

VO6 - N.10 - OUTUBRO 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.10 (out 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

904p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Online)

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10 53782

1. Educação. 2. Escolas democráticas . 3. Lazer. 4. Crianças - autistas -educação
5. Disciplina escolar. 6. Educação ambiental. 7. Sustentabilidade .
8. Bernoulli, Jacob, 1654 – 1705. 9. Matemática – história 10 . Plantas medicinais
11. Radicais livres. 12. Antioxidante .
13. Crianças com distúrbios de atenção – educação.
14. Crianças hiperativas – educação 15. Professores – saúde mental
16. Burnout (Psicologia) 17. Lactentes – desenvolvimento 18. Cognição
19. Timidez em crianças 20. Ensino híbrido. 21. Ensino auxiliado por computador
22. Educação de crianças . 23. Reggio, Emília abordagem (educação de crianças)
24. Projeto pedagógico . 25. Cultura afro – brasileira – estudo e ensino
26. Crianças deficientes – educação. 27. Antirracismo 28. Escola 29. Racismo
- 30 Matemática – estudo e ensino . 31. Acolhimento . 32. Educação infantil
33. Criança surda- educação – matemática 34. Educação inclusiva
35. Gestão democrática 36. Alfabetização 37. Analfabetismo . 38. Brinquedotecas
39. Crianças – assistência hospitalar. 40. Pedagogia hospitalar .
- 41 Tecnologia educacional. 42. História – estudo e ensino . 43. Hatoum, Milton, 1952-
44. Ficção brasileira 45. Crianças – livro e leitura . 46. Educação bilingue
47. Educação bilingue – estudo e ensino. 48. Adaptação escolar 49. Dieta saudável
50. Inclusão escolar. 51. Educação finalidades e objetivos .
52. Educação – aspectos morais e éticos 53. Educação – participação dos pais
54. Piaget, Jean , 1896 – 1980. 55. Vigotsky, Lev Semenovich, 1896 – 1934.
56. Wallon, Henri , 1879 – 1962 57. Desenvolvimento infantil . 58. Brincadeiras
59. Jogos educativos.

CDD 370

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

EDITORIAL

Desafios e Oportunidades da Inteligência Artificial na Educação

Vivemos em uma era de transformações profundas na educação, impulsionadas por avanços tecnológicos cada vez mais presentes em nossas salas de aula. Entre essas inovações, a Inteligência Artificial (IA) se destaca como uma das ferramentas mais promissoras e, ao mesmo tempo, mais desafiadoras. Seu impacto já é evidente em diversas áreas do ensino, desde plataformas de aprendizado adaptativo até a automação de tarefas administrativas. No entanto, à medida que a IA avança, ela nos obriga a refletir sobre as implicações pedagógicas, sociais e éticas de seu uso no ambiente educacional.

A educação tem o papel fundamental de preparar os indivíduos para um futuro incerto, e, em um mundo onde a IA pode automatizar grande parte das tarefas que antes exigiam esforço humano, surge uma questão crucial: quais habilidades os estudantes de hoje devem desenvolver para prosperar nesse novo cenário? A resposta vai além do domínio técnico. As competências socioemocionais, como pensamento crítico, criatividade, empatia e colaboração, são cada vez mais valorizadas. Paradoxalmente, são essas habilidades, profundamente humanas, que a tecnologia não consegue replicar, e elas se tornarão o diferencial dos profissionais do futuro.

A IA na educação representa, assim, um divisor de águas, um ponto de inflexão que nos obriga a rever nossas práticas e repensar o futuro da formação de novas gerações. Devemos abraçar essa transformação, mas sem perder de vista os princípios básicos de uma educação inclusiva, humanizadora e crítica. O desafio está em encontrar o equilíbrio entre inovação tecnológica e valores educacionais essenciais, sempre com o olhar voltado para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva

Prof.^a Andrea Ramos Moreira

Prof.^a Debora Banhos

Prof.^a Juliana Mota Fardini Gutierrez

Prof.^a Juliana Petrasso

Prof.^a Marina Oliveira Reis

Prof.^a Priscilla de Toledo Almeida

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.

Volume 06, Número 10 (Outubro/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 LAZER E EDUCAÇÃO:
DEMOCRATIZAÇÃO DO LAZER NOS CENTROS
EDUCACIONAIS UNIFICADOS, REFLEXOS NO
PROCESSO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

AGATHA MELISSA LUZ DE OLIVEIRA

**25 O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO
ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

AIDER ANDRADE BICALHO

**40 INDISCIPLINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

AILZA FERREIRA DE SOUZA

**51 A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR
COM A SUSTENTABILIDADE EM SALA DE
AULA**

ALINE LUZIA BARBOSA

**65 CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS DOS
BERNOULLI E A DESCOBERTA DA
CONSTANTE DE EULER**

ALLAN VICTOR SOARES DA PAZ PEREIRA

**72 ESTRESSE OXIDATIVO E PLANTAS COM
AÇÃO ANTIOXIDANTE**

ANDRÉ LUIZ DO NASCIMENTO

**90 ASPECTOS EDUCACIONAIS DO
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE (TDAH)**

ANDRÉIA FARIAS DOS SANTOS ALVES

**104 SAÚDE MENTAL DOS EDUCADORES:
CHOQUE CULTURAL ENTRE GERAÇÕES E O
DESAFIO DO BURNOUT NA ROTINA DA
ESCOLA**

ANTONIO SILVA DE BRITO

**112 BERÇÁRIO E SUAS MULTIPLAS
LINGUAGENS**

BRUNA TEZONI DA SILVA

**120 A A NEURODIVERGÊNCIA DENTRO DO
PROCESSO EDUCACIONAL**

CARLOS ALBERTO ARAÚJO

**128 AS DIFICULDADES QUE A TIMIDEZ
TRÁZ PARA O APRENDIZADO DAS CRIANÇAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CLEONICE APARECIDA DA SILVA BERTACO

**141 A TECNOLOGIA E O ENSINO HÍBRIDO E
FLEXÍVEL: PARADIGMAS E NOVAS
FRONTEIRAS EDUCACIONAIS**

CLÓVIS TEODORO ALVES

**152 REGGIO EMILIA: UM OLHAR VOLTADO
PARA AS POTENCIALIDADES DA CRIANÇA**

DENISE FERNANDES DA SILVA

SUMÁRIO

166 PROJETOS PEDAGÓGICOS NA GESTÃO DE SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELEN SABRINA MUNIZ PIRE

178 INSTRUMENTOS MUSICAIS PRESENTES NA CULTURA AFRICANA: CONTEXTO HISTÓRICO E SUA INFLUÊNCIA NA CULTURA BRASILEIRA

ELIANA VALADÃO DA SILVA

191 DESAFIOS E BARREIRAS: COMO AS DEFICIÊNCIAS IMPACTAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR E ESTRATÉGIAS PARA SUPERAÇÃO

ELIAS EDUARDO DA SILVA

202 APLICANDO UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES

ELIZABETE ALVES DA SILVA

215 OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

227 A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

FABIANA DA SILVA MORAES

236 ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL FUNDAMENTAL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

FERNANDA PEREIRA LIMA OLIVEIRA

250 ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS INCLUSIVAS

FLÁVIA ROBERTA PORTO TEÓFILO

258 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

IVONE MOREIRA DE JESUS MIRANDA SILVEIRA

267 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA A VIDA

JANINE SILVA DA PENHA SIQUEIRA

280 O ESPAÇO LÚDICO NO HOSPITAL

JÉSSICA MARTINS DOS SANTOS

288 INOVAÇÕES E DESAFIOS NO ENSINO DA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

JOANA DARC OLIVEIRA DE SOUSA

SUMÁRIO

302 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM DOIS IRMÃOS

JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

318 A LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DESDE A TENRA IDADE

JUCYCLEIA ALVES DA SILVA

331 A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE A TENRA IDADE

JULIANA GODINHO CONCEIÇÃO

341 ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E FAMILIARES

KATIA CRISTINA FRANCISCO COSTA

349 ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BASE PARA O DESENVOLVIMENTO

LARISSA DE FÁTIMA FONSECA OLIVEIRA

357 A INCLUSÃO E O SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

LILIAN FRAGOSO VIEIRA RAVANEDA DAVID

368 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

LILIAN TEIXEIRA MARQUES

376 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

LÍVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

385 A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR

LUANA SILENE NUNES DA SILVA

397 A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM E OS SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS

MAGDA RUIZ CAMBAIA

407 O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E VOLTADA PARA RESULTADOS

MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

421 A IMPORTANCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

MARCOS PAULO DA CAMARGO TORRES

427 AS RELAÇÕES SOCIAIS E O AFETO NA EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA FERREIRA

437 TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO NA ABORDAGEM ENSINO APRENDIZAGEM

MARIA MODESTA GONÇALVES LACERDA

SUMÁRIO

447 A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MEIRE DE JESUS ALMEIDA CARAJELEASCOV

456 CONFLITOS DENTRO DA ESCOLA COMO OPORTUNIDADE DE HUMANIZAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA TODOS

MICHELI AMARO EVANGELISTA

468 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONIQUE DA SILVA BARROS

476 IMPACTO DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA NA SALA DE AULA

NATHALIA ANGELO GINGLIANI

484 DISCRIMINAÇÃO E RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEIDE RIBEIRO DOS SANTOS

490 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: MUITO ALÉM DA CAPACIDADE LEITORA

PÂMELLA CAVALCANTE

499 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PERCALÇOS DAS DEFICIÊNCIAS DE BEBÊS E CRIANÇAS

PATRÍCIA ANGÉLICA FERREIRA

509 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

PATRÍCIA CAYRES MOTTA

517 ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: HISTÓRIA, TEORIAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS

PAULA DE OLIVEIRA FEITOZA

526 A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA ALIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ARTES E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

536 A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS

REGISLAINE ALVES DA SILVA MORAES

548 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO

RENALVA APARECIDA DE OLIVEIRA

555 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR

RENATA NINCK SILVA

SUMÁRIO

**569 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM PROCESSO CONSTANTE**

RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

**582 O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA APRENDIZAGEM
PERSONALIZADA**

RITA DE CASSIA DEL SANTORO AVILA

**594 A DISCUSSÃO DA TEORIA À PRÁTICA: O
FOCO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO**

ROBERTA LÚCIA FERREIRA BARROS

603 LIÇÕES DE CALVINO PARA A ESCRITA

RODRIGO LUIZ PAKULSKI VIANNA

**614 TRIAGEM DA APRENDIZAGEM: UMA
ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS NO BRASIL
QUE TEM O ENSINO DE FILOSOFIA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

**630 BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS COM
ÊNFASE EM BRINQUEDOS RECICLADOS:
UMA ABORDAGEM EDUCATIVA E CULTURAL**

ROSEMARI CRISTINA DOS SANTOS

**642 MÚSICA COMO FERRAMENTA DE
ENSINO APRENDIZAGEM**

ROSILDA CARDOSO DA SILVA

**651 ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DAS
HISTÓRIAS**

SAMIRA DE FÁTIMA TRAD PINHEIRO

**663 AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA ESCOLA RURAL**

SANDRO DE OLIVEIRA ALVES

**673 O PAPEL DA CULTURA
AFROBRASILEIRA E INDÍGENA PARA A
DEMOCRATIZAÇÃO SOCIAL**

SÉRGIO ANTÔNIO DE ANDRADE SAVOIA

**680 COMO ENSINAR MATEMÁTICA NOS
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

SHEIRE CRISTIANE AGUILAR MEDEIROS

**691 A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À
LEITURA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO
DO ALUNO AUTÔNOMO E CRÍTICO**

SILVANA ANDRADE BALIEIRO MARTINS

**705 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO
DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

SILVANA ROBERTA BERNARDES CAMPOS

**715 UNIDADE DIDÁTICA - GRANDEZAS E
MEDIDAS**

SILVIA MARIA VENANCIO DA SILVA

SUMÁRIO

727 O USO DE ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO

SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

737 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM DIÁLOGO ENTRE MARX E FREIRE

SIMONE DE FÁTIMA SANGUINETE DA SILVA

746 A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

SIMONE FERREIRA BELLENO FRANCISCO

755 POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUÂNIME

SONIA DOS SANTOS SANCHES

763 A EDUCAÇÃO REMOTA DURANTE A PANDEMIA E OS DESAFIOS DO ENSINO À DISTÂNCIA

TAMIRIS AMORIM CAVLAC

773 A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TANIA ROGELIA LIMA GUEDES

783 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTES CÊNICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TEATRO

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

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

TATIANE GIMENTE BONFIM

806 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TATIANE MENDES DOS SANTOS FERREIRA

817 A LINGUAGEM E O PENSAMENTO DA CRIANÇA

TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA

825 O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS EM DECORRÊNCIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

VALDESIO LUIS FERRO

835 A RELAÇÃO FAMÍLIA / ESCOLA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VALERIA SANTOS DE SOUZA MATOS

844 A ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

VIVIANE DANIELA MENDONÇA

SUMÁRIO

**852 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA
INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

ZORAIDE DIAS MIDEGA

**862 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CLEUZA DE FÁTIMA MAGALHÃES

**871 PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA
INCLUSIVA E O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO
COM EQUIDADE**

MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA

**879 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARIA APARECIDA TEIXEIRA BARBOSA

**886 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE
ADULTOS E MERCADO DE TRABALHO**

PATRÍCIA BARBOSA DE SOUSA

895 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA CONCEIÇÃO LOPES

LAZER E EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO DO LAZER NOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS, REFLEXOS NO PROCESSO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL



LEISURE AND EDUCATION: DEMOCRATIZATION OF LEISURE IN UNIFIED EDUCATIONAL CENTERS, REFLECTIONS ON THE PEDAGOGICAL PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF INTEGRAL EDUCATION

AGATHA MELISSA LUZ DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Brasil (2019); Especialista em Africanidades na educação básica pela e Arte e educação; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo busca verificar a influência do lazer no processo de ensino e aprendizagem e a importância da democratização dos espaços de lazer com a participação de educandos e comunidade. Com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” principia-se a defesa da democratização da escola pública, com nova concepção dos ambientes escolares e sua influência no processo de desenvolvimento do indivíduo. No passado, os primeiros teóricos reconhecidos da democratização, laicidade e defesa da escola pública foram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que também evidenciaram a importância da Educação Integral na formação das crianças articulada por meio da transdisciplinaridade. Hoje as publicações governamentais federais, estaduais e municipais incentivam a renovação educacional, amparadas por diversos outros autores como Marcellino (1995), Dumazedier (1976), Gadotti (1992), e Moll (2012), que defendem as práticas do lazer no desenvolvimento da criança. Os Centros de Educação Unificada (CEU) reforçam a valorização do ambiente de lazer associado ao processo educativo como forma de desenvolver integralmente a criança. Assim as contribuições desses teóricos farão parte das análises que buscaremos realizar para perceber também a influência da democratização do lazer e seus reflexos na aprendizagem, além da diversificação dos estímulos vivenciados.

Palavras-chave: Democratização; Lazer; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This article seeks to verify the influence of leisure on the teaching and learning process and the importance of democratizing leisure spaces with the participation of students and the community. With the “Manifesto of the Pioneers of New Education”, the defense of the democratization of public schools began, with a new conception of school environments and their influence on the individual's development process. In the past, the first recognized theoreticians of democratization, secularism and defence of public schools were Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, who also highlighted the importance of Integral Education in the education of children articulated through transdisciplinarity. Today, federal, state and municipal government publications encourage educational renewal, supported by various other authors such as Marcellino (1995), Dumazedier (1976), Gadotti (1992), and Moll (2012), who defend leisure practices in children's development. The Unified Education Centers (CEU) reinforce the value of the leisure environment associated with the educational process as a way of fully developing the child. Thus, the contributions of these theorists will form part of the analysis we will try to carry out in order to understand the influence of the democratization of leisure and its effects on learning, as well as the diversification of the stimuli experienced.

Keywords: Democratization; Leisure; Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional, em uma perspectiva histórica, evidentemente decorreu entre inúmeras mudanças. A educação brasileira relacionou-se com interesses ideológicos, políticos, de classe e religiosos. Serviu como forma de dominação, aculturação, exclusão e permanência de privilégios.

Em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” inicia-se a defesa da democratização da escola pública, e uma nova concepção dos ambientes escolares e sua influência no processo de desenvolvimento do indivíduo. Como fundamentação teórica desses aspectos utilizaremos Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que buscavam uma educação pública, laica, igualitária e que considere o indivíduo em sua integralidade, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), pelos estudos de Moll (2012).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, designa-se à educação o caráter público, gratuito, plural e dever do Estado.

Com relação ao lazer, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram ao cidadão brasileiro, e torna responsabilidade do Estado garanti-lo. Conceitualizamos lazer consoante às concepções de Dumazedier (1976), que o considera como as ocupações espontâneas do indivíduo.

Na perspectiva de Educação Integral, visando o desenvolvimento das crianças em suas dimensões física, intelectual, cultural, emocional e social e para sua formação enquanto sujeito de direitos, articula-se a relevância da democratização do lazer para o desenvolvimento integral da criança, que refletirá no processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Utilizaremos como referência os Centros de Educacionais Unificados - CEUs, como projeto

inicialmente possível e ideal para a integração das crianças à escola e o acesso ao lazer qualitativo, como forma de evidenciar a influência da democratização para o processo de ensino-aprendizagem.

A problemática central do artigo relaciona-se à averiguação da necessidade ou importância do lazer para o processo de ensino-aprendizagem. Temos como objetivo geral verificar a influência do lazer no processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva de Educação Integral, e a importância da democratização dos espaços de lazer e cultura com a participação social e da comunidade.

Objetivamos especificamente analisar os reflexos das políticas públicas direcionadas ao lazer na construção cognitiva das crianças, para que possamos identificar a importância desse na aprendizagem significativa e integral do educando e com isso observar a experiência que transcende à sala de aula, especialmente as práticas de lazer, mas que auxiliam na educação formal.

Utilizaremos pesquisa bibliográfica para analisarmos os principais autores e documentos institucionais que discorrem sobre o assunto.

O artigo foi desenvolvido através do levantamento de referenciais teóricos. Os principais autores que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho foram: Marcellino (1995) e Dumazedier (1976), que discorrem sobre o lazer e suas funções e o associa à educação. Gadotti (1992) com a concepção de Escola Cidadã.

Trataremos a problemática abordando os seguintes subtemas: Processo Histórico da Educação Pública Brasileira, Laica e Democrática; Conceitualização do Lazer associado à Democratização; Educação Integral e Lazer no Processo de Ensino-Aprendizagem; Centros Educacionais Unificados da Prefeitura Municipal de São Paulo como Proposta de Democratização da Educação e do Lazer; Considerações Finais, sem a intenção de encerrar ou esgotar o tema a fim de compreender a democratização do lazer e sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA, LAÍCA E DEMOCRÁTICA

A partir da Constituição Federal de 1988 a educação pública brasileira passou a ser garantida em lei, de forma gratuita, como dever do Estado e direito subjetivo da população. Os princípios educacionais são fundamentados na igualdade, pluralidade, liberdade, gratuidade, valorização dos profissionais da educação e na gestão democrática. Entretanto, o ensino percorre um processo histórico de complexidades ideológicas, violência, exploração, aculturação e privilégios para determinadas classes sociais.

Moacir Gadotti, em seu livro “Escola Cidadã”, discorre sobre a idealização da escola pública: “Ela seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular)” (GADOTTI, 1992, p.54).

A escola cidadã, como teoria da educação popular, fundamenta-se nos princípios da universalidade, entretanto considerando as particularidades regionais, a multiculturalidade existente

no ambiente escolar e os princípios da democracia.

Historicamente houve conflitos entre o ensino privado, sustentado pelos empresários da educação e a Igreja, e o ensino público democrático defendido pelos desenvolvimentistas. Dentre os educadores brasileiros defensores da educação pública para todos e com qualidade estão Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. “Anísio enfrenta a revolta de setores da Igreja, por defender de forma firme e efusiva o projeto de escola republicana, laica, gratuita e universal.” (MOLL, 2012, p. 76)

Em sua trajetória pela educação, Anísio embasou-se em dois pilares: Utopia e Democracia. Segundo Moll (2012): “A utopia de buscar sempre uma educação de qualidade, pública, laica e que pudesse colaborar com a construção do Brasil moderno”. Ele teve grande influência do pensador estadunidense John Dewey, que pensava no desenvolvimento através da democratização, liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular. (MOLL, 2012, p. 72).

Influente em políticas públicas educacionais, Anísio idealizou escolas-parque visando adequar unidades escolares às particularidades das crianças, especialmente das classes populares. Essas escolas foram pensadas para maior permanência das crianças no ambiente, foco em suas necessidades subjetivas, desenvolvimento da consciência cidadã, e a integração da escola à comunidade.

Anísio Teixeira participa do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, que consoante a Xavier (1999, p. 46) prezava pela:

defesa de alguns princípios [...] Entre outras a democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional, pelo reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos, pela defesa do princípio da universalidade de acesso à escola [...] o manifesto promoveu a valorização do papel social e político do educador profissional. (apud MOLL, 2012, p. 75).

Nesse contexto evidencia-se uma nova perspectiva educacional, direcionada às particularidades das crianças, sua valorização enquanto pessoas em processo desenvolvimento e a democratização da educação qualitativa e equitativa, através da descentralização e não hegemonia presentes na concepção da escola tradicional.

Consoante aos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro de escolas públicas que compreendessem a criança em sua integralidade, através de propostas que considerassem as experiências e o contexto no qual os educandos estavam inseridos, conceituaremos o lazer como forma de articulação das práticas pedagógicas e as práticas de lazer como propiciadoras do desenvolvimento integral das crianças.

CONCEITUALIZAÇÃO DO LAZER ASSOCIADO À EDUCAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO

Partindo dos princípios de “Escola Cidadã” e educação pública, democrática, descentralizada e acessível a todos, entendemos o lazer associado à prática pedagógica como ferramenta essencial para o desenvolvimento crítico, físico, socioemocional e psicossocial das crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente mostra a relevância da educação e do lazer como forma de garantir os direitos sociais essenciais ao desenvolvimento, e como forma de proteção integral à criança:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, Art. 4).

Outras legislações direcionam-se ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, e neste processo alguns aspectos tornam-se essenciais, como exemplo o lazer que é um direito e sua oferta deve ser garantida pelo Estado.

Joffre Dumazedier (1976, p. 34) sociólogo francês, pioneiro nos estudos do lazer, o define como:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1976, p. 34)

Na sociedade industrial, a atividade central é o trabalho. O lazer, nesse sentido, torna-se atividades realizadas, espontaneamente, pelos indivíduos em um momento de ócio. O professor e sociólogo italiano Domenico de Masi conceitualiza o termo ócio criativo, relacionando-o ao trabalho, estudo e lazer. Nesse sentido, a utilização do tempo livre é entendida como momento libertador e necessário à produção de ideias.

De acordo com Dumazedier (1976, p.32) o lazer possui três funções importantes, são elas: função de descanso, função de divertimento, recreação e entretenimento e função de desenvolvimento.

A função de descanso é o lazer como forma de recondicionar a fadiga ocasionada pelo excesso de obrigações, essencialmente pelo trabalho, e outras atividades relacionadas, criando a necessidade de repousar para recuperar-se, através do lazer.

Função de divertimento, recreação e entretenimento; lazer relacionado à cessação das alienações presentes na rotina cotidiana, um fator de equilíbrio para superar as repressões necessárias para viver em sociedade. A compensação desses fatores ocorre através do divertimento, a busca por atividades diferentes, que rompem os padrões rotineiros.

A função de desenvolvimento presente nas práticas de lazer será evidenciada no decorrer deste artigo, visto que essa função possibilita maior participação social, novas possibilidades de integração a agrupamentos sociais e culturais e desenvolvimento livre de atividades aprendidas na escola, ou seja, o ensino escolar propicia e influencia as práticas de lazer, momento de novas

aprendizagens e desenvolvimento da personalidade.

O autor, ao definir cada uma delas, conclui que as três são solidárias entre si e estão presentes em graus variados, em todas as situações e em relação a todos os indivíduos.

No documento Carta Internacional de Educação para o Lazer (1993), lazer é entendido como:

uma área específica da experiência humana com seus próprios benefícios, incluindo liberdade de escolha, criatividade, satisfação, diversão e aumento de prazer e felicidade. Abrange formas amplas de expressão e de atividades cujos elementos são tanto de natureza física quanto intelectual, social, artística ou espiritual. (CARTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER, 1993)

Evidencia-se a importância do lazer nos diversos aspectos humanos, como forma de desenvolvimento, liberdade e autonomia. Outro ponto importante é o caráter intersetorial do lazer, efetivando-se de forma coletiva, envolvendo diversos setores sociais.

Documentos internacionais apresentam a perspectiva da educação para o lazer como ferramenta de diminuição das desigualdades no acesso ao lazer e à equidade nas oportunidades e recursos.

4.2 A educação para o lazer deve ser adaptada às necessidades locais e às demandas de determinados países e regiões, levando-se em consideração os diferentes sistemas sociais, culturais e econômicos.

4.3 A educação para o lazer é um processo de aprendizado contínuo que incorpora o desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos, aptidões e recursos de lazer.

4.4 Os sistemas de ensino formal e informal ocupam uma posição central para implementação da educação para o lazer, incentivando e facilitando o envolvimento do indivíduo neste processo. (CARTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER, 1993)

A educação para o lazer, em um panorama democrático, considera as particularidades locais, assim como os Centros Educacionais Unificados – CEUs, incentivando e facilitando a participação da comunidade nesses espaços e desenvolvendo aspectos individuais e coletivos significativos.

Consoante a Marcelino (1995) o lazer relaciona-se à educação e ao processo educativo, visto que torna-se um veículo e um objeto de educação.

O lazer é um veículo privilegiado de educação; para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com enriquecimento do espírito crítico, na prática e na observação. (MARCELLINO, 1995, p. 58)

Evidencia-se a relevância do lazer para a prática educacional, com processos evolutivos de aprendizagem, fazendo com que o indivíduo torne-se crítico nas práticas cotidianas. Outro aspecto importante é o lazer como ferramenta de equilíbrio entre as práticas laborais e as necessidades biopsicossociais.

De acordo com Requixa (1980) “o lazer cultural compensa a pobreza intelectual e a mesmice do trabalho urbano, ao mesmo tempo em que transmite informações capazes de equipar o trabalhador para melhor fruir desse mesmo lazer cultural”. (apud Marcellino 1995, p.63).

Marcellino (1995) realça ainda as potencialidades do lazer para o desenvolvimento integral do indivíduo nas perspectivas sociais (relacionadas às interações e ao desenvolvimento da solidariedade) e individuais (direcionados ao relaxamento e ao júbilo).

O autor apresenta os ideais do sociólogo Renato Requixa (1980) para elucidar as potencialidades do lazer enquanto processo educativo. “Alto potencial educativo que as atividades de lazer podem ser portadoras”.

Em consonância à Requixa (1980 apud Marcellino 1995, p.60) “começa a ampliar-se o dimensionamento do lazer, no momento em que vislumbramos suas possibilidades na área da educação”. É importante que o indivíduo seja educado de forma racional para o lazer, que consiste no aprendizado para o uso do tempo livre, sendo necessário o equilíbrio entre as tarefas diárias e o lazer.

Evidentemente o lazer é um aspecto relevante, essencialmente relacionado ao processo educativo, por isso a importância de sua democratização e a necessária difusão de sua aceitação e valorização pelas camadas populares. (MAECELLINO, 1995, p. 78). Isso ocorrerá quando a intersectorialidade na unidade educacional ocorrer, e as práticas de lazer forem associadas ao processo educativo.

Requixa (1980) apresenta a concepção de “lazer como objeto de educação” e evidencia a importância da articulação entre as aprendizagens escolares e o lazer, como forma de diversificar as atividades praticadas. Evidencia a importância dos debates sobre o tema, entre educadores e poder público visando transfundir o enaltecimento para todas as camadas da população. (apud Marcellino 1995, p. 78).

Diante da perspectiva exposta, faz-se necessário usar os espaços escolares para uma pedagogia lúdica onde os discentes tenham o prazer em aprender, desenvolvam o autocuidado e valorizem a vida, logo é essencial que as Unidades Escolares elaborem um Projeto Político Pedagógico com práticas interdisciplinares e transdisciplinares educacionais, envolvendo o lazer e as culturas objetivando estimular desde sempre, a solidariedade, companheirismo, respeito, coletividades, entre outros.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E O LAZER NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Educação Integral faz parte dos conceitos orientadores do Currículo da Cidade, das escolas municipais de São Paulo, que necessitam considerar as particularidades dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direito em sua integralidade nas dimensões intelectual, física,

emocional, cultural e social.

Os debates sobre educação integral ocorrem há décadas objetivando compreender os problemas educacionais e apontar soluções para a promoção da educação formal com qualidade.

Consoante documento municipal, Currículo da Cidade (2019):

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, 2019, p. 22)

As concepções educacionais atuais consideram o indivíduo em sua integralidade, sem fragmentações e sem isolá-los das concepções históricos sociais do contexto em que está inserido. Considera que o processo educativo ocorre nas socializações dialógicas individuais e coletivas. Diante disso, os componentes curriculares são formas de promover a autonomia plena dos educandos nas relações com outros e em sua individualidade.

Para que as aprendizagens se tornem significativas faz-se necessário integrar áreas do conhecimento, espaços formais ou não formais que também são educativos. As propostas educacionais necessitam ser interdisciplinares e transdisciplinares.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente. (SÃO PAULO, 2019, p. 12)

A educação articula-se com amplas experiências educativas, que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes e sua participação plena e efetiva na sociedade. Nesse contexto, a democratização do lazer está intrinsecamente relacionada à Educação Integral, visto que as práticas de lazer proporcionam a autonomia e o equilíbrio do indivíduo e auxiliam a desenvolvê-lo em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo e permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. (*apud* SÃO PAULO 2019).

As aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem também em relações extraclasse, através da multiplicidade das interações, e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. O educando precisa ser compreendido em sua integralidade, e todas as suas dimensões devem ser desenvolvidas

de forma equitativa.

O Currículo da Cidade (2019) apresenta algumas perspectivas sobre Educação Integral que corroboram com a importância da articulação entre o lazer e o processo de ensino-aprendizagem, através da educação formal e não formal, como forma de promover a formação integral do educando, proporcionando-lhe propostas transdisciplinares:

A primeira aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.

A segunda enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.

A terceira compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral. GUARÁ (2009, apud SÃO PAULO 2019, p. 23).

A Educação Integral é complexa e apresenta em suas concepções diversos aspectos. Evidencia a importância da articulação entre os componentes curriculares e as práticas educativas transdisciplinares, como exemplo as práticas culturais e de lazer.

Os Centros Educacionais Unificados contemplam as perspectivas de articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, visto que em sua estrutura possibilitam a integração da comunidade e educandos em seus espaços, proporcionando atividades educativas de esporte, lazer, cultura que em consonância a essas complexidades da educação integral possibilitam o desenvolvimento da integralidade de crianças e adolescentes.

CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO COMO PROPOSTA DE DOMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO LAZER

Consoante aos princípios educacionais de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, com a proposta das escolas destinadas ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, fundamentadas em suas particularidades, apresentaremos os Centros Educacionais Unificados como continuidade desses programas, ideais para atender às necessidades dessas etapas, associando a democratização do lazer aos processos educativos.

A concepção e implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEU) favoreceram projetos pedagógicos, historicamente planejados, visando atendimento à demanda educacional das classes populares. Um dos precursores desses projetos é Anísio Teixeira, com as “Escolas Parque”, lançadas na Bahia em 1950.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) de Anísio Teixeira previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia para crianças e jovens de até 18

anos. Destinado ao nível primário, o centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola- Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. (GADOTTI, 2000, p. 1)

A partir desse projeto inicia-se uma nova concepção de educação integral para as crianças e comunidades periféricas, a fim de democratizar a educação e o lazer qualitativo e proporcionar novas aprendizagens através da transdisciplinaridade, que “busca a compreensão dos fenômenos e a aquisição de conhecimentos de maneira holística e contextualizada. Educação que compreende o conhecimento de uma forma plural.” Disponível em: <<https://www.significados.com.br/transdisciplinaridade/>>

Dentre os prospectos, destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), criados por Darcy Ribeiro, que objetivavam propiciar “educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular”, logo, integralizar os aspectos essenciais para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, historicamente dissociados.

Além dessa perspectiva integral, os CIEPs tinham um projeto pedagógico padronizado, para não ocorrerem inconsistências entre o processo qualitativo das escolas. (MENEZES, 2001).

Outros projetos são: Programas de Formação Integral da Criança (PROFICs), do Estado de São Paulo, Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACs), criados pelo então Presidente da República Fernando Collor de Mello e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Os Centros Educacionais Unificados – CEUs foram criados pelo Decreto nº 42.832 de 6 de fevereiro de 2003, na gestão da prefeita Marta Suplicy do Partido dos Trabalhadores. Embasado nos projetos anteriores, o CEU mantém a ideia de fortalecer a escola pública, agregar a participação e desenvolvimento comunitário e localizá-los nas áreas periféricas da cidade. De acordo com o Centro de Referência Paulo Freire “A determinação para os locais de construção dos CEUs foi o “Mapa de Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo – 2000.”

Nascia um projeto de educação popular, de educação cidadã, buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. (GADOTTI, 2000, p. 2)

Em uma perspectiva descentralizadora e democratizada do ensino, os Centros Educacionais Unificados – CEUs efetivam-se como referência de integração social nos espaços escolares e associam a educação escolar a outros espaços, essenciais, que também educam e proporcionam o

pleno desenvolvimento da criança e adolescente.

Na regulamentação do decreto de criação dos Centros Educacionais Unificados ressaltam-se seus propósitos, dentre eles estão a descentralização e inclusão socioeconômica da população, a urgência em minimizar a exclusão social, cultural, educacional e tecnológicas e a ausência na oferta de lazer e entretenimentos nas periferias em comparação às regiões centrais:

CONSIDERANDO que a ação educativa é norteada pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também socioeconômica da população;

CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional;

CONSIDERANDO a escassez da oferta de lazer e entretenimento nos bairros da periferia, em evidente desigualdade com a região central da cidade;

CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado - CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar. (DECRETO 42.832, de 06 de fevereiro de 2003)

Em sua concepção, notoriamente, os CEUs buscam reparar as desigualdades de acesso e permanência, de infraestrutura educacional, de lazer e socioeconômicas, estruturadas e reforçadas pelo sistema capitalista, extremamente prejudicial às crianças e adolescentes periféricos. Estão localizados nas margens da cidade, com grande densidade demográfica, alto grau de exclusão social e forte demanda escolar. São os principais bolsões de miséria da capital, regiões onde há carência de espaços e equipamentos culturais e para prática de esportes, principalmente para os jovens. (GADOTTI, 2000 p. 4)

Estes novos modelos pedagógicos possuem objetivo transformador da realidade social e das exclusões constantes nas regiões marginalizadas. Foram necessárias integrações operacionais entre a Secretaria da Cultura, Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social e Secretaria Municipal de Esportes.

De acordo com Gadotti (2000), com relação aos investimentos dos Centros Educacionais Unificados:

Foram utilizados recursos financeiros da PMSP da ordem de R\$ 287.727.889,92 para a construção e compra dos equipamentos dos 21 CEUs. O custo estimado por CEU é de R\$ 15.700.000,00, sendo 13.700.000,00 para construção (87%) e R\$ 2.000.000,00 para mobiliários e equipamentos (13%). O custeio mensal por CEU para a sua manutenção está estimado em R\$ 481.050,00. (GADOTTI, 2000, p. 9).

Em sua estrutura os CEUs possuem equipamentos facilitadores para o desenvolvimento da educação em uma perspectiva integral. Centro de Educação Infantil – CEI, ambiente preparado para atender o público infantil de 0 a 3 anos. A Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, para dar continuidade pedagógica ao CEI a EMEI atende crianças de 4 a 5 anos. Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, atribuído à educação de crianças, adolescentes e adultos.

Oferece dois turnos diurnos, destinados ao ensino regular, do Ensino Fundamental destinados a crianças e adolescente de 6 a 14 anos, em média. No noturno, atende ao jovem e ao adulto na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Esses jovens e adultos têm maior autonomia para o uso dos espaços indicados ao esporte, a cultura e a inclusão digital, podendo escolher o período que desejar para o lazer.

Consoante a Gadotti (2000):

O CEU proporciona educação integral e integrada, nas diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Em cada unidade instalada oferece à população os seguintes equipamentos: 14 salas de Atividades no CEI (Centros de Educação Infantil – antigas Creches), 10 salas da EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), 14 Salas de Aula de EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Anfiteatro, 3 Cozinhas, 3 Refeitórios, 3 Pátios Internos, Salas de Recepção, Sala de Leitura, Diretoria e Secretaria, 3 Piscinas, Vestiários Femininos e Masculinos, Quadra Coberta e Descobertas, Telecentro, 3 Ateliês, 4 Estúdios, Teatro Biblioteca, Estação de Rádio – EDUCOM. Rádio, Sala de Dança, Ateliê de Artes, Foyer/Exposições Sala de Reunião do Conselho Gestor, Padaria, Pista de Skate. (GADOTTI, 2000, p. 5)

Os CEUs, em sua proposta político-pedagógica inicial, objetivavam enfrentar a situação antagônica existente em São Paulo, originária de um modelo econômico excludente e desigual. “A cidade de São Paulo, como a maioria das cidades, foi pensada para os ricos. As crianças e jovens são as principais vítimas dessa concepção de cidade.” (GADOTTI, 2000, p. 5)

Há uma diferença na oferta de lazer e entretenimento e a concentração de espaços culturais na região central. Nesse contexto, o CEU torna-se um projeto de reversão das exclusões sociais, culturais, tecnológicas e educacionais.

O CEU é uma das respostas, entre outras, desta administração, ao problema da exclusão de pessoas, do acesso aos equipamentos públicos que oferecem lazer, cultura e prática esportivas, principalmente para os moradores de bairros afastados do centro da cidade. (GADOTTI, 2000, p. 5)

Contudo, os Centros Educacionais Unificados possuem um caráter inovador em suas concepções educacionais, além da localização estratégica para atender os bebês, crianças, adolescentes, suas famílias/ responsáveis e a comunidade periférica e fornecer-lhes uma educação democrática, qualitativa e integrada a outros aspectos e direitos essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, como exemplo o lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio averiguamos documentos e legislações objetivando inferir a influência das práticas educativas desenvolvidas em espaços que transcendem sala de aula, como lazer, no processo ensino aprendizagem.

As conclusões apresentadas se fundamentaram nos escritos de Dumazedier (1976), Gadotti (1992), Marcellino (1995) e Moll (2012), que defendem e mostram propostas que respondem nossas dúvidas de maneira mais coerente. Não é possível esgotar o assunto, dada a sua complexidade e perenidade, mudanças de contextos e demandas por inovações que requerem sempre atualização de dados e ajustes de enfoques.

Após análise crítica das concepções de lazer, “Escola Cidadã” democrática e perspectiva histórica da educação, perfizemos a relevância em considerar os indivíduos em sua integralidade nas dimensões físicas, psicológicas, intelectuais, sociais e culturais. Toda análise construída pelos autores teve como base a democratização da educação e do lazer, direitos garantidos constitucionalmente, como aspectos relevantes para os processos evolutivos de aprendizagem, desenvolvimento da criticidade e para o desenvolvimento integral.

Essas concepções de escola pública, universal, laica e gratuita, oriundas dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, visam o espaço escolar pensado nas particularidades das crianças e adolescentes das classes populares, enfatizando suas necessidades, desenvolvimento da consciência cidadã e integração escola-comunidade.

Os autores estudados evidenciam a importância do lazer no processo de ensino e aprendizagem, que não pode ser privilégio das minorias econômicas e sociais, mas para todos de forma qualitativa e equitativa.

Os Centros Educacionais Unificados, proposta proveniente das concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, são espaços de efetiva democratização do lazer e da educação, que proporcionam diversas experiências educativas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Consideramos que o lazer e as práticas culturais são importantes e necessários no processo de ensino e aprendizagem, visto que os indivíduos devem ser considerados em sua integralidade respeitando suas particularidades. As aprendizagens são interdisciplinares e transdisciplinares, relacionando-se e estando presente em diversos espaços educativos, formais e não formais, sem fragmentações e sem abstrações das concepções históricas sociais em que os indivíduos estão inseridos.

Com isso, pode-se dizer que o tema contribui para rememorarmos ideais de educação pública dos pioneiros Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que dialogam com concepções atuais na área educacional, visando promover, em igualdade de oportunidades, a educação integral dialogando com outros espaços e atividades educativas, como a prática cultural e de lazer.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Cássio Adriano; MARTINS, José Clerton. **Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013>. Acesso em 9 de Setembro de 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
contexto
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DUMAZEDIER, Jofre. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. Acervo Paulo Freire, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas, Papyrus, 1995.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacaopublica/>>. Acesso em: 07 de Setembro de 2024.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. 2. Ed. São Paulo: SME/COPEd, 2019.
- Transdisciplinaridade**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/transdisciplinaridade/>>. Acesso em 14 de Setembro de 2024.

O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



THE TEACHER AND THE CHALLENGES OF TEACHING AND LEARNING FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

AIDER ANDRADE BICALHO

Graduação em Letras (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Anhembi Morumbi (2003); Graduação em Artes pelo Centro Universitário de Araras (2022); Graduação em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (2022); especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2021); Professora de Ensino Fundamental II – Artes – na EMEF Antônio Alves da Silva Sargento; Professora de Educação Infantil na EMEI Professora Rosilda Silvio Souza.

RESUMO

Este trabalho aborda o tema: O professor e os desafios no ensino aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista, suas principais peculiaridades e as implicações na sala de aula. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os desafios que os professores encontram no início do ensino aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista, bem como analisar a maneira de inclusão educacional e social desses alunos; avaliar os instrumentos e ferramentas que as escolas regulares dispõem para possibilitar o desenvolvimento; e ainda buscar métodos eficazes para o comum desenvolvimento desses personagens em sala de aula, abordando desde a identificação dos sintomas até a importância da formação docente para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Inclusão.

ABSTRACT

This work addresses the theme: The teacher and the challenges in teaching children with autism spectrum disorder, their main peculiarities and the implications in the classroom. The general aim of this research was to understand the challenges that teachers face at the beginning of teaching children with Autism Spectrum Disorder, as well as to analyze how to include these students educationally and socially; to evaluate the instruments and tools that mainstream schools have at their disposal to enable development; and also to seek effective methods for the common

development of these characters in the classroom, from the identification of symptoms to the importance of teacher training for inclusive education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil existem diretrizes e leis para inclusão da criança com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas regulares de ensino básico, porém é preciso analisar a formação pedagógica a fim de ajudar os docentes a superarem as dificuldades e limitações relacionadas à formação, bem como estabelecer um trabalho colaborativo entre o professor em conjunto com a escola com algumas modificações na prática pedagógica (AMBRÓS, 2011).

A inclusão educacional da criança com TEA deve existir de modo mais consciente, possibilitando um suporte pedagógico ao professor devido à complexidade dos seus atributos, quando são inseridas no meio escolar (BARBOSA et al, 2013); principalmente porque diante do convívio com outras crianças que são a princípio desconhecidas, podem apresentar comportamentos agressivos com os colegas e até mesmo com o professor (FENICIO, 2007).

O ensino fundamental é uma etapa importante do início da criança no ambiente escolar e a socialização é um de seus desafios, pois de modo geral as escolas têm conhecimento da existência das leis a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e a obrigatoriedade da garantia de vaga, porém não há ainda uma estrutura pedagógica adequada, bem como profissionais capacitados para possíveis desafios, conflitos e diferenças do comportamento apresentado pela criança além do desafio da interação produtiva da escola com a família (PAULON et al, 2013). Assim, o professor deve se capacitar com cursos e especializações cada vez mais, pois atualmente a grande maioria não está preparada para trabalhar com um aluno autista em sala de aula, pois infelizmente a formação do docente não oferece preparação específica para o desenvolvimento do ensino aprendizagem com alunos deficientes, entre eles TEA.

Acredita-se que é necessário que o professor desenvolva recursos diversos e flexíveis para uma resposta favorável para o ensino de qualidade, é necessária uma prática pedagógica em comum com a família para a construção do caráter social da educação formal.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pode ser compreendida por sua finalidade de garantir o direito à educação para as crianças com e sem deficiência, conjecturando a valorização das diversidades físicas, intelectuais, sociais, étnicas, culturais, sensoriais e de gênero e a igualdade de oportunidades.

Com a educação especial sendo considerada uma etapa da educação básico, ocorre uma mudança nos sistemas de ensino, bem como nas práticas e políticas das escolas, assim também na cultura escolar de maneira geral, para que seja assegurada a participação e aprendizagem a todas as crianças sem exceção. Com a educação inclusiva as diferenças são vistas como diversidades que aumentam o desenvolvimento de oportunidades para convivência de todas as crianças, pois a educação é um direito de todos, é uma educação direcionada para cidadania global, livre de preconceitos quebrando os paradigmas educacionais (ALONSO, 2013).

Fundamenta-se que toda pessoa tem o direito de acesso à educação, pois todos têm a capacidade de aprender, e o processo de aprendizagem de cada pessoa é de modo particular, dessa forma é benéfico a todos o convívio no ambiente escolar por isso a educação inclusiva diz respeito a todos, para continuar esses princípios é necessário ações de políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias (LEODORO, 2008).

A escola se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando (MANTOAN, 2006, p.14.).

As escolas e professores têm papel essencial no desenvolvimento da inclusão das crianças, é importante que estejam devidamente instruídos e capacitados, além disso, a coparticipação da família e respeito a suas origens e costumes auxiliam em princípios importantes para a escola e para família.

As expressões “integração” e “inclusão”, embora possuam definições parecidas, são usados para informar situações de inserção diferentes e constituem em ações teórico-metodológicos distintos. O termo integração é mencionado no sentido de combinar, no entanto, a inclusão significa fazer parte (MANTOAN, 2003).

Integração está relacionada especialmente à inserção de crianças com deficiência em escolas regulares, o processo de integração ocorre numa organização educacional, oferecendo ao aluno uma adequação para percorrer o sistema escolar em: ensino itinerante, escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros; Segundo Mantoan (1997) integração é uma forma relativa de inserção dependendo do grau de desenvolvimento do aluno de acordo com a adaptação ao sistema escolar.

Para Mantoan (2003) a inclusão analisa as políticas e a estrutura da educação regular e especial, ao contrário da integração, prevê uma atitude radical, completa e sistemática para a introdução escolar, a fim de que todos os alunos, sem exceção, frequentem as salas de aula com ensino regular, objetivando a integração de inserir a criança, que antes já foi excluído. Os alunos com

deficiência exigem mais atenção dos educadores inclusivos, dessa forma as escolas têm que apresentarem uma conduta da estrutura do sistema educacional que consiste nas deficiências de todos e que é desenvolvido de acordo com essas necessidades, dessa forma, entende-se que a inclusão provoca uma mudança de perspectiva educacional, porque acaba atingindo a todas as crianças com e sem deficiência.

Bueno (2008) diferencia integração e inclusão conforme a escola lida com a deficiência. No ponto de vista do autor, a integração parte do pressuposto que o problema está nas crianças com deficiências, sendo que a inserção em escolas regulares apenas ocorre quando as condições pessoais permitem. Já a inclusão relaciona-se com a incorporação dessas crianças pelas escolas regulares, ou seja, independente da deficiência, pois considera as diferenças humanas normais, e a escola deve adaptar-se às necessidades das crianças.

Schwartzman (2011), parte do conceito de que a educação da criança com deficiência é um movimento complicado, visto que, necessita de adequações dos professores e da escola que envolve o auxílio dos educadores e dos pais. As crianças que apresentam algumas limitações, o trabalho pedagógico precisa respeitar o seu desenvolvimento e garantir a estimulação apropriada para o progresso.

Mazzotta (1986) destaca seu conceito:

O ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de integração pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados. Portanto, é para os alunos que estão em serviços de educação especial ou outras situações segregadas que prioritariamente se justifica a busca da integração. Para os demais portadores de deficiência, deve-se pleitear a educação baseada no princípio da não segregação ou da inclusão (MAZZOTTA, 1986, p. 117).

Entende-se inclusão e integração como processos fundamentais para vida em sociedade, então a inclusão escolar é desenvolvida de maneira individual, tornando-se ainda uma novidade. Dessa maneira, considera-se uma educação para todos baseado em não separar nenhuma criança, ou seja, uma inclusão. O dever das escolas é lutar contra a diferença e a sociedade responsabilizar-se em acolher e respeitar para assim alcançar a educação para todos. A interação e a inclusão são diferentes e devem ser trabalhadas juntas, assim, o que deve ser o objetivo da Educação, modo geral, e tornar todo indivíduo cidadão, podendo compartilhar de todos os momentos, espaços, onde deseje estar de forma respeitosa e equânime. Para isso políticas públicas são necessárias a fim de garantir que esses direitos se efetivem na vida de todos, assim, o próximo capítulo trata sobre as documentações legais a respeito da Educação Inclusiva.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Autismo é um transtorno global de desenvolvimento (TGD), caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação, é classificado por um grupo de síndromes pelo CID-10 e também pelo transtorno invasivo de desenvolvimento (TID), porque contém diversas dificuldades

no desenvolvimento humano, entretanto, o autismo foi denominado atualmente como Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois incorpora a síndrome de Asperger, que recentemente não é mais caracterizada como uma especificação diferente (FONSECA, 2014).

Em 1943, Kanner que é psiquiatra austríaco, residente no Estados Unidos, médico do departamento de psiquiatria infantil do Hospital Johns Hopkins publicou um estudo intitulado “Os distúrbios autísticos do contato afetivo” com a participação de 11 (onze) crianças que apresentavam o quadro autista, mas naquela época era considerado autista crianças que apresentavam episódios psicóticos e esquizofrênicos, porém as que foram estudadas pelo pesquisador não apresentavam esquizofrenia, a partir desse estudo obteve-se a primeira definição do autismo, que significa alguém retraído a si mesmo.

As características apresentadas pelas crianças que Kanner observou eram, de acordo com Orrú, 2007:

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (Orrú, 2007, p. 19).

O estudo descobriu sintomas que seguem a criança desde o nascimento até os 3 (três) anos de idade, pois a criança apresenta um desenvolvimento anormal ou alterado, causando perturbações no domínio das interações sociais, comunicação e comportamento repetitivo, possibilitando situações de fobias, perturbações do sono e agressividade.

Em 1949, o cientista austríaco, Dr. Hans Asperger, utilizou termo “psicose autista”, referindo-se as crianças com atitudes parecidas com o autismo, diante das diversas interpretações foram denominadas síndrome de Asperger e autismo de Kanner, no sentido de referir-se ao desempenho do autismo de alto e baixo nível (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

É possível que os autores evidenciam uma variabilidade na expressão das características no autismo, dando origens a distintas classificações diagnósticas: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. O termo Transtorno do Espectro do Autismo – TEA tem sido utilizado como referência a esse conjunto de transtornos que compartilham características do autismo (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

Segundo Platzer e Wajnsztein (2005), para compreender o autismo é necessário entender suas definições, pois é um déficit que aborda várias hipóteses. As características dos autistas são as alterações, sejam elas de graus leves ou graves, o quadro clínico da criança apresenta alterações principalmente na interação social, atingindo a comunicação entre pessoas e é possível perceber o isolamento é desde cedo.

SINTOMAS, DIAGNÓSTICOS E TRATAMENTOS COMUNS DO AUTISMO

A identificação precoce dos sintomas para o desenvolvimento do TEA é primordial, porque os melhores resultados para a evolução cognitiva, linguagem e habilidades sociais são quando o tratamento é iniciado mais cedo possível, porém os pais percebem as alterações nas crianças antes dos 24 meses, mas normalmente demoram em procurar o profissional adequado, por isso, os profissionais da educação básica tem um papel importante na identificação dos primeiros sintomas de risco para o TEA (SCHAWARTZMAN, 2010).

Estes sintomas classificados de grau leve ou severo, a conduta normalmente ocorre através de vários episódios inadequados citados abaixo:

1. Problemas em relacionar-se com crianças e adultos;
2. Risada inadequada;
3. Insuficiente ou inexistente contato visual;
4. Evidente insensibilidade à dor;
5. Prioriza a solidão; comportamento tímido;
6. Giro de objetos;
7. Insistente interesse por objetos (apalpá-los insistentemente, mordê-los);
8. Perceptível iteratividade ou extrema ociosidade;
9. Ausência de resposta aos procedimentos normais de ensino;
10. Persistência em repetir várias vezes a mesma coisa, dificuldade em mudança de rotina;
11. Não tem consciência de situações que envolve perigo;
12. Posicionamento com poses bizarras;
13. Repete mecanicamente palavras ou frases que ouve;
14. Recusa colo ou carinhos;
15. Tem comportamento de como se estivesse surdo;
16. Tem dificuldade em expor suas necessidades (usa gestos e apontar no lugar de palavras);
17. Demonstra extrema aflição e nervosismo sem razão aparente;
18. Desproporcional habilidade motora.

Mesmo que os primeiros sinais de TEA sejam evidenciados antes dos 3 anos, é a partir dessa idade que um diagnóstico seguro e conciso pode ser feito, pois diminuem os riscos de uma identificação errada (SCHAWARTZMAN, 2010).

Na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e na 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (CID 10 – OMS) incluem as seguintes classificações diagnósticas do autismo:

- 1) *Autismo clássico*: o grau de dificuldade pode alterar muito, as crianças com esse tipo de autismo são recuadas, não gostam de manter contato visual com as pessoas e sequer com o meio que vive, falam normalmente, mas preferem mímicas e apontar como

ferramenta de comunicação. Apesar de entender questões simples, não conseguem compreender e apreendem de maneira efetiva, em graus mais graves apresentam ausência de qualquer contato entre pessoas, costumam ser crianças isoladas, que demoram a aprender a falar, não olham diretamente para as outras pessoas, não retribuem sorrisos, repetições de movimentos estereotipados e manifestam deficiência mental significativo;

2) *Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger)*: apresentam dificuldades semelhantes dos demais autistas, porém de maneira mais limitada, costumam falar mais e compreender melhor, desenvolve alto nível de conhecimento em áreas que se especializam, conforme menor a dificuldade de convívio social, mais eficaz de tornar uma vida normal.

3) *Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE)*: são examinados dentro do espectro do autismo, mas os sintomas são poucos e de grau muito leve, de maneira que dificulta incluí-los em alguma das categorias do transtorno, o que também se torna difícil o diagnóstico.

O diagnóstico do autismo é essencialmente clínico, feito através da análise direta do comportamento e de uma anamnese dos responsáveis, baseia-se nos sinais e sintomas, considera o comportamento bem como o histórico do paciente conforme os critérios estabelecidos por DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria) e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS).

Não há até o momento nenhum exame complementar que afirme com certeza a origem do autismo. Todas as teorias a esse respeito são fundamentadas em testes, que mostram discordantes resultados, quase sempre duvidosos. Nesse contexto os exames complementares, são importantes para identificar outras patologias associadas, que são independentes do autismo (WAJNSTEJN; PLATZER, 2005, p. 135).

Para o tratamento do TEA ainda não se conhece a cura, e a terapia diversifica entre os casos, pois cada pessoa necessita de acompanhamento específico e individual em conjunto com os pais e de uma equipe profissional multidisciplinar psicólogo.

Existem vários tipos de tratamentos para o autismo, as ações psicoeducacionais, expõe de modo essencial o desenvolvimento das habilidades emocionais, motoras e de comunicação, porém é frequente que as crianças com transtornos mentais, em sua maioria com autismo, sofrem com as transformações de comportamentos como a agressividade, choro frequente e irritação, tornando inevitável o uso de medicamentos fortes para auxiliar em suas crises. Por isso, muitas crianças com autismo utilizam medicamentos para ajudar em funções comportamentais e motoras (SCHMIDT; BOSA, 2011). Não existe cura para o TEA, mas é possível encontrar alguns tipos de medicamentos e tratamentos que ajudam a evitar alguns tipos de crises, conforme:

Apesar de o tratamento farmacológico não disponibilizar medicação específica para os principais sintomas do autismo, ele minimiza a intensidade dos sintomas-alvo. As

drogas mais utilizadas tem sido os neurolépticos (haloperidol), que reduzem a agressividade, as estereotípias e os comportamentos automótilantes, e os antipsicóticos atípicos (risperidona) para atenuar sintomas-alvo como a irritabilidade e a hiperatividade (SCHMIDT; BOSA, 2011, p.86).

Segundo Assunção (2000) as técnicas de intervenções mais conhecidas e aplicadas para melhorar o desenvolvimento da pessoa com TEA e ainda que têm comprovação científica de êxito são:

- *Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (TEACCH)* é um programa clínico desenvolvido para combinar vários materiais e é uma organização que desenvolve um ambiente físico e visual através de rotinas e métodos de trabalhos, tornando o local mais flexível as dificuldades da criança com TEA, possibilitando a independência e o aprendizado.
- *Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)*, é um sistema de influência aumentativa/alternativa de comunicação privado e ajuda as crianças com TEA a aprender uma comunicação funcional, utiliza técnicas de figuras e adesivos para ajudar na explicação e compreensão, também auxilia a criança a perceber que através da conversação ela pode comunicar-se de modo mais rápido.
- *Análise comportamental aplicada ao autismo (ABA)*, envolve um ensino restrito e individual, utilizando técnicas que permitem aumentar as habilidades cognitivas, motora, de linguagem e de integração interpessoal, desse modo possibilita o desenvolvimento necessário para uma independência e qualidade de vida adequada. Dentre as habilidades ensinadas incluem-se comportamentos de contato visual e comunicação funcional; métodos para iniciar a leitura, escrita e a matemática; além de atividades comuns de higiene pessoal.

Além disso, existem medicamentos que são indicados pelos médicos, há muitos casos da existência de alterações psiquiátricas ou neurológicas, isso acontece quando os sintomas afetam no seu cotidiano (Assunção, 2000).

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como discutido nos capítulos anteriores, nas últimas décadas houve muitas mudanças tanto na natureza e no funcionamento das instituições sociais e de ensino, quanto na subjetividade dos sujeitos, o que têm ocorrido aceleradamente. Em consequência disso, a escola passou a ter novos atores, cada vez mais diversos, marcados por variadas identidades e com isso, os objetivos educacionais têm se direcionado para a formação cidadã e objetivam alcançar uma sociedade igualitária e democrática.

Nesse contexto, há a necessidade, urgente, do atendimento adequado à nova perspectiva de se promover uma educação inclusiva e para todos.

É preciso considerar nas propostas de formação de professores para uma educação inclusiva, “os aspectos da subjetividade docente que se refletem, por exemplo, nas representações – muitas vezes inconscientemente rotuladoras e preconceituosas – que os docentes elaboram, em relação às diversidades” (GLAT, OLIVEIRA, 2003, p.12).

Na prática percebe-se que a expectativa, por conta de desconhecimento da sociedade é que os cursos de formação de professores alcancem as escolas de educação básica e as transformem em espaços inclusivos, com condições de acolher seus filhos com necessidades específicas e especiais, no entanto, essa transformação é mais complexa por isso há que ser abordada, refletida e trabalhada nos centros de formação de professores e profissionais do Magistério, de acordo com a Declaração de Guatemala (2001), o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.

Além disso, sabe-se que tão importante quanto à formação inicial é a continuidade desse processo, que visa a criticidade e a reflexão sobre as práticas, bem como, a busca por novos conhecimentos, novas formas de atuar a fim de atender às novas demandas educacionais que se apresentam, tal como citado na Declaração da Guatemala e promover a apropriação pelos alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos (MARTINS, 2012), para tanto, deve-se atribuir atenção especial também à formação continuada que ocorre em cursos de extensão diversificados.

Esse é um âmbito formativo muito diverso que deve acontecer a todo o momento dentro da própria escola, possibilitando a troca de experiências, de práticas e de conhecimentos entre os próprios professores. Pimentel, 2012 afirma que, embora se compreenda que nos termos da lei a formação continuada se dará em ambiente fora da escola básica, “sugere-se que esta formação aconteça em forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula”.

Entre uma das temáticas da pauta da Educação Continuada encontra-se a inclusão, já que muitos professores não tiveram acesso, em sua formação inicial, aos conceitos de educação inclusiva e são levados, por conta da diversidade na sala de aula, a recorrerem a cursos de formação continuada que os capacitem a lidar com alunos com necessidades especiais.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, marcadamente diferenciadas nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica no desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais. (MIRANDA; FILHO, 2012; MATTOS, 2014)

Assim, a escola, acostumada a trabalhar com alunos tidos como normais, ou a homogeneizar suas diferenças, acreditava que todos os alunos deveriam ser capazes de aprender o conteúdo ensinado e se adaptar à escola e não ela se adaptar às diferenças apresentadas por eles. O que se observa é que, aos poucos, a escola e a educação de maneira geral têm, tardiamente, passado por uma reformulação em seus paradigmas.

“É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência. Tanto na educação infantil quanto na educação fundamental, a meta principal é satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esta prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos”. (Goffredo, 1999, p. 68)

Assim, vemos que a formação docente para promover a Educação Inclusiva é de suma importância e deve permear desde as Políticas Públicas, os Projetos Políticos Pedagógicos até as práticas nas salas de aula das Universidades. Esta preocupação, em todas as instâncias, precisa prever a inclusão e a integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, a oferta de serviços de Educação Especial Especializado para atender às necessidades educativas desses personagens que devem ser respeitados e atendidos em sua diversidade.

Segundo Goffredo, 1999, o modelo atual de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado, por isso é a atualização dos cursos de formação de professores do nível médio e do nível superior, bem como, a criação de mais programas de educação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho das funções do magistério considerando esse novo paradigma educacional que é a inclusão de todos na escola.

“Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, às possibilidades e ao interesse do conjunto da população escolar brasileira. Para isso, todavia, precisamos de profissionais de educação responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos político-sociais”. (Goffredo, 1999 p. 71)

A formação de professores é uma das primeiras etapas em busca de qualidade para inclusão, já que em um contexto de inclusão, muitos professores e instituições se sentem despreparados e desamparados para atender essa realidade. Nessa direção, cabe a cada instituição de educação superior, ao propor a formação de professores, assegurar, na formação inicial, a formação para a educação inclusiva, mesmo admitindo que nessa etapa poderá, ao menos, sensibilizar o futuro professor e prepará-lo para que se sinta capaz de buscar alternativas para efetivamente acolher e escolarizar todos os seus alunos, pois a inclusão educacional exige profissionais preparados para

agir na diversidade, compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante, favorecendo, assim, segundo Pimentel (2012), a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que ele esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p. 140).

Os objetivos do processo formativo devem ser sempre comprometidos com a qualidade da educação escolar e a possibilidade de que cada novo professor entenda seu papel e se engaje nessa busca.

Segundo Pimentel, verifica-se hoje uma ausência de exigências das políticas públicas de educação para a formação de professores comprometidos com a educação inclusiva.

Não basta apenas propor no currículo uma formação interdisciplinar, consistente, inovadora, multicultural, ética, estética, política, competente e cidadã, a fim de resolver a questão educação especial, é preciso que por meio de políticas de inclusão, compreenda-se que, para que a formação seja eficaz, o currículo deve contemplar explicitamente espaço, tempo e docentes qualificados que tenham condições de preparar os alunos, futuros docentes, para uma educação inclusiva, com o objetivo de colocar em sala de aula e, também, nos mais diversos espaços escolares e de aprendizagem, as experiências formativas indispensáveis para que o Ensino Superior não continue indiferente às necessidades especiais e específicas de todos os sujeitos. Dessa forma, poderá ser concretizada a recomendação do Parecer CNE/CP nº 9/2001:

O planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (p.57)

Com isso, citando Mantoan, percebe-se que a prática da educação inclusiva pressupõe conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas, e para isso o professor precisa ser apresentado ao tema ainda em sua fase de formação docente, pois, como citamos no início do capítulo: a deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo. É fundamental reconhecer essa diversidade e evitar estereótipos, promovendo uma visão que valorize as capacidades e interesses individuais. A autoestima e a autonomia devem ser incentivadas, independentemente de quaisquer limitações, permitindo que cada pessoa se desenvolva de acordo com suas próprias metas e aspirações.

Isso significa que o desenvolvimento inclusivo e autônomo deveria caracterizar não somente a escola enquanto instituição e seus atores sociais, mas também a sociedade como um todo, num processo de luta contra preconceitos e, principalmente, contra a exclusão. Isso implica em promover um ambiente que valorize a diversidade. A inclusão deve ser uma prática cotidiana que envolve todos os setores da sociedade, desde políticas públicas até atitudes individuais. Ao promover essa mudança, podemos construir uma comunidade mais justa e equitativa, onde todos têm a oportunidade de participar plenamente.

Assim, vemos que para que isso se efetive, um fator imprescindível é investir na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade, colaborando para que tenham ferramentas para se constituírem como profissionais preparados para atender a diversidade para que atendam adequadamente aos sujeitos com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, ultrapassando o acesso à escola, mas, sim a ofertando com qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o que foi abordado anteriormente a inclusão é um assunto emergencial no cenário educacional brasileiro, assim, deve ser analisado de maneira profunda já que, de maneira geral, várias escolas ainda necessitam adequar-se, buscando entender como a inclusão deve ser trabalhada.

Sabe-se que a inclusão é um processo que exige e possibilita às escolas a modificar suas técnicas educacionais para que assim todos sejam favorecidos, pois não se trata de colocar crianças com deficiência, mas de como será a acolhida e a metodologia de ensino utilizada para proporcionar uma boa socialização da criança, é essencial para que a inclusão alcance seu objetivo.

No que diz respeito ao autismo, este pode comprometer o desenvolvimento da criança, por isso é necessário o trabalho em conjunto de médicos, professores e familiares para melhor adaptação da criança no meio em que vive. Com isso, vemos que a postura autônoma esperada dos docentes deve ser trabalhada e incentivada antes mesmo do exercício profissional, ou seja, durante a sua formação inicial já que, segundo Mattos, a formação acadêmica que tem sido disponibilizada aos professores, nos vários cursos de licenciatura, configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade sociocultural vem solicitando desses profissionais.

Concluindo, entende-se que o processo formativo não se esgota nesse momento inicial o que torna a formação continuada um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar com Todos os alunos em classes regulares, efetivando a tão sonhada inclusão que deve ser pensada a fim de extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo também toda a comunidade escolar, os órgãos públicos, as universidades e a sociedade como um todo, pois a Inclusão não é necessária somente nos espaços escolares mas na existência desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

AMBRÓS, D. M. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão**. 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 5ª edição. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

ASSUNÇÃO, J. E. da; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

BARBOSA, A. M. ZACARIAS, J. C. MEDEIROS, K. N. NOGUEIRA, R. K. S. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

BRASIL, LDB. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: Acesso em 30 de setembro de 2024.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BUENO, J. S. **A produção acadêmica sobre inclusão escolar e Educação Inclusiva**. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina (Orgs). *Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, p. 31-47, 2008.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. 54f. Bauru, 2007. Monografia apresentada Faculdade de Ciências UNESP para obtenção do grau de bacharel em Pedagogia.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula.** RJ: Wak Editora, 2014.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** Cultural, S.A, 2014.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact.** *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250, 1943.

LEODORO, J. **A inclusão escolar e a formação continuada: o programa educação inclusiva: direito a diversidade.** 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, p. 14-83, 2003.

MANTOANM. M. T. E. **Igualdade e diferença na escola: Como andar no fio da navalho.** In: ARANTES, Valéria (Org). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos.** São Paulo: Sammus, 2006.

MARTINS, L. de A. R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva.** MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MATSON, J. L., RIESKE, R. D., & TURECK K. **Considerações adicionais para a detecção precoce e diagnóstico do autismo: Revisão dos instrumentos disponíveis: Research in Autism Spectrum Disorders**, 5(4): 1319–1326, 2011.

MATTOS, L. N. dos S. **Identidade e representações: a formação inicial do professor de língua(s) nas malhas da inclusão.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar: Comum ou Especial?.** São Paulo, Pioneira, p.117, 1986.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.

- MIRANDA, T. G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.
- MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1993
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.
- PIMENTEL, S. C. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.139-155.
- PLATZER, A. C. W.; WAJNSZTEJN, H. **Dificuldades escolares**. São Paulo: Ártemis editorial, 2005.
- SCHAWARTZMAN, J. S. **Autismo e outros transtornos do espectro autista**. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outrostranstornos-do-espectro-autista>. Acesso em 30 de setembro de 2024.
- SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 2^a.Ed. Campinas: Papyrus, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002

INDISCIPLINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SCHOOL INDISCIPLINE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



AILZA FERREIRA DE SOUZA

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

RESUMO

A indisciplina na Educação Infantil é um tema que tem gerado amplos debates no ambiente escolar, pois representa um desafio cotidiano que pode dificultar o aprendizado dos alunos. As causas desse comportamento são variadas, e, nesse contexto, tanto a família quanto a escola estão frequentemente em conflito, atribuindo-se mutuamente a responsabilidade pela imposição de regras às crianças. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a indisciplina escolar na Educação Infantil, enfocando suas causas, consequências e possíveis estratégias de intervenção. A indisciplina, entendida como a dificuldade dos alunos em seguir as normas e regras estabelecidas no ambiente escolar, pode impactar de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem, afetando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social das crianças. A Educação Infantil é uma fase crítica no desenvolvimento da criança, onde se formam as bases para a aprendizagem futura e o desenvolvimento social. Durante essa etapa, as crianças começam a se relacionar com o ambiente escolar e a compreender as normas sociais e comportamentais que regem esse espaço. No entanto, a indisciplina pode surgir como um desafio, interferindo na dinâmica da sala de aula e prejudicando o aprendizado não apenas do aluno indisciplinado, mas também de seus colegas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Indisciplina; Família; Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

Indiscipline in Early Childhood Education is a topic that has generated much debate in the school environment, as it represents a daily challenge that can hinder students' learning. The causes of this

behavior are varied and, in this context, both the family and the school are often in conflict, blaming each other for imposing rules on children. With this in mind, this article aims to analyze school indiscipline in Early Childhood Education, focusing on its causes, consequences and possible intervention strategies. Indiscipline, understood as students' difficulty in following the norms and rules established in the school environment, can have a significant impact on the teaching-learning process, affecting both children's academic and social development. Early childhood education is a critical stage in a child's development, where the foundations for future learning and social development are formed. During this stage, children begin to relate to the school environment and understand the social and behavioral norms that govern this space. However, indiscipline can be a challenge, interfering with classroom dynamics and damaging the learning not only of the unruly student, but also of their classmates.

Keywords: Early childhood education; Indiscipline; Family; Learning difficulties.

INTRODUÇÃO

A indisciplina na Educação Infantil é um fenômeno que se apresenta de maneira crescente nas escolas, trazendo desafios diários para os professores e demais profissionais da educação. Considerada como a dificuldade das crianças em seguir as normas e regras estabelecidas, a indisciplina afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o ambiente educacional como um todo. No cotidiano escolar, as atitudes indisciplinadas não apenas prejudicam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos envolvidos, mas também impactam negativamente seus colegas e professores.

É comum observar educadores preocupados com o problema da indisciplina, gerando um clima de angústia dentro da escola. Muitos afirmam que a autoridade e o controle rigoroso de outrora foram substituídos por um certo desconcerto e apatia entre os educadores, que frequentemente se sentem incapazes de enfrentar esse desafio. Como resultado, a indisciplina acaba sendo tratada como uma questão secundária.

Diante disso, questiona-se: Quais são as principais causas da indisciplina na Educação Infantil? Quais as consequências desse comportamento para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças? Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para minimizar a indisciplina e promover um ambiente mais positivo e produtivo?

Para responder a estes questionamentos, este artigo tem como objetivo analisar as causas e consequências da indisciplina na educação infantil, além de investigar estratégias pedagógicas eficazes para lidar com esse comportamento, proporcionando um ambiente escolar mais equilibrado e propício ao aprendizado.

A indisciplina é uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores da educação infantil. O comportamento inadequado em sala de aula pode impedir o bom andamento das atividades e comprometer o desenvolvimento integral da criança, afetando tanto o desempenho acadêmico quanto as interações sociais.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as raízes da indisciplina infantil, suas diversas manifestações e possíveis abordagens que possam auxiliar o educador na gestão do comportamento infantil. Ao explorar este tema, espera-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente de ensino mais harmonioso e inclusivo.

A indisciplina em sala de aula é um problema global, e muitos professores não estão devidamente preparados para lidar com seus efeitos. Trata-se de um tema polêmico que, atualmente, é um dos maiores desafios pedagógicos. Devido à sua complexidade, a indisciplina gera confusão entre professores, pedagogos, diretores, pais e alunos, que se veem confrontados com uma variedade de significados e valores relacionados à disciplina.

ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE INDISCIPLINA

Atualmente, é comum ouvir reclamações de pais e professores sobre a indisciplina dos alunos nas escolas. Há relatos de que o aprendizado é prejudicado devido à "bagunça" constante no ambiente escolar. Diante dessa situação, muitos educadores se sentem desorientados, sem saber como lidar com esse problema, que acaba se tornando um grande obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme conceituado por D'Antola (1989, p. 32), a indisciplina é "[...], o reflexo de toda indisciplina social que existe de indisciplina familiar, pois uma família completamente desestruturada fará com que a criança chegue na escola sem limite algum [...].

Percebe-se nesta definição que indisciplina é vista como resultado, apenas, da má educação familiar, porém sabemos que não é somente esse aspecto que leva à criança a ser um aluno indisciplinado. A ausência da disciplina é um problema que pede urgentemente uma resolução. E a complexidade de se resolvê-la esbarra nas múltiplas formas de interpretação que o termo induz e, muitas vezes, acabamos encontrando conceitos, concepções equivocadas, como acabamos de ver, que julgamos dar conta de todos os aspectos que contribuem para indisciplina em sala de aula (GARCIA, 2008). A esse respeito Rego citado por Aquino (1996, p. 84) relata:

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas distintas instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social organismo.

A dificuldade que tantos mestres encontram para enfrentar esta anomalia das salas de aula vem tomando-se uma situação constrangedora para a comunidade escolar que acaba tachada de incompetente, fraca por não saber disciplinar os alunos. Contudo, compreende-se que a escola precisa rever sua prática pedagógica, tornar-se mais democrática e mais aberta.

As normas estabelecidas pela escola devem ser adequadas ao tipo de clientela a fim de que o ideário educativo seja efetivado de forma organizada e coerente. Maia e Garcia (1990) discorrem que

a escola séria é aquela capaz de ensinar bem, com disciplina, ao maior número de alunos, promovendo o máximo de conhecimentos para todos.

Sem dúvidas, é aconselhável criar normas e regulamentos a serem cumpridos nas escolas, mas elas foram sempre criadas sem a presença e colaboração dos alunos a que as regras são destinadas para evitar a indisciplina. É de bom grado, que todos os envolvidos do campo educacional, inclusive os alunos, participem da elaboração das regras de conduta a serem seguidas no contexto escolar, meio no qual o processo educativo toma envergadura.

O ato educativo enfrenta nos dias de hoje muitas dificuldades, segundo Tiba (2006, p. 145), “o mais grave é a falta de disciplina e responsabilidade, complementada pela dificuldade dos educadores de tomarem atitudes de autoridade coerentes com sua função, temendo retornar ao abusivo autoritarismo”.

A disciplina escolar, conforme descrito por Tiba (2006, p.145), refere-se a “um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Ela é uma qualidade de relacionamento humano entre os professores e os alunos em sala e conseqüentemente na escola”.

O exposto acima destaca a importância de práticas pedagógicas diversas no entendimento e aplicação da disciplina, pois, dependendo de como o professor a utiliza, pode-se formar alunos conscientes e críticos. Quando aplicada corretamente, a disciplina contribui para esse desenvolvimento, mas, caso contrário, pode estimular a indisciplina. Nesse contexto, o educador disciplinador é aquele que ensina, estabelece parâmetros e define limites.

A indisciplina, por essa perspectiva, é vista como uma atitude de desrespeito às normas, de intolerância aos acordos estabelecidos e de desobediência às regras. No ambiente educacional, o aluno indisciplinado costuma ser identificado como aquele que se rebela, que não se submete e não se acomoda, rompendo com o fluxo normal do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a indisciplina se traduz em comportamentos inadequados, como desobediência e desordem, e em uma dificuldade de se adequar às normas e expectativas (GARCIA, 2008).

Curiosamente, nessa visão, qualquer forma de inquietação, questionamento ou discordância por parte dos alunos é frequentemente entendida como indisciplina. Isso acontece porque, na sala de aula, muitas vezes se busca um ambiente de tranquilidade, silêncio e passividade, de modo a evitar qualquer perturbação do processo educativo.

No cotidiano escolar, os educadores, aturdidos e perplexos com a anomalia das salas de aula, a indisciplina, tentam buscar, ainda que de modo impreciso e pouco aprofundado explicações para a existência de tal anomalia. Muitos educadores frequentemente veem a indisciplina como um problema resultante dos tempos modernos, tal como Aquino (1996, p. 40), ressalta:

a indisciplina pode ser o inimigo número um do educador atual, pois ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, devendo ser tratada pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação, e apesar de o fenômeno da indisciplina ser um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão nítida.

O ambiente escolar não pode ser confundido como um lugar onde cada um faz o que quer. Ao contrário, o papel da escola é exigir o máximo possível dos alunos no ato educativo, e a disciplina é uma das exigências que a escola requer: “a disciplina, assim, deve ser consciente na medida em que deve nascer da experiência social, da atividade prática do trabalho escolar, tornando-se exigência e tradição da própria comunidade escolar” (MAKARENKO, 1981, p. 42).

A investigação sobre a indisciplina escolar tem-se centrado também sobre os comportamentos do educador e as características da sala de aula que promovem o processo educativo, pois, também, são eles exemplos e os que promovem os comportamentos e atitudes dos alunos.

O professor deve saber lidar com a autoridade diante as liberdades das crianças: ser democrático, ter consciência de sua autoridade; de como fazer funcionar a autoridade, sem a qual não se constitui a liberdade; saber como viver a relação necessária entre autoridade e liberdade (D'ANTOLA, 1989, p. 20).

O educador pode conseguir disciplina numa classe, não impondo medo, mas com atitudes que o tornem adorado pelos alunos, ou seja, combinando senso de humor, estabelecendo o limite entre o adequado e o inadequado, sabendo ouvir e exigir, quando necessário.

Uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura, a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores, e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta.

Segundo Pilleti (2022), a educação acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, pois estamos constantemente aprendendo coisas novas. No entanto, é na infância que o processo educativo se intensifica, fornecendo à criança as ferramentas físicas, intelectuais, emocionais e sociais para se desenvolver como ser humano. A educação acontece em todos os ambientes em que a criança está inserida, desde que haja adultos cujos comportamentos sirvam de exemplo. Os adultos, nesse sentido, são modelos de disciplina para as crianças. Portanto, a disciplina deve ser vista como um resultado de todo o processo educativo, de modo que o aluno compreenda plenamente seu significado e entenda por que ela é tão essencial. Porém, só se cria a disciplina através do coletivo da escola, em que aluno deve, sobretudo, estar convencido que a disciplina é a melhor forma de conseguir o que visa o ideário educacional, tal como D'Antola (1989, p. 39) ressalta:

se considerarmos a disciplina como agente necessário para a construção do saber estaremos possibilitando ao aluno maior autonomia. De posse do conhecimento sobre o mundo, terá liberdade de contestar a autoridade quando necessário, bem como entender que o saber é a via que lhe proporcionará os esclarecimentos para usá-la adequadamente na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentro desse contexto, é necessário que todos os envolvidos nesse ambiente precisam estar cientes de que devem coexistir na escola, a disciplina e a educação para a liberdade com responsabilidade. Pois liberdade não quer dizer o direito de fazer tudo o que se pretende, mas o que se deve.

A indisciplina na escola torna-se um pesadelo que tem desafiado cotidianamente a vida do professor e todos que estão envolvidos com o processo educativo. Essa anomalia da sala de aula que aflige o meio educacional costuma-se entender como a manifestação de um aluno com um comportamento inadequado, traduzido na falta de educação ou de desrespeito pelas normas e padrões preestabelecidos: “indisciplina é o procedimento, ato dito contrário à disciplina, desobediência, desordem, rebelião. Desta forma, indisciplinado é aquele que se insurge contra a disciplina” (FERREIRA, 2009, p. 95).

Para desvendar a solução do problema da indisciplina na escola deve se levar em conta à realidade concreta da escola; os atos indisciplinados não pode ser pensado de forma abstrata e, tampouco poderão ser alcançados através de teorias e concepções equivocadas. A indisciplina é uma realidade presente no meio escolar, realidade dinâmica e prejudicial ao ato educativo de construção mútua do saber.

FATORES DETERMINANTES DA INDISCIPLINA

Buscar os aspectos que levam a indisciplina em sala de aula é uma tarefa árdua a todos os professores. Desmantelar as causas que a levam a ocorrer seria um triunfo ao meio escolar (professores, pais, alunos). Entendemos que é necessário identificar, principalmente, os pressupostos subjacentes às explicações geralmente manifestas pelos professores, que acabam por revelar, ainda que de maneira implícita, determinadas visões sobre os aspectos que influenciam a indisciplina em sala de aula.

Segundo Rego (2014), no contexto escolar, os educadores, atordoados e assustados com o fenômeno da indisciplina, buscam, mesmo que de modo impreciso e pouco científico, explicações para a existência de tal anomalia. Como já mencionado, vários educadores acreditam que a indisciplina é um sinal dos tempos modernos. Partindo desta visão, revelam certa saudade das práticas escolares e sociais de outrora, que não davam espaço à desobediência e inquietação por parte das crianças e adolescentes. Deste modo, parecem ignorar que a obediência e não contestação da autoridade era conseguida, através de práticas coercitivas. Porque, geralmente, as regras disciplinadoras eram e são estabelecidas, arbitrariamente, na sala de aula.

Aparecido e Rabelo (2010) destacam outro aspecto importante: quando as normas não são devidamente explicadas, mas ainda assim exigidas pelos educadores, o não cumprimento por parte dos alunos pode levar ao uso de punições. Ao adotar essa postura, os professores podem enfrentar duas reações diferentes dos alunos: aceitação ou rejeição. Alguns alunos podem se conformar com a situação, enquanto outros podem resistir e acabar se tornando indisciplinados, manifestando atitudes de rebeldia em relação ao professor.

Conforme destacado por Gomes *et al.* (2022), as causas da indisciplina escolar na Educação Infantil são variadas e refletem a complexidade do comportamento infantil. Entre os principais fatores estão:

- Fatores familiares: O ambiente familiar desempenha um papel central na formação do comportamento da criança. Crianças que enfrentam conflitos familiares, negligência ou falta de consistência nas regras e limites em casa podem apresentar comportamentos indisciplinados na escola, pois esses fatores afetam sua capacidade de lidar com regras e expectativas sociais.

- Fatores sociais e culturais: O contexto social e cultural no qual a criança está inserida também influencia suas atitudes e comportamentos. Crianças expostas a situações de violência, desigualdade social ou que têm pouco acesso a recursos educativos podem ter mais dificuldade em seguir normas e respeitar limites no ambiente escolar, muitas vezes manifestando essa frustração por meio da indisciplina.

- Desinteresse ou falta de motivação: A metodologia de ensino utilizada pelos professores tem um impacto direto no nível de envolvimento das crianças. Quando as atividades propostas não são estimulantes, lúdicas ou interativas o suficiente, as crianças podem perder o interesse, levando ao surgimento de comportamentos indisciplinados como uma forma de expressão de tédio ou frustração.

- Características individuais: Cada criança possui características únicas que influenciam seu comportamento. Condições como hiperatividade, dificuldades de aprendizado, transtornos de atenção ou problemas emocionais podem se manifestar como indisciplina, especialmente se não forem identificadas e tratadas adequadamente. Essas particularidades devem ser levadas em consideração na hora de entender e lidar com a indisciplina.

Esses fatores, muitas vezes interligados, exigem uma análise cuidadosa e estratégias específicas para promover um ambiente de ensino mais harmonioso e propício ao aprendizado.

No entendimento de Freire (2019), para que a disciplina interna de um indivíduo seja bem desenvolvida, ela deve ser respaldada pela disciplina externa, ou seja, é improvável que uma criança se autodiscipline se deixada por conta própria. A disciplina externa, presente na família, na escola e na sociedade, deve ser estabelecida com autoridade, mas sem cair no autoritarismo.

Apesar da presença crescente da indisciplina em sala de aula, é evidente que há uma compreensão superficial e limitada dessa realidade. As complexas relações entre escola, família e sociedade, especialmente no contexto atual, ainda não foram suficientemente debatidas e aprofundadas. Mesmo assim, a indisciplina persiste, afetando negativamente toda a estrutura pedagógica que busca promover o conhecimento (FREIRE, 2019).

Há não muito tempo, o aluno disciplinado era aquele que obedecia a todas as instruções do professor, e a disciplina era entendida como o cumprimento de um conjunto de regras estabelecidas para o bom funcionamento da escola. Esse modelo escolar do passado ainda é idealizado por muitos educadores. No entanto, vivemos em um momento de crescente democratização, e uma nova geração está presente nas salas de aula. Esse novo aluno, com características e valores diferentes, não é o mesmo de décadas passadas, que simplesmente seguia regras impostas.

A frequência da indisciplina nas escolas hoje pode ser vista como um reflexo do impacto dessa nova geração. A escola, muitas vezes, ainda segue um modelo ultrapassado e se encontra despreparada para acolher esse novo perfil de aluno. Nesse sentido, a indisciplina não é apenas uma

questão do comportamento individual do aluno, mas reflete uma transformação mais ampla nas ideias sociais que afetam a escola, a família e a sociedade. Todas essas entidades, que promovem o processo educativo, também têm um papel fundamental na disciplina, já que são responsáveis por moldar o comportamento do sujeito no contexto social.

CONSEQUÊNCIAS DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Como abordado no item anterior, às causas da indisciplina podem residir na família, na escola, na sociedade até mesmo no professor ou no próprio discente. Desta forma, cada um tem a sua tarefa na resolução dessa anomalia. De acordo com Oliveira (2011), as consequências da indisciplina na Educação Infantil são diversas e podem ser percebidas em diferentes níveis:

- **Impacto no aprendizado:** A indisciplina pode resultar em interrupções constantes durante as aulas, dificultando o aprendizado dos alunos. A falta de concentração e atenção pode comprometer a assimilação de conteúdo.

- **Relações interpessoais:** Comportamentos indisciplinados podem prejudicar as interações sociais das crianças, levando a conflitos com colegas e educadores. Isso pode resultar em isolamento social e dificuldades em desenvolver habilidades sociais.

- **Desenvolvimento emocional:** Crianças que apresentam comportamentos indisciplinados podem experimentar sentimento de frustração e baixa autoestima. A contínua desaprovação por parte de educadores e colegas pode afetar seu desenvolvimento emocional e sua autoimagem.

Conforme descrito pela autora, os problemas de indisciplina na Educação Infantil agravam as dificuldades no processo de alfabetização. Crianças que apresentam comportamentos indisciplinados tendem a ter baixo rendimento escolar, o que pode levar ao insucesso nas tarefas acadêmicas e à perda de interesse pela escola. Isso, por sua vez, pode gerar emoções negativas e problemas no desenvolvimento social e moral.

Segundo Oliveira (2011), além de prejudicar o professor e o processo de ensino-aprendizagem, o aluno também é afetado por seu próprio comportamento: ele aproveita pouco dos conteúdos ministrados, já que o barulho e a agitação em sala de aula dificultam o andamento das atividades produtivas. Nesse contexto, o aluno é o primeiro a sofrer as consequências da indisciplina, com seu desempenho comprometido. A sala de aula deixa de ser um espaço de aprendizado e prazer, tornando-se um ambiente de conflito e medo. Essa dinâmica prejudica não apenas o aluno indisciplinado, mas também os colegas, pois um comportamento disruptivo geralmente desvia a atenção de toda a turma.

Conforme Garcia (2008, p. 371), "um aluno indisciplinado não é apenas aquele que rompe com as regras da escola, mas também aquele que não está desenvolvendo suas próprias possibilidades cognitivas, atitudinais e morais." Assim, o comportamento indisciplinado compromete o desenvolvimento integral da criança, afetando seu crescimento acadêmico e pessoal.

A família e o ambiente em que a criança está inserida também desempenham um papel crucial nesse cenário. Esses fatores podem contribuir significativamente para as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Portanto, é essencial que a indisciplina seja vista como um problema que exige uma atenção pedagógica eficaz e adequada. A implementação de estratégias educativas apropriadas é fundamental para criar um ambiente escolar mais produtivo e saudável, que promova o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina escolar na Educação Infantil é um fenômeno complexo que merece uma análise cuidadosa, uma vez que suas causas e consequências podem afetar o desenvolvimento das crianças de maneira significativa. Este comportamento, que se manifesta na dificuldade das crianças em seguir as normas e regras estabelecidas no ambiente escolar, pode ser influenciado por diversos fatores, incluindo o contexto familiar, social e individual.

As raízes da indisciplina escolar podem ser variadas. Fatores familiares, como a ausência de um ambiente de apoio, conflitos familiares ou inconsistências nas práticas disciplinares em casa, podem levar as crianças a se comportarem de maneira desafiadora na escola. Além disso, o contexto social e cultural em que a criança está inserida, incluindo desigualdades e violências, pode moldar suas atitudes e reações.

As características individuais das crianças, como temperamento, dificuldades de aprendizado ou problemas emocionais, também desempenham um papel importante. Quando não reconhecidas e tratadas adequadamente, essas particularidades podem se manifestar como comportamentos indisciplinados.

As consequências da indisciplina na Educação Infantil são amplas e afetam tanto o aprendizado individual quanto o ambiente escolar como um todo. As interrupções constantes durante as aulas podem prejudicar a concentração e a assimilação de conteúdos, não apenas para a criança que apresenta o comportamento indisciplinado, mas também para seus colegas. Além disso, comportamentos indesejados podem prejudicar as relações interpessoais, levando a conflitos com professores e colegas e dificultando a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo.

Em termos de desenvolvimento emocional, as crianças que enfrentam dificuldades de adaptação podem experimentar sentimento de frustração e baixa autoestima, o que pode afetar negativamente sua autoimagem e bem-estar psicológico. Assim, a indisciplina pode se tornar um ciclo vicioso, onde a falta de suporte e intervenção adequada perpetua comportamentos indesejados.

Para lidar com a indisciplina, é fundamental implementar estratégias eficazes que promovam um ambiente educativo positivo. Isso pode incluir o estabelecimento de normas claras e consistentes, que devem ser elaboradas em conjunto com os alunos, criando um senso de responsabilidade e pertencimento. A utilização de práticas pedagógicas inclusivas e envolventes, que estimulem a

participação ativa das crianças, pode aumentar o interesse e a motivação para aprender, reduzindo assim comportamentos indisciplinados. Além disso, a educação emocional e social deve ser incorporada ao currículo, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades como empatia, autocontrole e comunicação eficaz. A parceria com as famílias também é crucial; manter uma comunicação aberta e colaborativa pode criar um suporte adicional para o aluno, favorecendo um ambiente de aprendizado mais harmonioso.

Compreender a indisciplina escolar na *Educação Infantil* é essencial para a formação integral das crianças. Ao adotar abordagens que promovam um ambiente educativo positivo e que reconheçam a diversidade de experiências e necessidades dos alunos, é possível não apenas reduzir a indisciplina, mas também contribuir para a formação de indivíduos mais seguros, socialmente competentes e emocionalmente equilibrados. As práticas pedagógicas inclusivas e envolventes são ferramentas poderosas para transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado e crescimento, onde cada criança pode se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

- APARECIDA, Rosana; REBELO, Argento. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 18.ed. São Paulo: Summus, 1996.
- D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 4.ed. Curitiba - PR: Positivo, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008.
- GOMES, Maria da Cruz Daniel de Miranda; MACHADO, Maria Marcia; PEREIRA, Vanessa; PEREIRA, Aline; SILVA, Avania Aparecida da; RIBEIRO, Eliane. A indisciplina na Educação Infantil: analisando fatores e causas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 3, p. 1515–1519, 2022.
- MAIA, Eni Marisa; GARCIA, Regina Leite. **Uma Orientação Educacional Nova para uma Escola Nova**. 7.ed. São Paulo: Loyola 1995.
- MAKARENKO, Anton. **As conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.
- MOÇO, Anderson. Indisciplina. Como se resolve? **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, out./2009.
- OLIVEIRA, Maria Izete. **A indisciplina escolar**: determinações, consequências e ações. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

PILLETI, Nelson. **Sociologia da Educação**: da sala de aula aos conceitos gerais. São Paulo: Editora Contexto, 2022

REGO, Teresa Cristina R. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TIBA, Içami. **Disciplina**: o limite na medida certa. 92.ed. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM A SUSTENTABILIDADE EM SALA DE AULA

THE IMPORTANCE OF WORKING WITH SUSTAINABILITY IN THE CLASSROOM



ALINE LUZIA BARBOSA

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

RESUMO

Educação para a Sustentabilidade é uma abordagem educacional que visa desenvolver nossos alunos com valores e motivação para construir consciência e conhecimento sobre questões de sustentabilidade e para agir. A Educação para sustentabilidade busca desenvolver alunos que sejam capazes de pensar criticamente, inovar e fornecer soluções para padrões de vida mais sustentáveis para o século XXI. Muitos professores endossam a incorporação da educação para a sustentabilidade na aprendizagem e no ensino porque é divertida, envolvente e capacitadora para seus alunos. Cada escola está localizada em um ecossistema; um mundo complexo pronto para ser descoberto, explorado, investigado, documentado, comunicado e compreendido. Aproveitamos uma ampla gama de habilidades e conhecimentos de uma variedade de disciplinas - eles são naturalmente combinados quando a educação para a sustentabilidade é integrada ao currículo.

Palavras-chave: Educação; Habilidades; Sustentabilidade.

ABSTRACT

Education for Sustainability is an educational approach that aims to develop our students with the values and motivation to build awareness and knowledge about sustainability issues and to take action. Education for sustainability seeks to develop students who are able to think critically, innovate and provide solutions for more sustainable living patterns for the 21st century. Many teachers endorse incorporating sustainability education into learning and teaching because it is fun, engaging and empowering for their students. Each school is located in an ecosystem; a complex world ready to be discovered, explored, investigated, documented, communicated and understood. We draw on a wide range of skills and knowledge from a variety of disciplines - they are naturally combined when education for sustainability is integrated into the curriculum.

Keywords: Education; Skills; Sustainability.

INTRODUÇÃO

Na sala de aula, no dia a dia, a sustentabilidade enriquece e fortalece o aprendizado dos alunos.

O escopo da sustentabilidade é frequentemente descrito como incluindo três esferas - social, ambiental e econômica.

Sustentabilidade é ao mesmo tempo uma disciplina integradora e um projeto multidisciplinar; tem dimensões estatísticas, científicas e humanísticas. Com seu foco em problemas específicos e soluções particulares, a sustentabilidade sugere abordagens baseadas em locais e em projetos para o aprendizado dos alunos. Ensinar para a sustentabilidade também lembra que a pedagogia é um projeto cívico; existem laços importantes entre a sala de aula e a comunidade.

[...] a Sustentabilidade se pauta nos objetivos da equidade social, proteção ambiental e participação democrática, integrando o desenvolvimento econômico apenas como um aspecto dependente dos anteriores e jamais aceitando a trilogia do desenvolvimento sustentável, em evidenciar a economia como fator de igual importância à sociedade e à ecologia (SATO, 2003, p. 2).

A retórica de crises ambientais globais e urgentes pode oprimir os alunos quando eles consideram a imensidão dos problemas que a humanidade enfrenta e as dificuldades envolvidas em lidar com eles. Esses sentimentos de sobrecarga cognitiva ou emocional podem fazer com que os alunos se sintam desengajados, impotentes e até ressentidos, o que pode atrapalhar o processo de aprendizagem.

Embora ensinar os alunos sobre os muitos desafios à sustentabilidade ambiental necessariamente introduzirá algum risco de sobrecarga, os professores podem limitar isso tendo a

certeza de discutir histórias de sucesso ambiental. Por exemplo, isso pode incluir a discussão de políticas ou movimentos ambientais que tiveram sucesso em mitigar a poluição, conservar recursos ou promover resiliência ecológica. Seja qual for o sucesso, incorporá-los aos cursos pode ajudar os alunos a imaginarem um futuro que é moldado por sua agência e evitar qualquer queda em resignação cínica ou reação de medo.

Os alunos que enfrentam a sobrecarga emocional dos problemas ambientais podem facilmente sentir que todo o seu estilo de vida está ameaçado pelos limites de recursos e pelos ambientalistas que defendem uma vida simples. Os educadores às vezes podem aumentar esse sentimento de ameaça, adotando uma abordagem moralizante, prescritiva e inflexível para estilos de vida mais sustentáveis. Uma abordagem alternativa é envolver os alunos, discutindo suas definições de felicidade e qualidade de vida e se elas estão relacionadas a altos níveis de consumo e uso de recursos.

Uma compreensão crítica e completa das questões relacionadas à sustentabilidade ambiental necessariamente envolve contribuições de uma ampla variedade de disciplinas das ciências naturais, ciências sociais e humanas. Isso pode ser assustador para alunos e educadores, pois muitas vezes exige que pensemos fora de nossa experiência intelectual. A interdisciplinaridade pode ser um desafio, mas se torna mais fácil com um uso mais eficaz dos recursos na comunidade e além, como ensino em equipe com um colega de uma disciplina diferente, organização de palestrantes convidados ou trazendo palestrantes convidados da comunidade local.

O ensino da sustentabilidade é estimulante e desafiador devido à natureza interdisciplinar dos problemas em jogo. Ao ensinar essas questões, os professores geralmente trabalham fora de suas próprias áreas de especialização.

Entre 2012 e 2013, as escolas são convidadas a “arregaçar as mangas” e partir para a ação. Incentivadas a procurar respostas para as mudanças socioambientais globais, as escolas encontram-se diante de um duplo desafio. Precisam se tornar sustentáveis para fazer frente aos fenômenos que as mudanças climáticas acarretam. Ao mesmo tempo, precisam preparar-se para educar para a sustentabilidade, construindo com os estudantes e seus familiares as formas de se prevenirem, se adaptarem e, quando possível, abrandarem os efeitos das mudanças climáticas em suas vidas e na de suas comunidades. (MEC, 2012)

Os alunos devem ser incentivados a explorar as estruturas por trás de nossa vida cotidiana para entender seu alcance e impacto. Eles devem estar cientes dos desafios enfrentados pelos responsáveis por essa infraestrutura.

Esses desafios podem desempenhar um papel central no ensino da sustentabilidade. Eles mostram aos alunos que são capazes de ter um efeito positivo em suas próprias vidas e na vida de outras pessoas. Ao educar os alunos sobre os desafios da sustentabilidade, eles podem se inspirar para fazer a diferença no futuro.

Segundo os Anais (2005):

Para reorientar a educação quanto ao desenvolvimento sustentável é necessário admitir que comportamentos e categorias tradicionais não podem ser mantidas isoladas umas das outras e

que devemos trabalhar cada vez mais, para inter-relação delas, visando enfrentar os complicados problemas da atualidade. A educação, ambiental ou não, é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito inalienável do ser humano, mas não age isoladamente. (Anais I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade, 2005, p.72)

Fazer a diferença está no cerne de ser um cidadão global e é uma força própria de empoderamento. Inspira os jovens a desenvolver uma ampla compreensão do mundo ao seu redor. Ajuda-os a compreender que têm o poder de agir. Também os incentiva a ter um papel ativo nas comunidades, tanto locais quanto internacionais.

As comunidades estão no centro de qualquer cidade e existem em todos os tamanhos, origens e crenças. Incentivar os alunos a serem cidadãos globais ensinará empatia por pessoas de diferentes culturas. É uma base ideal para discussões sobre essas comunidades, muitas das quais enfrentarão diferentes desafios sociais e oportunidades para aqueles dentro das próprias experiências do aluno.

Nossas cidades e comunidades são centros de educação, comércio, desenvolvimento social, ciência e muito mais. Eles devem crescer rapidamente nas próximas décadas, e protegê-los e apoiá-los à medida que crescem é uma meta clara para o futuro.

Há uma grande variedade de assuntos que os professores podem explorar para mostrar a importância da sustentabilidade, tais como:

- Desenvolvimento urbano e seu impacto na qualidade do ar e no meio ambiente.
- O efeito da poluição e da vida urbana na saúde dos cidadãos.
- A gestão do abastecimento de energia e sistemas de energia sustentável.
- Como o planejamento urbano pode fornecer espaços públicos seguros e inclusivos para todos.
- A gestão e planejamento de sistemas de transporte público.

A sustentabilidade tem grande relevância para o currículo. Ele se estende por ciência, geografia, economia, sociologia e muito mais. Isso afeta muito as nossas vidas passadas, presentes e futuras. Apresentar esses assuntos de sustentabilidade nas salas de aula pode ajudar a formar cidadãos globais: aqueles que olham além de suas próprias experiências e veem como questões de maior alcance podem impactar a vida das pessoas ao seu redor.

Todos os alunos devem estar cientes da sustentabilidade nas cidades e comunidades. Seus olhos devem estar abertos para o potencial de impactar a sustentabilidade tanto positiva quanto negativamente.

Os alunos precisam entender a dependência entre os humanos e o ambiente onde vivem. A educação para a sustentabilidade proporcionará aos educadores a oportunidade de ensinar aos alunos situações que são mutuamente benéficas para os humanos e para o ecossistema natural.

Com a educação para a sustentabilidade, é importante que os professores conheçam as ideias de uma comunidade local para a criação de programas para um futuro sustentável.

Na escola sustentável, o espaço físico cuida e educa, pois incorpora tecnologias e materiais mais adaptados às características ambientais e sociais de cada região. (...) Na escola

sustentável, a gestão cuida e educa, pois encoraja relações de respeito à diversidade, mais democráticas e participativas. O coletivo escolar constrói mecanismos eficazes para a tomada de decisões por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. (...) Na escola sustentável, o currículo cuida e educa, pois é iluminado por um Projeto Político-Pedagógico que estimula a visão complexa da educação integral e sustentável (MELLO, 2012, p. 37).

Aprender sobre sustentabilidade é muito influenciado pela própria subjetividade dos alunos, que é composta por suas próprias visões inconscientes e conscientes do mundo, como eles se relacionam com o mundo, suas emoções sobre como o mundo funciona e suas emoções quando suas visões são desafiadas.

O conhecimento dos alunos é composto de “verdades” que eles possuem sobre o mundo e do grau de poder que eles sentem que têm em sua vida com base nessas “verdades”. Os alunos (e as pessoas em geral) são participantes / agentes ativos na construção de sua própria percepção do mundo e sua influência sobre ele.

Ser sustentável está inerentemente relacionado a comportamentos. Os humanos não escolhem e praticam comportamentos baseados em seus valores. Em vez disso, de acordo com a hipótese da justificação, os humanos justificam seus comportamentos usando seus valores. Portanto, ao fazer os alunos questionarem e repensarem seus comportamentos e pedindo-lhes que avaliem o impacto de seus comportamentos, o professor estaria desafiando ou questionando seus valores.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No Brasil, a educação ambiental começou a se desenvolver nas décadas de 1970 e 1980 como um campo diverso, complexo e plural, caracterizado pela presença de diferentes atores sociais e setores, que direta ou indiretamente influenciaram seus caminhos. Lima (2008) observou que esta esfera era composta por diferentes órgãos governamentais, UNESCO e ONU, instituições financeiras, movimentos sociais, ONGs ambientais e empresas ligadas ao financiamento ou ao desenvolvimento de atividades educacionais na área ambiental.

Evidentemente, essas influências ocorreram de uma maneira que não era homogênea nem idêntica em escala. Como enfatiza o autor, a sociedade civil, por meio dos movimentos sociais e das ONGs, por meio de iniciativas pioneiras de instituições de ensino e educação engajadas na questão ambiental, exigiu-se a criação de organizações e políticas ambientais realizadas por organismos internacionais. Essas ações pressionaram o governo e foram especialmente decisivas no período inicial de criação da educação ambiental no país.

Dois eventos demonstram o processo de educação ambiental brasileira. O primeiro é a Constituição de 1988, que estabelece que o Governo deve promover a educação ambiental em todos os níveis do processo de ensino e na consciência pública para promover a preservação do meio ambiente. Em segundo lugar, a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999, que coloca o indivíduo como um agente transformador e responsável pela qualidade e

sustentabilidade da vida no planeta, não um mero espectador. Em suas diretrizes, incorpora aspectos socioambientais, culturais e éticos. Determina ainda que todos têm direito à educação ambiental, como componente essencial e permanente da educação nacional, estabelecendo que essa educação deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto formal quanto informal. Envolve, em sua execução, diferentes atores sociais além das instituições de ensino, como governo, empresas, mídia e sociedade civil (BRASIL, 1999). Em 2002, o Decreto que regulamentou a Política Nacional de Educação Ambiental destacou o papel das ONGs para essa execução (BRASIL, 2002).

Trilla (1985) esclarece que em alguns trabalhos existe uma distinção clara entre educação ambiental formal e não formal. O primeiro refere-se à educação ambiental integrada ao sistema de educação formal; o último para programas extracurriculares voltados para crianças, jovens e adultos. O autor observa que os problemas ecológicos atuais e a crescente sensibilidade em relação a eles criaram uma grande demanda por uma educação com enfoque ambiental, dentro e fora das escolas. No Brasil, a escala da educação ambiental não formal é esclarecida na PNEA, incluindo ações e práticas educativas que têm como objetivo sensibilizar a sociedade para os temas ambientais e estimular o engajamento dos indivíduos na participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Percebi que, de acordo com as três escolas que acompanhei, o currículo, a gestão e o espaço físico precisam caminhar lado a lado, como define a proposta de escolas sustentáveis, porém sem pessoas disponíveis para sensibilizar e provocar a internalização de valores éticos, estéticos e morais em torno do cuidado com o ambiente, essa proposta não terá êxito (GROHE, 2015, p.122).

A educação ambiental não formal é um processo de práticas educacionais intencionalmente organizadas, tipicamente voltadas para populações de todas as idades e que se orienta em vários eixos, desde a aquisição de conhecimentos até o desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação ao meio ambiente, inclusive entre as atividades de lazer. As propostas nesta área são mais ou menos estruturadas por meio de oficinas, hortas educacionais, cursos de formação e outros (TRILLA, 1985). Pela abrangência da sua atuação e pelo público-alvo, é um campo fértil e promissor na promoção da consciência, do conhecimento, do desenvolvimento de competências, do estabelecimento de compromissos e ações tanto por parte dos indivíduos como do coletivo na busca da proteção e da melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das gerações presentes e futuras (UNESCO / UNEP, 1986).

Acolher a diversidade é uma meta a que nos propomos, respeitando as particularidades e a riqueza inerentes em cada um. Através de práticas ecológicas, possibilitaremos a expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário” (CARNEIRO, 2011, p.28)

Segundo o conceito de educação permanente (realizada ao longo de toda a vida), a educação ambiental integra-se ao processo de formação de cada cidadão e simultaneamente desenvolve-se

paralelamente a outras atividades ao longo da vida, razão pela qual a educação ambiental não formal tem papel fundamental na promoção responsável (TRILLA, 1996).

O mundo moderno tem testemunhado um crescimento dramático nas atividades voluntárias organizadas, como o surgimento de organizações sem fins lucrativos com o objetivo de atender às demandas de serviços sociais, prevenir a degradação ambiental, defender os direitos civis e buscar atender a muitas outras aspirações sociais não atendidas que estão sob a responsabilidade do Estado.

O alcance e a escala desse fenômeno são grandes, caracterizando uma revolução globalmente associada, que resulta na formação de um setor sem fins lucrativos, crescendo devido a diferentes pressões, necessidades e demandas dos indivíduos, como cidadãos, instituições e até mesmo dos próprios governos, refletindo um conjunto de mudanças sociais e a globalização dos riscos ambientais (SALAMON, 1998, FERNANDES, 2005). O termo setor sem fins lucrativos é um nome geralmente adotado para distinguir um conjunto de organizações sociais separadas de organizações empresariais com fins lucrativos e órgãos governamentais (CABRAL, 2007, p. 8).

A literatura sobre o tema apresenta várias demarcações, que geralmente se identificam com o setor sem fins lucrativos: organizações não governamentais, instituições de caridade, economia social, setor de voluntariado, setor da sociedade civil e outros (FERNANDES, 2005; CABRAL, 2007). O setor sem fins lucrativos, porém, reúne instituições filantrópicas que oferecem serviços como saúde e educação, instituições voltadas para a defesa de direitos de grupos populacionais específicos ou relacionados à proteção ambiental, bem como trabalho voluntário e filantropia empresarial.

ONGs ambientais são aquelas entidades com fins públicos sem fins lucrativos e com alguma participação voluntária que participam de problemas socioambientais. Seu foco de ação é impedir a degradação ambiental e promover métodos sustentáveis de desenvolvimento. Nas últimas décadas, muitos deles têm atuado junto à comunidade, governos e iniciativas privadas para dar conta da complexidade do campo ambiental, que exige soluções multifacetadas para um público bastante heterogêneo (PIGNATTI, 2005; PRINCEN; FINGER, 1996).

No Brasil, como afirma Fischer (2002), o setor sem fins lucrativos é amplo e diversificado, composto por ONGs, fundações privadas, entidades de assistência social e filantrópicas, organizações religiosas e associações culturais e educacionais, que apresentam atuações não muito distantes de semelhantes. Fischer (2002, p. 45) relata que:

As organizações brasileiras possuem variados tamanhos, graus de formalidade, volumes de recursos, objetivos institucionais e métodos de atuação, e essa mesma diversidade se deve à riqueza e pluralidade da sociedade brasileira e dos diferentes históricos que definem os arranjos institucionais na relação entre o Estado e o mercado.

PIGNATTI (2005) relata que as ONGs no Brasil proliferaram ao longo da década de 1970, formadas por pessoas pertencentes à elite intelectual, oriundas de universidades, igrejas, partidos e organizações militantes de esquerda. No final da década de 1980 e início da década de 1990, devido às transformações ocorridas na sociedade brasileira, as ONGs passaram a dialogar mais com o

Estado, participando de ações e legitimando programas de governo, além de atuar em diversas frentes específicas, como ONGs ambientais.

As organizações da sociedade civil têm obtido maior consistência institucional e novas competências organizacionais, passando a ser vistas como instituições legítimas para o estabelecimento de parcerias entre o Estado e empresas que pretendam desenvolver algum tipo de iniciativa social. Desse modo, essas entidades passam a ter um status mais elevado e devem ter fortes habilidades de administração e gestão para cumprir seu papel no alcance de resultados que inspirem parceria (FISCHER, 2002, p. 36).

As ONGs ambientalistas no Brasil têm desempenhado um papel importante na tramitação do crescimento e expansão das ações de educação ambiental no campo não formal, que complementam e muitas vezes motivam iniciativas governamentais e dão apoio a organizações da iniciativa privada interessadas no desenvolvimento de projetos na área. Uma das principais características das ONGs é a capacidade de se unir em torno de agendas compartilhadas. (JACOBI, 2003) observa que um grande salto na qualidade das ações de educação ambiental tem sido proporcionado por ONGs e organizações comunitárias, com o desenvolvimento de um extenso rol de ações informais, indicativas de práticas inovadoras, preocupadas em desenvolver a corresponsabilidade das pessoas e grupos sociais sobre a importância de formar cidadãos cada vez mais comprometidos com a questão ambiental.

A BIODIVERSIDADE

As atividades humanas estão alterando fundamentalmente a biodiversidade. As projeções de declínios em escala global são contrastadas por tendências altamente variáveis em escalas locais, sugerindo que a mudança da biodiversidade pode ser espacialmente estruturada.

A detecção de variações geográficas nas tendências da biodiversidade não apenas melhorará nossa compreensão de como a biodiversidade global está mudando, mas também informará a priorização da conservação. Especificamente, ao identificar as regiões do planeta que estão mudando mais, estaremos em melhor posição para tomar decisões informadas sobre a distribuição espacial da vulnerabilidade da biodiversidade e sobre onde priorizar ações de conservação reativas (como restauração) e proativas (proteção). Além disso, quantificar essa distribuição espacial irá refinar as hipóteses sobre os impulsionadores das mudanças na biodiversidade.

Os padrões espaciais na mudança da biodiversidade são o resultado combinado de espécies mudando suas distribuições, entrando e saindo de comunidades locais, sendo extintas.

A diversidade de espécies é inevitavelmente prejudicada pelo impacto antropogênico. Assim, os sistemas econômicos e ecológicos competem por espaço e surge a questão de como esse conflito deve ser resolvido.

A ação humana, especialmente os usos da terra que alteram o habitat, é uma das principais causas da perda de biodiversidade.

As maiores ameaças são a destruição e fragmentação do habitat, colheita direta, várias formas de poluição e mudanças climáticas. A diversidade biológica abrange todos os fatores ambientais, portanto, existem coisas que são ameaças diretas, como a fragmentação do habitat. Existem também coisas indiretas, como a distorção do ciclo do nitrogênio e a proliferação de zonas mortas em estuários e águas costeiras em todo o mundo. Basicamente, você não pode resolver o problema da biodiversidade se não resolver todos esses problemas também.

Dreyfus, Wals e Van Weelie (1999, p. 37) afirmam que:

Biodiversidade aproxima grupos distintos da sociedade buscando uma linguagem comum para discutir questões de conservação da natureza em relação ao tema da sustentabilidade. O simples fato destes grupos, de áreas diversas, se concentrarem em um conceito comum - mesmo que o que o conceito significa para cada grupo varie - permite que, o que chamaremos uma disputa sócio científica apareça. Esta disputa sócio científica oferece uma excelente oportunidade para aprendizagem sobre um tópico altamente relevante, controverso, emocionalmente carregado e passível de debate no cruzamento entre ciência, tecnologia e sociedade.

A restauração do ecossistema é tão importante em termos de redução da carga de carbono na atmosfera, que causa as mudanças climáticas globais. Agora sabemos que a quantidade de dióxido de carbono na atmosfera proveniente de ecossistemas destruídos e degradados (nos últimos 8.000 anos) é maior do que jamais havíamos conhecido. É cerca de 450 - 500 gigatoneladas de carbono, que é mais do que a quantidade total de dióxido de carbono emitido pela combustão de combustíveis fósseis até agora.

A preocupação internacional com o desenvolvimento sustentável nos desafia a agir sobre os vínculos inerentes entre nossa economia, sociedade e meio ambiente, e está levando a um reconhecimento cada vez maior da importância da biodiversidade. Esta revisão discute a variedade de maneiras pelas quais a biodiversidade pode apoiar o desenvolvimento sustentável.

Younés e Garay (2006, p. 61) afirmam que:

Estudar as dimensões humanas da biodiversidade compreende também o estudo da diversidade humana nela mesma. Existe uma tendência a considerar os humanos como entidades imutáveis desligadas do meio ambiente como se os humanos existissem fora do meio no qual eles vivem. É necessário, porém, reconhecer que nossa espécie também evolui e se adapta às mudanças ambientais. Compreender a dinâmica do meio ambiente em relação aos humanos deve incluir os homens como parte integrante do sistema. Nosso conhecimento sobre a variabilidade biológica e suas origens entre as populações humanas e no seio das distintas populações é bastante limitado, apesar de mais de um século de estudos científicos modernos.

Resultado de bilhões de anos de evolução, a biodiversidade é moldada por processos naturais e interações entre os humanos e o meio ambiente. É a fonte de recursos essenciais e serviços ecossistêmicos que sustentam a vida humana, incluindo a produção de alimentos, purificação do ar

e da água e estabilização do clima. A biodiversidade apoia diretamente as atividades humanas, como agricultura, silvicultura, pesca e turismo.

SUSTENTABILIDADE, BIODIVERSIDADE E CONHECIMENTO INDÍGENA

É amplamente reconhecido que as culturas indígenas desenvolveram estilos de vida mais consistentes com os objetivos de sustentabilidade e, em muitos casos, têm uma compreensão profunda do uso e dos serviços que a biodiversidade oferece. Esse conhecimento pode ser aplicado aos objetivos de sustentabilidade e conservação da biodiversidade. Pode servir como base para a tomada de decisões das partes interessadas na agricultura, saúde, gestão de recursos naturais, geração de renda e outras atividades. Alguns argumentaram que é preciso saber como usar a natureza e a biodiversidade para salvá-la e que essa informação existe globalmente nas comunidades rurais.

No entanto, como o desenvolvimento ocorre principalmente por meio da ação de forças externas, esse conhecimento pode ser perdido. A pesquisa sobre a melhor forma de documentar, preservar e integrar esse conhecimento e capacitar as partes interessadas da comunidade em programas de desenvolvimento sustentável é extremamente necessária, pois é consistente com o conceito de conservação biocultural descrito acima.

A concepção indígena da relação homem _ ambiente e da sua exploração possui traços peculiares marcados por pelo menos duas percepções. A primeira afirma a interdependência entre o mundo da natureza, dos vegetais e animais; a segunda tem a natureza como algo vivo, com quem os povos devem interagir e estabelecer relações constantes, apoiadas numa visão cosmológica integradora. Esses povos não pretendem dominar a natureza, mas integrar-se com ela, compreender sua linguagem; para eles a sobrevivência do homem depende muito dessa capacidade de compreensão, por orientar suas ações (BRAND, 2003, p. 59).

Trabalhar com comunidades indígenas para ajudá-las a mapear o uso e território históricos e contemporâneos da terra, em conjunto com a documentação de seu vasto conhecimento histórico e cultural, ajudou a apoiar essas comunidades e a conservação da biodiversidade. Um exemplo de tal projeto é o mapeamento etnográfico das terras tradicionais dos matawai maroons no Suriname. Além disso, nesta edição Luzuriaga-Quichimbo et al. estudou o conhecimento tradicional das plantas em Chacras, que são sistemas agrícolas tradicionais da Amazônia. Eles descobriram que o conhecimento da biodiversidade vegetal varia de acordo com o gênero, concluindo que a perspectiva de gênero deve ser levada em consideração nos programas de conservação da biodiversidade.

...resistir à colonização final da própria vida – do futuro da evolução como também do futuro das tradições não-ocidentais de relacionamento com e conhecimento da natureza. É uma luta para proteger a liberdade de evolução de culturas diferentes. É a luta pela conservação da diversidade, tanto cultural, quanto biológica. (SHIVA, 2001, p. 38).

Tem havido uma série de problemas associados à pesquisa sobre o conhecimento indígena que precisam ser levados em consideração. O conhecimento obtido das comunidades indígenas e revelado por meio de pesquisas frequentemente gerou grandes lucros para as empresas do Norte, sem qualquer compensação para as comunidades de onde veio esse conhecimento. Por exemplo, vários medicamentos são baseados no conhecimento indígena sobre plantas medicinais, insetos e microrganismos usados nessas comunidades. Uma vez que apenas uma pequena fração das espécies da floresta tropical foi examinada quanto aos seus benefícios potenciais, a bioprospecção de espécies com potencial valor medicinal foi aprimorada pelo trabalho com curandeiros indígenas, porque seu conhecimento pode ajudar a restringir a pesquisa.

O meio ambiente natural ou físico é constituído por solo, água, ar atmosférico, flora e fauna. O meio ambiente artificial é compreendido pelo espaço urbano construído, consistente no conjunto de edificações (chamado de espaço urbano fechado), e pelos equipamentos públicos (espaço urbano aberto); está diretamente relacionado ao conceito de cidade. O conceito de meio ambiente cultural está previsto no artigo 216 da Constituição Federal do Brasil de 1988, engloba o patrimônio histórico, artístico, arqueológico, paisagístico, turístico... O bem que compõe o chamado "patrimônio cultural" traduz a história de um povo, sua formação, cultura e, portanto, os próprios elementos identificadores de sua cidadania, que constitui princípio fundamental norteador da República do Brasil" (FIORILLO, 2006, p.21).

Outro problema é que descobertas historicamente importantes desse tipo levaram à superexploração dos organismos que produzem os produtos químicos, impactando negativamente a biodiversidade e as comunidades indígenas. Um modelo para lidar com isso é o acordo entre o Instituto Nacional de Biodiversidade da Costa Rica (InBio) e a Merck & Co, onde o InBio fornece à Merck extratos de organismos de suas florestas para triagem e, em troca, a Merck fornece fundos para pesquisa e uma porcentagem dos royalties de quaisquer lucros gerados a partir de produtos com base neste conhecimento. Mais pesquisas são necessárias para desenvolver modelos como este para todos os possíveis produtos oferecidos pela biodiversidade que tenham potencial de mercado, com o objetivo de preservar todo o conhecimento, conservar as áreas naturais e as estruturas sociais existentes, ao mesmo tempo em que proporciona geração de renda para as comunidades que fornecem esse conhecimento. Por fim, é preciso repensar a apropriação e conservação da diversidade biológica na perspectiva dos movimentos sociais e considerar que existe uma falsa dicotomia entre o saber indígena e o científico no contexto das relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a sustentabilidade em sala de aula é mais do que uma tendência educacional; é uma necessidade imperativa para preparar as gerações futuras para um mundo em constante mudança e desafios ambientais crescentes. A importância de incorporar esse tema no ambiente escolar vai além de meros conceitos acadêmicos, estendendo-se para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com o bem-estar do planeta.

Ao introduzir a sustentabilidade no currículo escolar, os educadores abrem caminho para discussões significativas sobre questões ambientais cruciais, tais como a conservação dos recursos naturais, a redução do impacto ambiental, a importância da reciclagem e a preservação da biodiversidade. Essas conversas não apenas ampliam o conhecimento dos alunos, mas também os capacitam a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Além disso, o ensino da sustentabilidade promove uma abordagem interdisciplinar, conectando temas como ciências, matemática, geografia, ética e cidadania. Os alunos são desafiados a pensar de forma crítica, a desenvolver soluções inovadoras e a adotar práticas sustentáveis em suas vidas cotidianas.

Ao vivenciar práticas sustentáveis na escola, os estudantes não apenas internalizam conceitos teóricos, mas também experimentam na prática como pequenas ações individuais podem ter um impacto positivo no meio ambiente. Isso não apenas os capacita a agir de forma consciente, mas também os inspira a influenciar positivamente suas famílias e comunidades.

REFERÊNCIAS

- ANAIS – I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade. Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do centro Oeste. Guarapuava: UNICENTRO, 2005.
- ANDRADE, D. F. **Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão.** In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4.out/nov/dez 2000.
- BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário.** São Paulo: Global, 1979.
- BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO A. R. do. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. EDUCAÇÃO AMBIENTAL MEC, Coordenação "**A implantação da Educação Ambiental no Brasil**", 1998.
- BRAND, A. J. **Biodiversidade, Sócio - Diversidade e Desenvolvimento: os Kaiowá e Guarani no Estado do Mato Grosso do Sul.** In: COSTA, Reginaldo Brito da (Org.). *Fragmentação florestal e alternativas de desenvolvimento rural na região Centro-Oeste.* Campo Grande: UCDB, 2003.
- CAPRA, F. **Alfabetização Ecológica: O desafio para a educação do século 21.** In: TRIGUEIRO, A. et al. Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 5. ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2008. Cap. 1. p. 19-33.

- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Formação de professores: conteúdos e metodologia no Ensino de Geografia**. In: MORAIS, Eliane Morta Barbosa, MORAIS, Loçandro Borger (Org.) Goiania ENPEG 2010 p 56.
- COSTA, Maria Figuerêdo Coêlho. **Educação Ambiental no ensino formal: necessidade de construção de caminhos metodológicos**. In: PEDRENI, Alexandre Gusmão (org.). O contrato social da ciência: unindo saberes na Educação Ambiental. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.
- _____. **Iniciação à Temática Ambiental**. São Paulo. Global Editora, 2ª Ed. 2002.
- DONELLA, Meadows. **"Conceitos para se fazer Educação Ambiental"** - Secretaria do Meio Ambiente, 1997.
- DREYFUS, A.; WALSH, A. E. J.; VAN WEELIE, D. **Biodiversity as a theme for environmental education**. In: WALSH, A. E. J. Environmental education and biodiversity. Wageningen: National Reference Centre for Nature Management, 1999. p. 35-48. ICK-report n. 36.
- FOUCHER, Michel. **Lecionar a geografia, apesar de tudo**. In: VESENTINI, José William (Org.). Geografia e ensino: textos críticos. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 13-29. 201 p.
- FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa. 1974.
- GADOTTI, Moacir, 2008. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- JACOBI, Pedro (coord.). **Pesquisa sobre problemas ambientais e qualidade de vida na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cedec/SEI, 1994.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Traduzido por Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Unesco, 2007. 245 p. (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2024.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. (7 saberes necessários à Educação do Futuro rad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya) São Paulo/ Brasília: Cortez/ Unesco, 2001. 118p.
- ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- SATO, Michele. **Resenhando Esperanças por um Brasil Sustentável e Democrático**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.12, n.22, p. 189- 197, 2003.
- SILVEIRA, Maria Gorete da. **O processo de ensino-aprendizagem de geografia e a prática pedagógica nas séries iniciais: uma investigação na Escola de Educação Básica "Princesa Isabel"** – Morro da Fumaça/SC. Criciúma, SC, 2007. [Monografia – UNESCO]. 64 p.
- VESENTINI, J (2009) (Meio) **Ambiente: quebrando paradigmas na literatura e no ensino da geografia e da biologia – resultados preliminares**. X Encontro Nacional de Prática de Ensino em

Geografia

–

ENPEG.

1:

19

Disponível:

[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(68\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(68).pdf). Acessado em 2 set. 2024.

VLACH, R. F. Vânia. **A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico.**

São Paulo. USP. 1988. 206 p.

CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS DOS *BERNOULLI* E A DESCOBERTA DA CONSTANTE DE EULER



BERNOULLI'S SCIENTIFIC CONTRIBUTIONS AND THE DISCOVERY OF EULER'S CONSTANT

ALLAN VICTOR SOARES DA PAZ PEREIRA

Graduação em Licenciatura em Matemática (2016) e Física (2021) pela Universidade de Franca. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática.

RESUMO

Este artigo teve como principal objetivo realizar um breve estudo acerca das contribuições científicas dos *Bernoulli*, com foco na descoberta da constante de Euler ou Napier, utilizada em diversos estudos e aplicações que envolvem matemática e física. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica. Como principal resultado, foi verificado que o uso da história da matemática pode ser uma estratégia interessante para o docente contextualizar os objetos de conhecimento abordados, o que poderia tornar as aulas de matemática mais significativas para os estudantes.

Palavras-chave: *Bernoulli*; Constante de Euler; História da Matemática.

ABSTRACT

The main objective of this article is to briefly study the scientific contributions of Bernoulli, with a focus on the discovery of the Euler or Napier constant, which is used in various studies and applications involving mathematics and physics. The methodological procedure used was bibliographical research. The main result was that the use of the history of mathematics can be an interesting strategy for teachers to contextualize the objects of knowledge covered, which could make mathematics lessons more meaningful for students.

Keywords: Bernoulli; Euler's constant; History of mathematics.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca fazer um breve estudo acerca das contribuições científicas dos *Bernoulli*, com foco na descoberta da constante de Euler ou Napier, o que poderia contribuir para contextualizar temas abstratos e complexos, como estudos estatísticos de decaimento ou crescimento populacional e dos juros compostos utilizados em matemática e educação financeira.

Como o nome *Bernoulli* é associado a várias descobertas científicas, é importante que os estudantes saibam que vários membros de uma mesma família contribuíram para tais feitos.

Portanto, este artigo busca responder sobre quais foram as contribuições científicas de alguns membros da família *Bernoulli* para a ciência, com foco na descoberta da constante de Euler.

Para responder a essa problemática, foi utilizada a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico.

O principal objetivo deste artigo é mostrar as diversas contribuições dos membros da família *Bernoulli* para o desenvolvimento científico, principalmente nas áreas de matemática e física.

A principal justificativa para esta pesquisa é a necessidade de contextualizar os objetos de conhecimento estudados na sala de aula e a história da matemática poderia ser uma estratégia relevante para tornar a aula mais significativa para os estudantes.

OS BERNOULLI

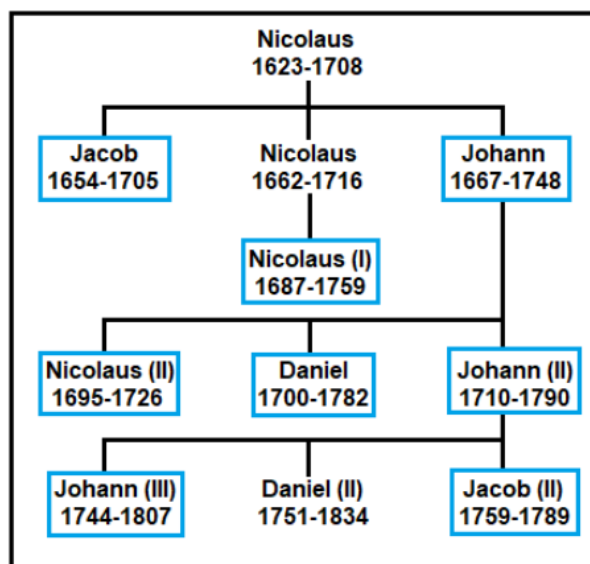
Antes de adentrar ao problema deste tópico, foi interessante observar que o sobrenome *Bernoulli* está relacionado a uma série de estudos da matemática e da física. É comum pensar que todos esses estudos e descobertas científicas remetem a um único pesquisador, de sobrenome *Bernoulli*.

De toda forma, é importante observar que esses estudos partiram de vários membros de uma mesma família, a família *Bernoulli*.

Embora todas as contribuições de cada membro da família *Bernoulli* devam ser reconhecidas, não significa dizer que outros matemáticos tiveram pouca influência na história dessas investigações e descobertas. Na realidade, as descobertas dos *Bernoulli* foram influenciadas por matemáticos como Descartes, Newton e Leibniz, entre outros.

O Quadro 1 apresenta parte da árvore genealógica da família *Bernoulli*, em que os destacados em azul representam os oito membros notáveis dessa família por estudos nos campos da matemática e física.

Quadro 1: Oito membros da família *Bernoulli* que se destacaram na matemática e física.



Fonte: Clube de Matemática da OBMEP (2020).

O membro da família *Bernoulli* que mais chama atenção para tópicos de matemática em educação financeira é Jacob Bernoulli (1.654 - 1.705), devido à solução de um problema sobre capitalização composta que será descrito com maiores detalhes nesta pesquisa.

A Figura 1 traz uma imagem de Jacob, segundo a biografia disponibilizada pela Escola de Matemática e Estatística da *University of St Andrews*, Escócia.

Figura 1: Ilustração de Jacob Bernoulli (1.654 - 1.705).



Fonte: O'CONNOR & ROBERTSON (1998).

Os relatos, a seguir, foram inspirados e traduzidos a partir da biografia de Jacob Bernoulli, principalmente as produzidas por O'Connor & Robertson (1998) e pelo clube de matemática da OBMEP (2020).

Nicolaus Bernoulli, pai de Jacob Bernoulli, foi um importante cidadão de Basileia, sendo membro da câmara municipal e magistrado. A mãe de Jacob Bernoulli também vinha de uma importante família de banqueiros e conselheiros locais da Basileia. Jacob Bernoulli era irmão de Johann Bernoulli e tio de Daniel Bernoulli. Como a família de Nicolaus Bernoulli tinha condições para

financiar os estudos de seus filhos, Jacob e Daniel puderam dedicar-se à vida acadêmica (O'CONNOR & ROBERTSON, 1998).

No caso de Jacob Bernoulli, seus pais o obrigaram a trilhar caminhos de estudos nos campos da filosofia e teologia, obtendo grau de mestrado em filosofia pela Universidade de Basileia em 1.671 e licenciatura em teologia em 1.676, na mesma universidade (O'CONNOR & ROBERTSON, 1998).

Durante o tempo em que Jacob Bernoulli se formava em filosofia, também dedicava tempo às investigações em matemática e astronomia, mesmo contra a vontade de seus pais. Pode-se observar que esse era um padrão típico de muitos da família *Bernoulli* que empenharam energia em pesquisas nos campos da matemática e física, mesmo com a pressão da família que os direcionava para outras carreiras. No entanto, Jacob Bernoulli foi o primeiro a romper essas barreiras de tradição familiar. Assim, é possível inferir que Jacob Bernoulli influenciou a geração de matemáticos e físicos de sua família (O'CONNOR & ROBERTSON, 1998).

Em 1.676, depois de se formar em teologia, Bernoulli mudou-se para Genebra, onde trabalhou como tutor. Ele então viajou para a França passando dois anos estudando com os seguidores de Descartes que eram liderados nessa época por Malebranche, um filósofo da linha racionalista e padre francês. Em 1.681, Bernoulli viajou para a Holanda, onde conheceu muitos matemáticos, incluindo Hudde. Continuando seus estudos com os principais matemáticos e cientistas da Europa, ele foi para a Inglaterra onde, entre outros, conheceu Boyle e Hooke. Como resultado de suas viagens e pesquisas, Bernoulli manteve contato com os estudos de muitos matemáticos famosos, como artigos e documentos publicados sobre Leibniz nos trabalhos de cálculo infinitesimal (O'CONNOR & ROBERTSON, 1998).

Jacob Bernoulli retornou à Suíça e ensinou mecânica na Universidade de Basileia a partir de 1.683, dando uma série de importantes palestras sobre a mecânica dos sólidos e líquidos. Como seu diploma era em teologia, seria natural que ele se voltasse para a Igreja, mas, embora lhe oferecessem um cargo na linha eclesiástica, ele recusou. As verdadeiras paixões de Jacob Bernoulli reverberaram na matemática e física teórica e foi nesses tópicos que ele ensinou e pesquisou. Durante este período, ele estudou as principais obras matemáticas de seu tempo, incluindo *La Géométrie* de René Descartes e *Nova Methodus pro Maximis et Minimis, itemque Tangentibus* de Leibniz. Neste sentido, Jacob foi um dos primeiros matemáticos a tentar entender e aplicar os teoremas sobre o cálculo infinitesimal de Leibniz, deixando um legado importante nesta área do conhecimento matemático (O'CONNOR & ROBERTSON, 1998).

Em 1.689, Jacob Bernoulli publicou sua lei dos grandes números (LGN), em teoria da probabilidade. A interpretação da probabilidade como frequência relativa diz que, se um experimento for repetido muitas vezes, a frequência relativa com que um evento ocorre é cada vez mais próxima da probabilidade real do evento. Jacob Bernoulli também publicou tratados sobre séries infinitas entre os anos 1.682 e 1.704. Jacob concluiu que a série harmônica, $\sum(1/n)$, diverge, resultado que já havia sido comprovado por outros matemáticos como Pietro Mengoli (1.626 - 1.686), cerca de 40 anos antes. Mas, que a série $\sum(1/n^2)$ convergia para um valor menor que 2, apesar de não provar esse

fato, demonstrado posteriormente por Leonhard Euler (1.707 - 1.783). Destes trabalhos sobre séries infinitas, surgiu a expressão, escrita com a simbologia atual, $(1 + x)^n \geq 1 + nx$, mais conhecida como desigualdade de Bernoulli. Em 1.690, mostrou que a solução do problema da corrente suspensa consistia em determinar a curva isócrona, também conhecido como braquistócrona, é equivalente a resolver uma equação diferencial não linear de primeira ordem (O'CONNOR & ROBERTSON, 1998).

A braquistócrona deriva das palavras gregas *brachistos*, que significa menor, e *chronos*, que significa tempo. Dessa forma, a braquistócrona é um problema que envolve conceitos de física mecânica e geometria, para determinar o que alguns autores nomeiam de curva isócrona, ou curva de descida mais rápida. Um objeto se move por essa curva, com peso próprio, inicia o movimento no ponto mais alto da curva e verificasse a trajetória em que ele se move com maior velocidade, entre dois pontos a diferentes distâncias na horizontal e não na mesma linha na vertical (TAGLIOLATTO, 2015).

A isócrona é a curva ao longo da qual uma partícula descera sob aceleração da gravidade a partir de qualquer ponto, até o ponto mais baixo da curva, exatamente no mesmo tempo (ou com intervalos de tempos iguais), não importa qual seja o ponto de partida. Ela havia sido estudada por Huygens em 1.687 e Leibniz em 1.689. Depois de encontrar a equação diferencial, na forma $y' = p(x)y + q(x)y^n$, Bernoulli, então, a resolveu pelo método que hoje é conhecido por separação de variáveis (O'CONNOR & ROBERTSON, 1998).

Uma das obras mais importantes de Jacob Bernoulli foi na área de probabilidade, intitulada *Ars Conjectandi*, que ainda oferece interesse prático para aplicações em sistemas de seguros financeiros e análises probabilísticas. Jacob é considerado como importante personagem na matemática por motivar o uso da teoria do cálculo infinitesimal desenvolvida primeiramente por Leibniz, na geometria, probabilidade e física, em novos problemas, muitos deles relacionados a situações da vida prática (OBMEP, 2020).

JACOB BERNOULLI E A DESCOBERTA DA CONSTANTE DE NAPIER

Durante as investigações de Jacob Bernoulli sobre a capitalização composta, percebeu-se que o limite da expressão $\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n = 2,7182 \dots$, quando n tende ao infinito. Portanto, alguns autores atribuem a Jacob a descoberta do número irracional e , conhecido como número de Euler. Utilizando os conceitos atuais do cálculo, pode-se demonstrar, conforme Equação 1, que:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n = e \quad \text{Equação 1}$$

Jacob fez investigações para diferentes valores de n natural, a partir da expressão $\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$.

Com o uso de uma calculadora, foram obtidos os resultados da Tabela 1, para compreender as investigações numéricas de Jacob Bernoulli:

Tabela 1: Resultados para diferentes valores de n , a partir da expressão $\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$.

n	$\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$
1	2
2	2,25
3	2,37037037037 ...
4	2,44140625
5	2,48832
6	2,521626371742 ...
7	2,546499697041 ...
8	2,56578451395
9	2,581174791713 ...
...	...
1.8000	2,718206324472 ...

Fonte: Autoria própria.

Da Tabela 1, nota-se que a partir de $n = 1.800$, obtém-se valores próximos ao que hoje conhecemos como número de Euler ou constante de Napier.

Apesar de não provar o resultado utilizando os conceitos advindos do cálculo e análise real da maneira como concebemos hoje, Jacob Bernoulli concluiu que $\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n = 2,7182 \dots$, quando n tende ao infinito, e, para ele, isso demonstrava que a referida expressão era limitada inferiormente por 2 e superiormente por um valor entre 2 e 3.

Posteriormente, Leonhard Euler, em sua obra intitulada *Introductio in analysin infinitorum*, escrita em latim e publicada em 1.748, constatou que Jacob Bernoulli estava correto, demonstrando que o número e , base dos logaritmos naturais, correspondia ao limite da sequência $\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$, com n tendendo ao infinito, podendo ser representado pela série $e = \sum_{i=0}^{\infty} \frac{1}{i!} = \frac{1}{0!} + \frac{1}{1!} + \frac{1}{2!} + \frac{1}{3!} + \dots = 2,7182 \dots$, tal que $n \in \mathbb{N}$ (FIGUEIRA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi verificado que as contribuições dos *Bernoulli* e seus trabalhos em matemática e física aplicadas, permitiram expansão dos conceitos por eles estudados para diversos campos da

matemática, posteriormente, nas áreas de cálculo diferencial e integral, geometria, probabilidade, estatística e teorias de risco usadas no mercado financeiro e de seguros.

Dentre as descobertas científicas realizadas pela família *Bernoulli*, destaca-se a conhecida nos dias de hoje como número de Euler ou Napier, constante usada em diversos tópicos da física e matemática, como em modelos de crescimento e decaimento populacional, em cálculo diferencial e integral, entre outras aplicações.

Além disso, a contextualização desses conceitos, por meio da história da matemática, poderia tornar as aulas mais interessantes e significativas para os estudantes.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRA, R. F. **O número de Euler**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa. 2017. 80p.

OBMEP. Clube de Matemática da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). **A família Bernoulli**. (2020). Disponível em: <<http://clubes.obmep.org.br/blog/a-familia-bernoulli/>>. Acesso 10 set.2024.

O'CONNOR, J. J.; & ROBERTSON, E. F. **Biography of Jacob Bernoulli**. (1998). *University of St Andrews, Scotland*. Disponível em: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/Biographies/Bernoulli_Jacob/>. Acesso 5 jun.2024.

TAGLIOLATTO, A. L. S. **Braquistócrona**. Tese de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Rio Claro. 2015. 56p.

ESTRESSE OXIDATIVO E PLANTAS COM AÇÃO ANTIOXIDANTE

OXIDATIVE STRESS AND PLANTS WITH ANTIOXIDANT ACTION



ANDRÉ LUIZ DO NASCIMENTO

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2007; Especialista em Análises Clínicas pela Universidade de Santo Amaro em 2009; Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências – na EMEF Deputado João Sussumu Hirata e Professor de Educação Básica II – Biologia na EE Professora Zenaide Godoy de Oliveira Carvalho

RESUMO

O presente artigo irá abordar os mecanismos de geração de radicais livres no organismo, envolvendo os principais mecanismos de danos oxidativos nas células e em biomoléculas. Descreverá ainda mecanismos de defesa antioxidante e citoproteção do próprio organismo e quais substâncias endógenas e exógenas estão envolvidas. Para combater os radicais livres, o organismo dispõe de muitas defesas antioxidantes, neutralizando ou sequestrando estas moléculas. Porém, muitas vezes, esse sistema não responde de forma suficiente, resultando no estresse oxidativo, aumentando a taxa de radicais livres no organismo, acarretando lesões em células, tecidos e biomoléculas, podendo resultar em patologias como: doenças respiratórias, cardiovasculares, renais, oftalmológicas, neurológicas, envelhecimento e mutações no DNA que podem acarretar em neoplasias e doenças degenerativas. Determinadas substâncias, como poluentes e xenobióticos podem acentuar a produção de radicais livres, agravando o estresse oxidativo. Antioxidantes naturais e sintéticos têm sido recomendados para o tratamento e controle destas doenças, exibindo um elevado potencial antioxidante. No entanto, são necessários cuidados e atenção quanto ao seu uso.

Palavras-chave: Radicais Livres; Estresse Oxidativo; Antioxidantes; Plantas Medicinais, Compostos Naturais.

ABSTRACT

This article will discuss the mechanisms of free radical generation in the body, involving the main mechanisms of oxidative damage in cells and biomolecules. It will also describe the body's own antioxidant and cytoprotective defense mechanisms and which endogenous and exogenous substances are involved. To combat free radicals, the body has many antioxidant defenses, neutralizing or sequestering these molecules. However, often this system does not respond sufficiently, resulting in oxidative stress, increasing the rate of free radicals in the body, causing damage to cells, tissues and biomolecules, which can result in pathologies such as respiratory, cardiovascular, renal, ophthalmic and neurological diseases, ageing and DNA mutations that can lead to neoplasms and degenerative diseases. Certain substances, such as pollutants and xenobiotics, can increase the production of free radicals, aggravating oxidative stress. Natural and synthetic antioxidants have been recommended for the treatment and control of these diseases, showing a high antioxidant potential. However, care and attention are needed when using them.

Keywords: Free Radicals; Oxidative Stress; Antioxidants; Medicinal Plants, Natural Compounds.

INTRODUÇÃO

Os radicais livres são produzidos continuamente durante os processos metabólicos e atuam como mediadores para a transferência de elétrons em várias reações bioquímicas, desempenhando funções relevantes no metabolismo. As principais fontes destas moléculas são as organelas citoplasmáticas que metabolizam o oxigênio, o nitrogênio e o cloro, gerando grande quantidade de metabólitos (SHAMI & MOREIRA, 2004). Essas moléculas podem ser geradas de diversas formas, sendo as principais: subprodutos da cadeia transportadora de elétrons na mitocôndria e de reações de detoxificação no fígado (peroxissomos), no sistema enzimático do citocromo P-450. A sua geração ocorre ainda no retículo endoplasmático e nas células do sistema imunológico; neste último caso, os radicais livres desempenham função essencial, qual seja combater infecções bacterianas e agentes parasitários. Fatores ambientais relacionados como: consumo de álcool e cigarro, exposição à poluição atmosférica, radiações ionizantes, agrotóxicos, compostos xenobióticos e infecções virais também podem acentuar a produção de radicais livres (MARZZOCO & TORRES, 2015).

Os danos oxidativos induzidos nas células e tecidos têm sido relacionados com a etiologia de várias doenças, incluindo doenças degenerativas tais como as cardiopatias, aterosclerose e problemas pulmonares. Danos na molécula de ácido desoxirribonucléico (DNA), causados pelos radicais livres também desempenham um papel importante nos processos de mutagênese e carcinogênese (BIANCHI & ANTUNES – 1999).

A produção contínua de radicais livres durante os processos metabólicos leva ao desenvolvimento de muitos mecanismos de defesa antioxidante para limitar os níveis intracelulares e impedir a indução de danos. As células dispõem de sistemas enzimáticos, atuando como

antioxidantes, inibindo e reduzindo as lesões causadas pelos radicais livres nas células. A ação conjunta da superóxido dismutase, e da catalase, por exemplo, converte superóxido em água. (MARZZOCO & TORRES - 2015). Há ainda as enzimas chamadas glutathione-S-transferases, as quais agem detoxificando agentes alquilantes, incluindo herbicidas, pesticidas e xenobióticos, através da catalização das reações destes agentes com o grupo sulfidríla (SH) da glutathione, neutralizando-os e tornando-os mais facilmente metabolizáveis (BELLO-KLEIN,2002).

Além de enzimas, o organismo conta com a proteção de antioxidantes de baixa massa molar, como as vitaminas A, C, E e os carotenóides. Em doses elevadas, entretanto, a vitamina C atua como pró oxidante, portanto é necessário cautela quanto à suplementação alimentar com estas substâncias. Em condições normais do metabolismo celular, os mecanismos de defesa contra radicais livres permitem homeostase. Porém quando ocorre um aumento na produção destas EROS, a capacidade protetora de agentes antioxidantes é ultrapassada, resultando em estresse oxidativo, ou seja, a indução de danos celulares por estas espécies. (MARZZOCO & TORRES - 2015).

A detecção direta das EROS em sistemas biológicos é dificultada por suas concentrações extremamente baixas e por suas altas velocidades de reação, e elevada instabilidade (FERREIRA & MATSUBARA,1997). Métodos indiretos são então, realizados com o objetivo de estimar a produção de EROS por meio de dosagem sanguínea, tecidual ou na urina, por métodos espectrofotométricos e cromatométricos, através de parâmetros como a atividade enzimática (super oxido dismutase e catalase), e/ou a concentração de tripeptídeos, avaliando os produtos da peroxidação lipídica como os dienos conjugados, a quimioluminescência urinária e as substâncias reativas ao ácido tiobarbitúrico, como aldeídos, além dos subprodutos da peroxidação protéica, os subprodutos do dano ao DNA, assim como os níveis de antioxidantes enzimáticos e não enzimáticos. (LAGUNA *et al*, 2007).

Quanto à prevenção e tratamento, diversos compostos têm sido isolados e estudados para controlar os radicais livres do organismo. Os compostos fenólicos e carotenóides, encontrados frequentemente em vegetais, cuja ação antioxidante foi comprovada, merecem grande destaque. Os compostos fenólicos mais estudados, os ácidos caféico, gálico e elágico podem inibir a peroxidação lipídica (BIANCHI & ANTUNES; 1999). Já entre os carotenóides, o licopeno merece grande destaque (SHAMI & MOREIRA, 2004).

RADICAIS LIVRES E SEUS EFEITOS NO ORGANISMO, CONTEXTO GERAL

Nos sistemas biológicos, durante o metabolismo e quebra de biomoléculas ocorrem reações de oxidação e redução, envolvendo um conjunto de enzimas que catalisam as reações redox, formando água como produto. Porém, a redução parcial do oxigênio, por adição de um elétron de cada vez, gera radicais livres, isto é, espécies químicas independentes e que contém um ou mais elétrons não pareados na orbital externa. Essas espécies, em geral são instáveis e altamente reativas.

Quando reagem com uma molécula, geram outro radical livre, iniciando uma reação em cadeia. (MARZZOCO & TORRES, 2015; MAYES & BOTHAM, 2019).

Um radical livre pode ser definido como uma espécie química que possui um elétron não pareado, isto é, ocupando um orbital atômico ou molecular sozinho. Isso o torna muito estável, altamente reativo e com uma enorme capacidade para combinar-se inespecificamente com as diversas moléculas integrantes da estrutura celular e derivados de cada uma delas. (NELSON – 2018). Fragmentos ou metabólitos de uma determinada molécula também pode ser considerados como radicais livres. (CHEESEMAN & SLATER, 1996). São formados em um cenário de reações de óxido-redução, isto é, ou cedem o elétron solitário, oxidando-se, ou recebem outro, reduzindo-se. (FERREIRA & MATSUBARA, 1997) Estes radicais irão causar alterações nas células, agindo diretamente sobre alguns componentes celulares. Os ácidos graxos poliinsaturados das membranas, por exemplo, são muito vulneráveis ao ataque de radicais livres. Estas moléculas desencadeiam reações de oxidação nos ácidos graxos da membrana lipoprotéica, denominadas de peroxidação lipídica, que afetarão a integridade estrutural e funcional da membrana celular, alterando sua fluidez e permeabilidade. Além disso, os produtos da oxidação dos lipídios da membrana podem causar alterações em certas funções celulares, além de gerar outras EROS, amplificando o dano às macromoléculas. Os radicais livres podem provocar também modificações nas proteínas celulares, resultando em sua fragmentação, em certos casos, ativação ou inativação de certas enzimas devido à reação dos radicais livres com aminoácidos constituintes da cadeia polipeptídica. A reação de radicais livres com ácidos nucléicos também foi observada, gerando mudanças em moléculas de DNA e acarretando certas aberrações cromossômicas. Além destes efeitos indiretos, há a ação tóxica resultante de altas concentrações de íon superóxido e peróxido de hidrogênio na célula. (MORAIS *et al*, 2005; BIANCHI & ANTUNES, 1999; MARZZOCO & TORRES - 2015).

SISTEMA DE DEFESA CONTRA OS RADICAIS LIVRES NO ORGANISMO

Os sistemas biológicos se defendem contra a agressão dos Radicais Livres e outras espécies reativas de oxigênio, convertendo estas espécies em oxigênio pela oxidação, ou em água por redução. O efeito prejudicial dos Radicais Livres ocorre quando eles estão em quantidade excessiva no organismo, ultrapassando a capacidade do organismo de neutralizá-los com os seus sistemas naturais (HALLIWELL & GUTTERIDGE, 2015).

O sistema de defesa antioxidante nas células eucarióticas está presente tanto no citoplasma quanto nas membranas celulares e pode ser de: (1) Neutralização enzimática, o qual envolve como principais enzimas: superóxido dismutase; catalase e glutathione peroxidase, entre outras e (2) Neutralização não enzimática, a qual envolve principalmente compostos exógenos, sendo a maior parte obtidos pela dieta, como: cisteína; α -tocoferol (vitamina E); curcumina; ácido ascórbico (vitamina

C); β -caroteno; Flavonóides; Proteínas do plasma; Selênio; Glutathiona; Clorofilina; L-cisteína; curcumina, dentre outros. (MARZZOCO & TORRES - 2015; OLSZEWER, 1995).

Segundo BIANCHI & ANTUNES, 1999, os antioxidantes atuam em diferentes níveis na proteção dos organismos. Os principais mecanismos de defesa contra radicais livres são:

- a) Inibição das reações em cadeia com metais, principalmente o ferro e o cobre.
- b) Os antioxidantes são capazes de interceptar os radicais livres gerados pelo metabolismo celular ou por fontes exógenas, impedindo o ataque sobre os lipídeos, os aminoácidos das proteínas, a dupla ligação dos ácidos graxos poliinsaturados e as bases do DNA, evitando a formação de lesões e perda da integridade celular. Os antioxidantes obtidos da dieta, tais como as vitaminas C, E e A, os flavonóides e carotenóides são extremamente importantes na interceptação dos radicais livres.
- c) Outro mecanismo de proteção é o reparo das lesões causadas pelos radicais, baseado na remoção de danos da molécula de DNA e a reconstituição das membranas celulares danificadas.
- d) Em algumas situações pode ocorrer uma adaptação do organismo em resposta a geração desses radicais com o aumento da síntese de enzimas antioxidantes, como a superóxido dismutase, a catalase e a glutathiona peroxidase que reagem com os compostos oxidantes e protegem as células e os tecidos do estresse oxidativo. Em adição aos efeitos protetores dos antioxidantes endógenos, a inclusão de antioxidantes na dieta é de grande importância e o consumo de frutas e vegetais está relacionado com a diminuição do risco do desenvolvimento de doenças associadas ao acúmulo de radicais livres.

A atuação dos antioxidantes *in vivo*, mostrada na figura 1, depende de fatores como: tipos de radicais livres formados; onde e como são gerados esses radicais e dosagem. Desta forma, é possível que um antioxidante atue como protetor em determinado sistema, mas que falhe na proteção, ou mesmo que aumente as lesões induzidas em outros sistemas, ou tecidos (BIANCHI & ANTUNES, 1999; NELSON & COX 2018, VOET - 2014).

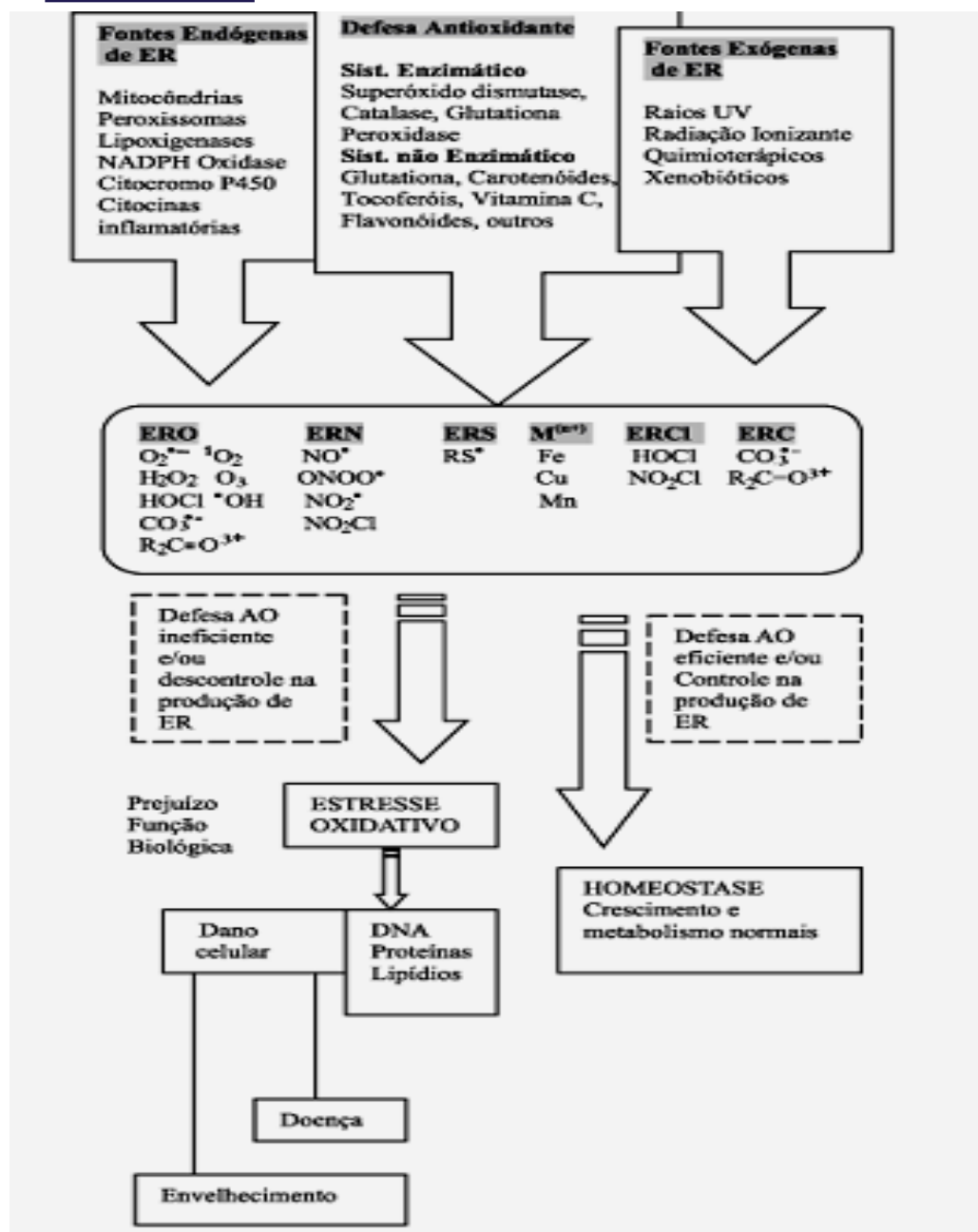


Figura 01: Diagrama ilustrando o sistema de balanço oxidativo e suas interações (VOET- 2014).

PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS DO ESTRESSE OXIDATIVO NO ORGANISMO

Os radicais livres formam-se em condições fisiológicas em proporções fisiológicas em proporções controladas pelos mecanismos defensivos celulares. Entretanto, em diversas situações, como exposição à poluentes, xenobióticos, agrotóxicos, disfunções metabólicas, dislipidemias, dieta inadequada, entre outros fatores, a produção de EROS pode aumentar de forma bastante significativa, em contrapartida ao nível de antioxidantes, ocorrendo assim, um desequilíbrio entre antioxidantes e pró oxidantes, definido como estresse oxidativo, que pode resultar de uma situação em que há uma diminuição dos níveis das enzimas antioxidante, uma elevada velocidade na produção de EROS, ou ambas as situações simultaneamente. (GARCEZ *et al*, 2004).

Diversas condições clínicas têm sido relacionadas ao estresse oxidativo, sendo importante analisar se o aumento na geração de EROS é a causa ou consequência de uma determinada patologia. (ABDALLA, 2021)

As consequências do estresse oxidativo podem ser variadas, de acordo com o tipo celular e com sua intensidade. Segundo HALLIWELL & GUTTERIDGE (2015), os principais efeitos são:

1. **Proliferação celular:** algumas células podem responder ao estresse oxidativo através do aumento da taxa de divisão celular. Pode ainda ocorrer perda de controle do ciclo celular. Em relação às neoplasias, estudos apontam que as lesões no DNA por radicais livres são importantes na fase de iniciação na carcinogênese, embora atualmente se considere que as EROS possam ser importantes também na fase de promoção tumoral, devido à ação delas no controle da proliferação celular. (BERRA *et al*, 2006; BARREIROS *et al*, 2006).

2. **Adaptação:** aumento das defesas celulares, como catalase, superóxido dismutase e glutathione, deixando a célula totalmente, parcialmente ou superprotegida (a célula estará mais resistente frente a futuros insultos oxidativos mais intensos). Além disto, os alvos de dano oxidativo podem ser redirecionados, ou ainda, a produção basal de ERO pode ser reduzida.

3. **Dano celular:** pode envolver dano a um ou mais tipos de biomoléculas, como lipídios, proteínas, DNA, carboidratos, podendo alterar a funcionalidade do código genético, células, tecidos e órgãos. Em casos de dano menor, a célula pode sobreviver com algum dano oxidativo persistente e irreparável, ou ainda promover o seu reparo.

4. **Senescência:** sobrevivência da célula, mas com o sistema de divisão celular comprometido.

5. **Morte celular:** após o dano a célula pode desencadear o processo de morte celular. Danos oxidativos ao DNA, mitocôndria, ou em outros alvos celulares, podem causar morte celular por apoptose ou por necrose.

É evidente que, em alguns casos, as espécies reativas são a causa primária de lesão, como em algumas cardiopatias (BARREIROS *et al*, 2006).

O estresse oxidativo também causa abertura dos canais iônicos na membrana da mitocôndria, conhecidos como poros de transição, liberação da proteína citocromo c, que provoca a ativação de diversas enzimas executoras da morte celular apoptótica, as caspases, culminando na apoptose (FERRARI, 2000). Neste sentido, sabe-se que o citocromo c liberado forma um complexo com a proteína ativadora da apoptose (Apaf-1) que cliva as caspases, enzimas ricas em cisteína que clivam

o ácido aspártico e outros aminoácidos, ativando-as para a degradação do DNA e a morte celular (FERRARI, 2000). Muitas formas de lesão tecidual podem promover um aumento de reações radiculares, como a peroxidação lipídica, em decorrência da inativação de antioxidantes teciduais e da descompartimentalização de metais de dentro das células. As lesões traumáticas do cérebro e coluna vertebral aumentam a disponibilidade de ferro para a catalise da formação de radicais livres iniciadores da peroxidação lipídica, que contribui para a degeneração dos tecidos. Por outro lado, o aumento da LPO nos músculos de pacientes com distrofia muscular pode ser apenas uma consequência da lesão. (ABDALLA,2021).

Todas as classes de biomoléculas podem ser atacadas pelos radicais livres, sendo que a ordem de preferência de ataque depende de muitos fatores, como o local onde a espécie reativa é gerada, a habilidade de uma biomolécula ser oxidada e a disponibilidade de íons metálicos associados a essa biomolécula. No entanto, os lipídios são provavelmente os mais suscetíveis, já que estes estão mais expostos nas membranas celulares, como os ácidos graxos poliinsaturados (AGPI). A destruição oxidativa dos AGPI, conhecida como peroxidação lipídica, conforme já descrito, se processa em uma reação em cadeia autoperpetuadora, que pode lesar diretamente a estrutura da membrana e indiretamente demais componentes celulares pela produção de aldeídos reativos. Foi estabelecido o seu envolvimento casual em lesões teciduais como hepatotoxicidade por tetracloreto e aterosclerose. (CHEESEMAN & SLATER, 1996).

É evidente que a peroxidação lipídica esteja na modificação oxidativa de lipoproteínas de baixa densidade (LDL), tendo aldeídos como produtos formados, que reagem com a apolipoproteína B, fazendo alterações em seus receptores, levando-a a ser varrida pelos macrófagos de modo descontrolado, com o desenvolvimento de células espumosas cobertas por lipídeos, que se acumulam no endotélio, acarretando em lesão aterosclerótica. Com a progressão desta patologia, a grande maioria destas células morre, gerando aglomerados gordurosos que formarão as placas de ateroma. As principais manifestações clínicas desse processo são o infarto agudo do miocárdio, acidentes vasculares cerebrais e aneurismas (ESTERBAUER *et al*, 1996).

A ocorrência de um estresse oxidativo moderado, frequentemente é acompanhada do aumento das defesas antioxidantes enzimáticas, mas a produção de uma grande quantidade de radicais livres pode causar danos e morte celular (BELLO-KLEIN,2002).

POTENCIAL ANTIOXIDANTE DE PLANTAS MEDICINAIS E ALIMENTOS FUNCIONAIS

Desde os primórdios da antiguidade, diferentes espécies de vegetais, bem como seus componentes (raiz, caule, folhas, flores e frutos) têm sido utilizados para o tratamento de diversas patologias (HERRMANN *et al*, 2008).

A busca por substâncias naturais vem aumentando nos últimos anos, principalmente pelo fato de muitos terem uma ação mais eficiente e com menos reações adversas em relação aos antioxidantes sintéticos. As plantas são uma importante fonte de produtos naturais biologicamente

ativos, muitos dos quais se constituem em modelos para a síntese de diversos fármacos. (MARCOLIN *et al*, 2008). Considerando que o Brasil é o país com a maior diversidade genética vegetal do mundo, principalmente em relação aos Biomas: Mata Atlântica e Floresta Amazônica, a pesquisa de novas substâncias com potencial terapêutico torna-se bastante promissora (DIAS, 1996).

Dentre os principais compostos derivados de plantas que atuam na defesa antioxidante, podemos descrever:

a) Compostos fenólicos: são os antioxidantes mais abundantes da dieta e numerosos estudos *in vitro* indicam que polifenóis encontrados em plantas podem efetivamente participar de processos que possam ter implicações anti-carcinogênicas e anti-aterogênicas. (CERQUEIRA *et al*, 2007).

A presença dos compostos fenólicos em plantas tem sido muito estudada por estes apresentarem atividades farmacológica e antinutricional e por inibirem a oxidação lipídica e a proliferação de fungos, além de participarem de processos responsáveis pela cor, adstringência e aroma em vários alimentos (SOARES,2002).

Os ácidos fenólicos são algumas das substâncias que constituem o grupo dos compostos fenólicos. Caracterizam-se por terem um anel benzênico, um grupamento carboxílico e um ou mais grupamentos de hidroxila e/ou metoxila na molécula, conferindo propriedades antioxidantes. Estão presentes nos vegetais na forma livre ou ligados a açúcares (glicosídeos) e proteínas (SOARES, 2002). Os ácidos fenólicos mais estudados são: o ácido caféico, o ácido gálico e o ácido elágico. Em pesquisas realizadas com vários ácidos fenólicos, o clorogênico e o caféico demonstraram uma elevada ação inibitória sobre a peroxidação de células como eritrócitos e monócitos (MORAIS *et al*, 2005. SOARES,2002). O ácido elágico, encontrado principalmente na uva, morango e nozes, tem sido efetivo na prevenção do desenvolvimento do câncer induzido pelas substâncias do cigarro. A curcumina sequestra os radicais livres e inibe a peroxidação lipídica, agindo na proteção celular das macromoléculas celulares, incluindo o DNA, dos danos oxidativos. (MORAIS *et al*, 2005).

b) Flavonóides : Os flavonóides atuam como antioxidantes na inativação dos radicais livres, tendo a capacidade de doar átomos de hidrogênio e, portanto, inibir as reações em cadeia provocadas pelos radicais livres. Os flavonóides mais investigados são: a quercetina, a miricetina, a rutina e a naringenina. (BIANCHI & ANTUNES, 1999). A quercetina, um dos mais potentes flavonóides antioxidantes, foi identificado e isolado de várias plantas como maçã, alho, cebola, uva e seus derivados, chá verde e limão, inibindo a produção de espécies reativas de oxigênio e nitrogênio aumenta o nível de enzimas antioxidantes, como a glutathione peroxidase (Gpx). (HERRMANN *et al*, 2008).

Vários estudos apontam uma relação inversa entre o consumo de flavonóides na dieta e o desenvolvimento de neoplasias (BIANCHI & ANTUNES – 1999), sendo que flavonóides como a

miricetina, quercetina e rutina foram bastante efetivos na inibição dos danos oxidativos induzidos pelo H₂O₂ no DNA de linfócitos humanos (MORAIS *et al*- 2005).

c)Antocianinas : são flavonóides que se encontram largamente distribuídos na natureza e são responsáveis pela maioria das cores azul, violeta e todas as tonalidades de vermelho que aparecem em flores, frutos, algumas folhas, caules e raízes de plantas e atuam como potentes antioxidantes, combatendo os radicais livres e espécies reativas do oxigênio. (ABE *et al*, 2007) . Outro tipo de antocianina é a miricetina encontrada em determinadas frutas como cereja, ameixa e uva, sendo que um alto consumo deste polifenol implica em ocorrência reduzida de câncer de próstata. (KNEKT *et al*, 2002).

D) Carotenóides : são pigmentos naturais presentes nas frutas e vegetais (cenouras, tomates, espinafre, laranjas, pêssegos, entre outros, tendo como destaque o β -caroteno, a principal fonte de vitamina A no organismo (BARREIROS *et al*, 2006). Testes *in vitro* e *in vivo* sugerem que os carotenóides são potentes antioxidantes, sequestrando e inativando os radicais livres, removendo os radicais peróxidos, modulando o metabolismo carcinogênico, inibindo a proliferação celular, estimulando a comunicação entre células (junções *gap*), e elevando a resposta imune. O licopeno, encontrado em vegetais de cor avermelhada, como tomate, goiaba, melancia, mamão e pitanga, possui uma elevada ação antioxidante, atuando na prevenção do envelhecimento e de neoplasias (SHAMI & MOREIRA, 2004). A astaxantina é um carotenóide encontrados principalmente em determinadas algas, no salmão e no camarão e sequestra radicais livrese tem uma maior atividade antioxidante na comparação com os demais carotenóides. Seu tamanho molecular permite a passagem pela barreira hematoencefálica, sendo um importante uma agente antioxidante atuante no cérebro. Atualmente é comercializado como suplemento alimentar (OLIVEIRA, 2005)

A pesquisa e o desenvolvimento de novos agentes com potencial terapêutico envolvem as principais etapas: coleta, identificação da espécie, busca de conhecimentos populares e etnofarmacológicos da espécie em questão, registro botânico, extração dos constituintes químicos, separação, identificação e dosagem dos princípios ativos envolvidos na atividade farmacológica atribuída à espécie em questão e testes biológicos *in vitro* e *in vivo* (RITCHER *et al*, 2002).

Sabe-se que os radicais livres estão envolvidos em diversas patologias, fato que despertou um grande interesse pela busca de antioxidantes naturais contidos em vegetais e frutas, cuja correlação entre o seu elevado consumo e o baixo risco de desenvolver doenças crônicas estão cientificamente comprovados Além de conter diversos nutrientes, como vitaminas, minerais e fibras, os vegetais, estes contêm compostos fitoquímicos, isto é, aqueles que não considerados nutrientes essenciais. Estes compostos provavelmente se desenvolveram como parte do mecanismo de defesa das plantas, porém contém importantes atividades biológicas, muitas delas envolvidas na defesa celular, na modulação de enzimas de detoxificação, estimulação do sistema imune, redução de agregação plaquetária, modulação do colesterol e do metabolismo hormonal, redução da pressão sanguínea, efeitos antioxidantes, antimicrobianos e antifúngicos. Dos principais fitoquímicos envolvidos na ação

antioxidante e na citoproteção destacam-se os compostos fenólicos, terpenos oxidados, taninos, alcalóides, ligninas, cafeína e aminas. Essas substâncias, além de antioxidantes, exercem diversas funções ecológicas de extrema importância na relação de competição nos ecossistemas terrestres, como polinização, alelopatia e defesa contra agentes patógenos (HERRMANN *et al*, 2008).

Diversas especiarias também têm despertado o interesse pelo seu potencial antioxidante. O alecrim apresenta em sua composição, o carnosol e o ácido carnosólico, que elevam os níveis de enzimas antioxidantes e previnem danos ao DNA, além do ácido ursólico e do rosmanol, que apresentam uma elevada atividade antioxidante, eliminando o óxido nítrico e o peroxinitrito, resultantes do processo inflamatório. O açafrão-da-terra é rico em curcumina, um flavonóide com efeitos antioxidantes, antimutagênicos e antiinflamatórios. Este composto induz a síntese de glutathione peroxidase, bem como a atividade da glutathione S – transferase, um importante agente detoxificador e hepatoprotetor, inibindo seletivamente a ação de algumas enzimas do citocromo P-450 (MOREIRA, 2004).

As frutas cítricas são importantes no processo de detoxificação pela presença do complexo C, flavonóides e ácido ascórbico, além de fibras solúveis que auxiliam na redução e quelação de metais pesados e outros xenobióticos. Os flavonóides tangerina e nobiletina, isolados destes alimentos, possuem uma elevada ação inibitória da proliferação tumoral, além de auxiliar na ativação de enzimas detoxificantes. O limnóide, um terpeno identificado em cítricos, atua como quimiopreventivo, induzindo as enzimas de fase I e II do sistema de biotransformação de xenobióticos, tornando-os mais solúveis e facilmente excretáveis. (HERRMANN *et al*, 2008).

O consumo de vinho tinto em dosagens moderadas também pode ser considerado um fator de prevenção do estresse oxidativo e patologias decorrentes, pelo seu elevado teor de polifenóis como flavonóides, antocianinas e taninos. Seus efeitos preventivos e farmacológicos estão atribuídos à melhora do metabolismo de lipídeos, aumento da atividade antioxidante e varredura de lipoproteínas das artérias, além da proteção de disfunções neurológicas e ação antitumoral, inibindo a proliferação tumoral e estimulando a apoptose de células malignas (HERRMANN *et al*, 2008).

Testes *in vitro* apontaram um elevado teor de compostos fenólicos e uma elevada atividade antioxidante e sequestrante de diversas frutas, principalmente a acerola, o cajú, a goiaba e a ciriguela, cuja ação sequestrante foi mais efetiva em comparação com antioxidantes de referência, como o BHT e o ácido ascórbico. A maior atividade antioxidante destas frutas, provavelmente é potencializada pelo elevado teor de vitamina C que estas possuem (MELO *et al*, 2008).

A *Eugênia jambolana*, conhecida como jabolão (figura 02) é popularmente conhecida pelas suas propriedades medicinais, sendo que a casca e as folhas desta espécie apresentam atividade hipoglicemiante, antidiabética, anti-inflamatória e antitumoral. (VIZZOTTO & PEREIRA, 2008). Dos extratos de folhas foram isolados flavonóides com uma elevada atividade antioxidante superiores às da rutina, antioxidante utilizado como controle positivo (PLAZA *et al*, 2006). Seus frutos exibiram um elevado teor de antocianinas e flavonóides como ácido elágico, quercetina e miricetina e a atividade antioxidante testada pelo ensaio DPPH também apresentou uma forte atividade sequestradora de

radicais livres, em comparação com antioxidantes de referência, como o trolox e a rutina (PLAZA *et al*, 2006; VIZZOTTO & PEREIRA, 2008).



Figura 02: Folhas e frutos de *Eugenia jambolana* (VIZZOTTO & PEREIRA, 2008).

A *Araucaria angustifolia* (figura 03), uma conífera endêmica das regiões Sul e Sudeste do Brasil e ameaçada de extinção devido ao extenso desmatamento, possui um elevado potencial quanto à sua atividade citoprotetora, tendo vários estudos confirmados quanto à sua ação antioxidante pela presença de biflavonóides em seu extrato, envolvidos em uma elevada atividade antioxidante superior à antioxidantes de referência em ensaios como quercetina e trolox, sequestrando radicais livres e inibindo a LPO. Estes biflavonóides apresentaram ainda ação quelante com íons metálicos envolvidos na produção de EROS, como ferro, cobre e alumínio, além de apresentar efeitos antimutagênicos, protegendo o DNA de danos oxidativos e quebras de fita de DNA por radicais livres e radiação UV, exercendo ainda ação fotoprotetora, inibindo a formação de dímeros de pirimidina por raios UV-B (YAMAGUCHI, 2004; DIAZ, 2005).



Figura 03: *Araucária augustifolia* (DIAZ,2005)

Bidens pilosa, conhecida popularmente como picão preto, é amplamente utilizada na medicina popular, principalmente como anti-inflamatório e na cicatrização de feridas. Vários estudos apontam que esta planta apresenta um elevado teor de polifenóis. Testes in vitro apontaram uma elevada ação sequestrador de radicais DPPH• e OH•. Nos ensaios in vivo realizados em camundongos submetidos ao estresse oxidativo pela exposição ao tetracloreto de carbono - CCl₄, o extrato desta planta exerceu uma relevante inibição na LPO, proteção contra danos às proteínas e ao DNA, aumentando ainda a eficiência de enzimas antioxidantes. Exerceu ainda uma elevada ação citotóxica e seletiva em células neoplásicas, aumentando em cerca de 40% a sobrevivência dos animais portadores de tumores estudados, tendo, portanto um elevado potencial antitumoral (KVICINSKI, 2007).

As algas também têm recebidos atributos de possuírem um alto potencial quanto à ação preventiva de diversas patologias, incluindo ação antioxidante, antitumoral e citoprotetora. Estudos com os lipídios presentes na constituição da *Porphyra* foi analisada e testada sua atividade antioxidativa: descobriu-se que esta alga possui atividade antioxidante de comportamento similar ao hidroxitolueno butilado (BHT), utilizado como conservante em óleos vegetais. Foram determinados níveis significantes de selênio nas algas deste gênero, essencial às defesas antioxidantes. Algas do gênero *Fucus* exibiram uma elevada inibição da oxidação da LDL, além de exercer ação seqüestrante em radicais livres (OLIVEIRA, 2005).

Extratos de *Halimeda incrassata*, uma Chlorophyta exibiram uma significativa proteção contra danos oxidativos em tecidos nervosos de ratos (RIVERO *et al*, 2003).

Foram realizados ensaios envolvendo extratos de *Spirulina* em células hepáticas estreladas, cuja proliferação está associada a quadros de fibrose hepática e neoplasias, e teve significativa

atuação antioxidante em ambos os ensaios, antiproliferativa nas células tumorais e indutora de apoptose nas células estreladas (LI-CHEN *et al*, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Á partir do desenvolvimento deste trabalho podemos tirar as seguintes conclusões:

Os radicais livres são próprios do metabolismo energético, sendo gerados constantemente em nosso organismo, não sendo agentes patológicos, desde que sejam produzidos de forma equilibrada, o sistema antioxidante atue com eficiência e o balanço oxidativo esteja normalizado.

Os processos fisiopatológicos decorrentes dos radicais livres não se dão pela sua produção, mas sim pelo seu acúmulo no organismo pela sua produção excessiva por agentes pró-oxidantes e metabolismo exarcebado e/ou pela carência e deficiência do sistema antioxidante, o que resulta no estresse oxidativo, que pode acarretar em efeitos lesivos em importantes biomoléculas, membranas e genoma da célula, acarretando em efeitos deletérios, alterações e/ou inativação de importantes funções e mutagênese.

A presença e / ou acúmulo de xenobióticos no organismo constitui um fator agravante na incidência do estresse oxidativo, já que muitos deles produzem radicais livres com um elevado potencial lesivo.

Os danos oxidativos ao DNA raramente são expressos graças ao sistema de reparo de DNA por mecanismos específicos, porém o acúmulo de mutações, bem como falhas no processo de reparo e inativação de enzimas pode resultar em sua expressão, acarretando em doenças degenerativas como o câncer.

Raramente os radicais livres são detectados de forma direta, porém há vários parâmetros bioquímicos, citológicos, enzimáticos e moleculares que podem ser utilizados para diagnosticar a ocorrência do estresse oxidativo, bem como se este é causa ou conseqüência de uma determinada patologia.

A busca de antioxidantes naturais vem aumentando nos últimos anos, principalmente derivados de frutas e plantas medicinais, sendo que a flora brasileira apresenta um elevado potencial antioxidante, e muitas espécies nativas estudadas apresentaram resultados bastante promissores tanto no tratamento, como na prevenção de doenças decorrentes do estresse oxidativo e demais agentes patológicos. Porém ainda há muito o que se estudar sobre estas espécies, além de inúmeras espécies a terem seus efeitos terapêuticos descobertos e desta forma, a preservação de nossas florestas e sua rica biodiversidade é um fator primordial.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, D.S.P. Radicais livres e antioxidantes. In: OGA,S – **Fundamentos de Toxicologia**, 5ª Edição – São Paulo-SP – Atheneu Editora, 2021, Parte 1, Cap. 4; pp. 39-53.

ABE, L.T; MOTA, R.V. ; LAJOLO, F.M; GENOVESE, M.I. Compostos fenólicos e capacidade antioxidante de cultivares de uvas *Vitis labrusca* L. e *Vitis vinifera* L. **Ciênc. Tecnol. Aliment.**, Campinas-SP, v. 27, nº2, pp. 394-400,2007.

BARREIROS, A. L. B. S.; DAVID, J.M.; DAVID, J.P. Estresse oxidativo: relação entre geração de espécies reativas e defesa do organismo. **Quím. Nova** , São Paulo, v. 29, n. 1, pp. 113-123- 2006

BELLO-KLEIN, A. – Dano oxidativo e regulação biológica pelos radicais livres In: MARRONI, N.P **Estresse Oxidativo e Antioxidantes**, Canoas-RS - Editora Ulbra, 2002 - Cap.01; pp.15-18.

BERRA, C.M; MENCK, C.F.M.; DI MASCIO, P. Estresse oxidativo, lesões no genoma e processos de sinalização no controle do ciclo celular. **Quim. Nova**, Vol. 29, No. 6, pp. 1340-1344, 2006

BIANCHI, M.L; ANTUNES, LMG - Radicais Livres E Os Principais Antioxidantes Da Dieta – Artigo de Revisão - **Rev. Nutr.**, Campinas, 12(2): 124-128, maio/ago., 1999.

CERQUEIRA, F.M; MEDEIROS, M.H.G.; AUGUSTO, O - Antioxidantes dietéticos: controvérsias e perspectivas - **Quim. Nova**, Vol. 30, No. 2, 441-449, 2007

DIAS, B.F.S. A Implementação da Convenção sobre Diversidade Biológica no Brasil: Desafios e Oportunidades, Campinas: Fundação Tropical de Pesquisas e Tecnologia André Tosello. 10p; 1996.

DIAZ, R. – Proteção na flora brasileira , **Revista Ciência Hoje**, nº215, Rio de Janeiro-RJ, 2005. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/3388> - Acessado em 15/01/2009

DIZDAROGLU, M.; JARUGA, P.; BIRINCI OGLU, M.; RODRIGUEZ, H. Free radical-induced damage to DNA: mechanisms and measurement. **Free Radic Biol Med**, v.32, n.11, p.1102-1115. 2002.

ESTERBAUER, H.; WAG, G.; PUHL, H – Peroxidação lipídica e seu papel na aterosclerose. In: CHEESEMAN, K.H; SLATER, T.F. – **Radicais livres em medicina**, - Rio de Janeiro – RJ – 1ª Edição - Interlivros,1996 – Cap. 07, pp.87-92.

FERRARI, C. K. B. Apoptose: a importância da maquinaria de morte celular no controle e na patogênese das doenças **Revista de Ciências Médicas**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 21-31, 2000

FERREIRA, A.L.A; MATSUBARA, L.S. Radicais Livres: conceitos, doenças relacionadas, sistema de defesa e estresse oxidativo. **Rev. Ass. Med. Brasil**, SÃO Paulo -SP, v. 43(1), p. 61-68, 1997.

HERRMANN, S.M; TROIS, L; POHL, D. Alimentos funcionais – In: MARRONI, N.P. **Estresse Oxidativo e Inflamação: Dos Modelos Experimentais à Clínica**, Canoas –RS, Editora Ulbra, 2008, cap. 15, pp. 243-257

KNEKT,P.; KUMPULAINEN, J. ; JÄRVINEN, R; RISSANEN,H; HELIÖVAARA, M.; REUNANEN, A.; HAKULINEN,T; AROMAA, A. Flavonoid intake and risk of chronic diseases **Am J Clin Nutr.** 2002;v.76; pp.560–568.

KVIECINSKI, M.R. **Avaliação das atividades antioxidante, antiinflamatória e antitumoral do extrato bruto hidro-etanólico e frações de *Bidens pilosa* L. (Asteraceae)**, 2007, 134 fls. Dissertação de Mestrado em Farmácia – Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis-SC, 2007.

LI-CHEN WU,* JA-AN ANNIE HO, MING-CHEN SHIEH, AND IN-WEI LU Antioxidant and Antiproliferative Activities of Spirulina and Chlorella Water Extracts. **J. Agric. Food Chem.** 2005, 53, 4207-4212

MARCOLIN, E; RODRIGUES, G. ; RITCHER, M.F.; PORAWSLI, M; MARRONI, N.P. Avaliação do potencial antioxidante de plantas medicinais. In: MARRONI, N.P. **Estresse Oxidativo e Inflamação: Dos Modelos Experimentais à Clínica**, Canoas –RS, Editora Ulbra, 2008, cap. 14, pp. 229- 235.

MARZZOCO, A; TORRES, BB – **Bioquímica Básica** – 5ª Edição - Rio de Janeiro – RJ, Guanabara Koogan- 2015.

MAYES, P.A; BOTHAM,K.M. – Oxidações Biológicas – In: MURRAY, R.K; GRANNER, D.K; MAYES, P.A; RODWELL, V.N. – Harper – **Bioquímica Ilustrada** – 7ª Edição – São Paulo – Atheneu Editora – 2019, Cap. 11; pp.86-89

MELO,D.S; CORREA, A.D; MARCOS, C.H; SOUSA, R.V.; ABREU, C.M.P; SANTOS, C.D. Efeitos da farinha de mandioca sobre a peroxidação lipídica, o perfil lipídico sanguíneo e o peso do fígado de ratos. **Ciênc. agrotec.**, Lavras-MG, v. 31, n. 2, p. 420-428, 2007.

MELO, E.A ; MACIEL, M.I.S.; LIMA, V.A.L.G; ARAUJO, C.R. Teor de fenólicos totais e atividade antioxidante de polpas congeladas de frutas - **Alim. Nutr.**, Araraquara-SP, v.19, n.1, pp. 67-72, 2008.

MORAIS, R.N. NUNES, E; OLIVEIRA, S.C.O; Radicais livres - conceito, doenças, estresse oxidativo e antioxidantes – Artigo de Revisão - **Faculdade Estácio de Sá**, Campo Grande – MS, Brasil – 2005

MOREIRA, A. Especiarias: fontes importantes de compostos fenólicos antioxidantes. **Nutrição, Saúde & Performance. Anuário de Nutrição Funcional**, 2004. v.25, nº1, pp. 32-34.

NELSON, D.L.; COX, M.M **Lehninger Princípios de Bioquímica** – 7ª Edição, São Paulo-SP, Sarvier Editora, 2018.

OLIVEIRA, S.F – Propriedades de Algas no Balanço Oxidativo – Artigo de Revisão **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** - Porto Alegre, pp. 01-12 – 2005.

PLAZA, C. V. ; PAULETTI, P. M. ; SILVA, D. H. S. . Antioxidantes Presentes em Folhas e Frutos de *Eugenia jambolana* Lam. (Myrtaceae). **25ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química – SBQ** - 2007.

RITCHER, M.F; LIMA, M.F.S.; BORDGIMON, S.A.L.; SCHWARTSMANN, G. A Flora Brasileira e seu Potencial Antioxidante In: MARRONI, N.P **Estresse Oxidativo e Antioxidantes**, Canoas-RS - Editora Ulbra, 2002 - Cap.13; pp.178 - 191.

SHAMI, N.J.I.E. & MOREIRA, E.A.M. - Licopeno como agente antioxidante. **Rev. Nutr.**, 17: 227-36, 2004.

SIES H, STAHL W. Vitamins E and C, beta-carotene, and other carotenoids as antioxidants. **Am J Clin Nutr** 1995; 62(6):1315-21.

SOARES, SE - Ácidos fenólicos como antioxidantes - **Rev. Nutr.**, Campinas, 15(1):71-81, jan./abr., 2002

VIZZOTTO, M. ; PEREIRA, M.C. Caracterização das Propriedades Funcionais do Jambolão. **Embrapa Clima Temperado: Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento**, Pelotas-RS, nº79, 26 p. 2008.

VOET, D; VOET, J.G; PRAT, C;W. – **Fundamentos de Bioquímica** – Porto Alegre – RS – Artmed Editora, 2014

YAMAGUCHI, L. F. **Potencial dos biflavonóides de *Araucaria angustifolia* (Bert.) O.Kuntze como antioxidantes e fotoprotetores** – Tese de Doutorado Departamento de Bioquímica- Instituto de Química da Universidade de São Paulo – São Paulo-SP, 172 p, 2004.

ASPECTOS EDUCACIONAIS DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)



EDUCATIONAL ASPECTS OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

ANDRÉIA FARIAS DOS SANTOS ALVES

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

RESUMO

Este trabalho busca analisar os aspectos educacionais relacionados ao TDAH e identificar estratégias eficazes que possam apoiar tanto o desempenho acadêmico quanto a adaptação escolar desses alunos. Os resultados demonstraram que, o ensino de alunos com TDAH apresenta desafios únicos que exigem abordagens pedagógicas criativas e flexíveis. Uma das estratégias mais eficazes nesse contexto é a incorporação de jogos lúdicos ao processo de ensino. Esses jogos não apenas tornam as aulas mais envolventes e dinâmicas, mas também desempenham um papel fundamental no auxílio à aprendizagem desses alunos. Os jogos lúdicos oferecem um ambiente de aprendizado mais interativo e menos rígido, o que é especialmente benéfico para crianças com TDAH, que frequentemente têm dificuldade em se concentrar em atividades tradicionais e estruturadas. Ao envolver os alunos em atividades que combinam diversão e aprendizado, os jogos lúdicos capturam a atenção e mantêm o interesse deles por mais tempo. Além disso, esses jogos ajudam a reforçar os conteúdos abordados em sala de aula de uma maneira mais acessível e prática. Ao participar de jogos que exigem raciocínio, resolução de problemas, cooperação e criatividade, os alunos com TDAH podem assimilar e aplicar conceitos de maneira mais eficaz. A interação com os colegas durante os jogos também promove habilidades sociais e emocionais, que são áreas frequentemente desafiadoras para essas crianças. Portanto, aliar os jogos lúdicos ao processo de ensino não só facilita a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos com TDAH, mas também contribui para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Essa abordagem torna o aprendizado uma experiência mais significativa e prazerosa, permitindo que esses alunos superem suas dificuldades e alcancem seu pleno potencial acadêmico.

Palavras-chave: Educação; TDAH; Educação inclusiva; Aprendizagem, Atividades lúdicas.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze the educational aspects related to ADHD and identify effective strategies that can support both the academic performance and school adaptation of these students. The results showed that teaching students with ADHD presents unique challenges that require creative and flexible pedagogical approaches. One of the most effective strategies in this context is the incorporation of playful games into the teaching process. These games not only make lessons more engaging and dynamic, but also play a key role in helping these students learn. Playful games offer a more interactive and less rigid learning environment, which is especially beneficial for children with ADHD, who often find it difficult to concentrate on traditional, structured activities. By involving students in activities that combine fun and learning, games capture their attention and keep them interested for longer. In addition, these games help to reinforce the content covered in class in a more accessible and practical way. By taking part in games that require reasoning, problem-solving, cooperation and creativity, students with ADHD can assimilate and apply concepts more effectively. Interaction with peers during games also promotes social and emotional skills, which are often challenging areas for these children. Therefore, combining playful games with the teaching process not only facilitates the assimilation of content by students with ADHD, but also contributes to the development of their cognitive, emotional and social abilities. This approach makes learning a more meaningful and enjoyable experience, allowing these students to overcome their difficulties and reach their full academic potential.

Keywords: Education; ADHD; Inclusive education; Learning; Playful activities.

INTRODUÇÃO

O tema proposto para o desenvolvimento desse artigo é o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), uma condição cada vez mais frequente nas instituições escolares. A hiperatividade, muitas vezes associada à falta de concentração, pode afetar crianças, adolescentes e até adultos (SILVA *et al.*, 2017).

As crianças ingressam muito cedo nas escolas, e é nesse ambiente que muitas dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, que podem passar despercebidas pelos pais, começam a ser notadas. Os professores, por conviverem intensamente com as crianças, frequentemente percebem esses desafios, já que os alunos passam, no mínimo, um turno escolar sob sua supervisão (PEIXOTO; MENDES, 2021).

O TDAH é um transtorno que comumente afeta as crianças e é geralmente detectado em idade escolar, quando seus sintomas se tornam mais evidentes. No entanto, a maioria dos professores não está suficientemente preparada para lidar com crianças que apresentam TDAH, o que leva à percepção equivocada de que esses alunos são apenas desobedientes ou indisciplinados. Encaminhá-los para acompanhamento psicológico nem sempre resolve a questão, pois, em muitos casos, o aluno acaba sendo rotulado com o transtorno, sem que outras medidas sejam tomadas para auxiliá-lo (MATTOS, 2016).

Além disso, os alunos encaminhados frequentemente enfrentam longas filas de espera para atendimento, devido à falta de recursos no setor público para atender a todos. Quando finalmente são atendidos, muitas vezes não há diálogo entre o profissional de saúde que acompanha a criança

e o educador que trabalha com ela na escola. Isso pode levar os pais e professores a interpretarem os problemas da criança como meras questões de “desobediência” e “indisciplina” (TEIXEIRA, 2014). Diante desse cenário, levantam-se as seguintes questões: Como o TDAH afeta o desempenho acadêmico e o comportamento das crianças na escola? Quais são as melhores práticas pedagógicas para apoiar esses alunos?

Muitos são os questionamentos em torno do TDAH no contexto educacional. Por isso, este artigo tem como objetivo analisar os aspectos educacionais relacionados ao TDAH e identificar estratégias eficazes que possam apoiar tanto o desempenho acadêmico quanto a adaptação escolar desses alunos.

A falta de informação sobre o tema leva a muitas ações insensíveis por parte dos profissionais que trabalham com alunos com TDAH na escola. Mesmo em casa, as crianças com esse “transtorno” sofrem, pois os pais não sabem por que seu filho está se comportando de determinada maneira e, em vez de ajudá-los, acabam atrapalhando o progresso ao se referir à criança como preguiçosa ou com energia inquietada. A criança com TDAH apresenta reduzida autoestima e maior irritabilidade, o que pode impactar adversamente sua qualidade de vida.

A compreensão dos aspectos educacionais do TDAH é fundamental para criar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Diante disso, torna-se urgente conscientizar os profissionais da educação sobre a importância de adotar um olhar diferenciado para os estudantes que apresentam esse transtorno. Essa sensibilização é essencial para garantir que as estratégias pedagógicas sejam ajustadas de forma a atender às necessidades específicas dos alunos com TDAH, promovendo assim uma inclusão efetiva e o máximo aproveitamento de seu potencial acadêmico e social.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

São inúmeros os termos que existem para definir o TDAH, o que torna esse tema amplo, pois nenhum autor aceita completamente uma definição, já que existem diferentes percepções sobre o assunto, dependendo das especialidades que se ocupam dele, tais como: a Neurologia, a Psicologia, a Psicopedagogia e a Educação.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de acordo com Barkley (2002, p. 35), “é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com nível de atividade”. Já Rohde e Benczik (1999 *apud* NETO; MELLO, 2010, p. 112), caracterizam este transtorno como “um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção; a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade”. Para Koch e Rosa (s/d), o TDAH é comumente encontrado em crianças e se caracteriza por falta de concentração, distrações frequentes e excessivas. No mesmo sentido, Teixeira (2014, p. 20) assevera que:

O TDAH é caracterizado basicamente por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Os sintomas são responsáveis por muitos prejuízos na vida escolar dos jovens acometidos, além de problemas de relacionamento social e ocupacional. Além disso, o impacto negativo do transtorno para o portador pode interferir também na vida de familiares, amigos, colegas de escola e dos membros da comunidade em que vivem.

Entretanto, segundo Cauduro (2002, p. 35),

a abundância de termos que existem para referir-se a esse tema (conduta hiperativa, síndrome hipercinética, transtorno do déficit de atenção, disfunção cerebral mínima, déficit de atenção com hiperatividade, síndrome da criança hiperativa, lesão cerebral mínima, entre outros) mostra-nos como esse tema é confuso e complexo.

O TDAH é um dos transtornos menos conhecidos pelos profissionais da educação. Há ainda muita desinformação sobre esse problema. É por isso que há tantos alunos ditos hiperativos, porque não há conhecimento por parte dos educadores, que acabam confundindo agitação e falta de limites com hiperatividade.

De acordo com Smith e Strick (2012), o TDAH afeta de 3 a 5% da população escolar infantil, comprometendo seu desempenho, dificultando as relações interpessoais e provocando a baixa autoestima. Nota-se que o número de crianças que convivem com esse transtorno é consideravelmente grande, ou seja, é mais comum do que se imagina. Seus malefícios podem prejudicar muito as crianças, tanto no campo psicológico, como no físico e na aprendizagem.

Segundo Giacomini e Giacomini (2006), a partir de um ponto de vista biológico, o TDAH deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral, isso significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativamente e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais que são responsáveis pelas funções da atenção, da impulsividade e da atividade física e mental no comportamento humano.

Conforme destacou Cauduro (2002, p. 73),

segundo o enfoque pedagógico, a hiperatividade infantil se relaciona com deficiências perceptivas e com dificuldades para o aprendizado. Já para alguns especialistas, trata-se de uma síndrome (conjunto de sintomas característicos de uma doença determinada) que tem provavelmente uma origem biológica ligada à alteração no cérebro, causada por fatores hereditários ou como consequência de uma lesão. Para outros, constitui uma pauta de conduta persistente em situações específicas.

Apesar do TDAH ser definido por diferentes termos, existe também um grande confronto de ideias sobre o transtorno e como ele pode ser explicado dentro das áreas da saúde em que é estudado. Para a psicologia, o TDAH é entendido como uma manifestação da depressão infantil. Segundo Levy (s/d), a depressão que sempre pareceu um mal exclusivo dos adultos afeta cerca de 2% das crianças e 5% dos adolescentes do mundo. O diagnóstico de depressão é mais difícil nas crianças, pois os sintomas podem ser confundidos com birra ou falta de educação, mau humor, tristeza e agressividade. O que diferencia a depressão das tristezas do dia a dia é a intensidade, a persistência e o comprometimento das atividades normais.

Neste contexto, é comum notar que uma pessoa com TDAH vive seus relacionamentos interpessoais e afetivos de forma acidentada e instável, pois rompe relacionamentos quer seja afetivo ou social com muita facilidade, sem medir as consequências das atitudes, pois uma das características do TDAH é agir e pensar posteriormente ao ocorrido.

Na visão de Benczik (2010), as crianças com comportamentos desajustados sofrem com rótulos, estigmas, preconceitos e discriminação, de modo que essas atribuições negativas podem as acompanhar por suas vidas, causando transtornos, frustrações e rejeições e, ainda, comprometendo o futuro emocional e acadêmico destas.

O comportamento do TDAH nasce do que se chama trio de base alterada. É a partir desse trio de sintomas- formado por alterações da atenção, da impulsividade e da velocidade da atividade física e mental que irá se desenvolver todo o universo TDAH, que muitas vezes oscila entre o universo da plenitude criativa e da exaustão de um cérebro que não para nunca (SILVA, 2014, p. 20).

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido tema de discussão entre educadores, profissionais clínicos e de psicologia infantil. Isso se deve ao fato de que as queixas frequentes de pais e professores permanecem constantes: crianças são desatentas, inquietas, desorganizadas, com dificuldade de concentração e de seguir regras. Conforme ressaltado por Teixeira (2014), os conjuntos de sintomas apresentados a seguir fazem parte do questionário SNAP IV, que foi elaborado a partir dos sintomas presentes nos critérios diagnósticos para TDAH do DSM-IV, em 1994. A criança e adolescente frequentemente:

- Deixa de prestar atenção aos detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou em outras tarefas.
- Tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
- Parece não escutar quando lhe dirigem a palavra.
- Não segue instruções e não terminam deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).
- Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
- Evita, antipatiza ou reluta em envolver se em atividade que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).
- Perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (brinquedos, deveres escolares, lápis, livros ou outros materiais).
- É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa.
- Apresenta esquecimento em atividades diárias.
- Agita mãos e pés ou se remexe na cadeira.
- Abandona a cadeira em sala de aula ou em outra situação nas quais se espera que permaneça sentado.
- Corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação).
- Tem dificuldade para brincar ou para se envolver silenciosamente em atividade de lazer.
- "Indo a mil" ou age como se estivesse "a todo vapor".
- Fala em demasia.
- Dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas.
- Tem dificuldade de aguardar sua vez.
- Interrompe ou se mete em assuntos de outros, em conversas ou brincadeiras (TEIXEIRA, 2014, p. 49-51).

Segundo Silva (2014), a mente de uma pessoa com TDAH tem dificuldades de concentração, e ao receber sinais, reage sem analisar as características do objeto gerador do estímulo. Sendo assim,

a atenção é compreendida como uma função importante para qualquer pessoa, pois consente a manutenção da vigilância no que acontece ao seu redor. Há vários fatos que interferem na concentração das crianças que podem ser a afetividade, a má condição de sono, sua linguagem, desnutrições, entre outros. Esse comportamento pode acabar prejudicando os alunos tanto no cotidiano escolar, ocasionando dificuldade de aprendizagem, quanto no meio social e afetivo.

Este transtorno é caracterizado principalmente por sintomas de desatenção, dificuldade em manter o foco em uma tarefa, a menos que seja extremamente excitante ou estimulante, dificuldades para completar tarefas e sintomas de hiperatividade e inquietação, como inquietação, bater os pés ou as mãos. No entanto, crianças com TDAH tendem a se envolver em atividades que são agradáveis e motivadoras para elas primeiro.

É importante proporcionar a estas crianças, atividades que não sejam monótonas, mas animadoras e estimulantes. É importante que elas sejam estimuladas a realizar atividades que lhes desagradem, mas elas devem ser oferecidas gradativamente. Crianças com diagnóstico de TDAH são sempre muito agitadas e estão em constante movimentação, de modo que correm sem direção, estão sempre subindo em cadeiras, árvores, destruindo brinquedos devido à hiperatividade mental move-se de forma desastrosa. No entendimento de Silva (2014, p. 24),

Crianças costumam dizer o que lhes vem à cabeça, envolver-se em brincadeiras perigosas, brincar de brigar com reações exageradas, e tudo isso pode render-lhes rótulos desagradáveis como “mal-educada”, “má”, “grosseira”, “agressiva”, “estraga-prazeres”, “egoísta”, “irresponsável”, “autodestrutiva” etc.

Por serem muito impulsivos, tomam atitudes sem pensar, falam e depois pensam. O que torna o convívio social dentro e fora da sala de aula sempre muito desastroso. Segundo Antunes (2003, p. 21):

A criança com TDAH [...] portadoras de características que geralmente se associa, tais como excesso de atividade, desatenção, extrema agitação, impulsividade, descontrole emocional e incapacidade de manifestar paciência ou tolerância quando quer alguma coisa, sente se afetada e excluída em sua interação com o adulto e com os amigos e consigo mesma.

Benczik (2010) explica que indivíduos hiperativos podem apresentar inquietação, dificuldade para brincar ou permanecer em silêncio durante atividades de lazer e falar excessivamente. Autores como Goldstein e Goldstein (2001, p. 23), mencionam que a hiperatividade se manifesta a partir de quatro características de comportamento:

- Desatenção e distração: A criança possui dificuldades para realizar tarefas e prestar atenção necessária nas explicações. Percebem que se for atividades desinteressantes, a criança desligara e manterá a atenção em qualquer outra coisa que lhe mais envolve.
- Superexcitação e atividade excessiva: São ações que estão ligadas ao emocional, sendo muito excessivas e intensas, onde tem dificuldades para controlar o seu corpo em situações que necessitem ficar em silêncio ou sentadas.
- Impulsividade: São dificuldades que a criança tem de pensar antes de agir. Como comentou o autor e pesquisador Dr. Russel Barkley que elas possuem muitas dificuldades para compreender regras.

- Dificuldade com frustrações: São dificuldades para trabalhar contextos extensos em curto prazo. Situações diferenciadas de sua potencialidade mental e física provocam na pessoa com TDAH comportamento inadequado que pode irritar os responsáveis quando desconhecem as características deste transtorno.

Na criança que possui tal transtorno tudo para ela é exagerado. Porém, Goldstein e Goldstein (2001), creem que estes sintomas podem não ser hereditários, podendo ser uma consequência de algum desequilíbrio do químico do cérebro. No entanto, uma criança que apresenta estes sintomas se torna um desafio para os pais e professores e quando o transtorno não é percebido e tratado de forma adequada pode comprometer a saúde física e emocional desta criança, visto que o nível de ansiedade apresentado por ela diante da demanda escolar e de relacionamento interpessoal desenvolvido de forma precária, acarreta frustrações que a acompanhará por toda a vida.

As dificuldades apresentadas por uma criança com TDAH começam muito cedo, pois ao ser agitada, irritada e ter muita dificuldade em dormir bem, é vista como uma criança rebelde, mal-educada, que não obedece a regras e está sempre ausente e distraída. Portanto, é comum notar que uma criança com TDAH se isola com facilidade e se sente desajustada e não pertencente ao grupo social que está inserida. Por apresentar comportamento distraído e descontrole emocional, nem sempre é aceito pelo grupo, o que pode causar o rebaixamento da autoestima e ocasionar a depressão infantil e transtornos emocionais associados. Neste sentido, Mattos (2016, p. 35) pontua que:

Entre os problemas mais comuns estão à depressão e ansiedade. Crianças deprimidas tendem a ficar mais irritadas, com quedas acentuadas do rendimento escolar. Elas também não têm apetite normal e manifestam menos interesse por brincadeiras ou jogos. Muitas crianças apresentam sintomas físicos (“somatização”), como dores de cabeça ou de barriga, principalmente antes de provas ou testes escolares.

As cobranças tanto dos pais como dos professores, quando são feitas sem o conhecimento das dificuldades apresentadas por esses indivíduos com o transtorno, não traz nenhum benefício. Ao contrário, só vem reforçar a visão negativa e pessimista que esse faz de si mesmo. Deste modo, diversos problemas interferem na aprendizagem do aluno com TDAH, visto que seu rendimento escolar pode ser afetado devido à depressão e ansiedade manifestadas ou a falta de interesse e desânimo perante o aprendizado e até mesmo em relação a brincadeiras e jogos. Para Teixeira (2014, p. 34):

A depressão é um transtorno comportamental que também acomete crianças e adolescentes. Os principais sintomas são a tristeza, falta de motivação, solidão e humor deprimido, contudo, é comumente observado um humor irritável ou instável [...] apresenta dificuldade em divertir se queixando de estar entediada e “sem nada para fazer” e pode rejeitar o envolvimento com outras crianças preferindo atividades solidárias.

É comum notar que uma criança com TDAH, não se socializar com facilidade, muitas delas ao se sentirem excluídas pelas crianças da mesma faixa etária, procuram a companhia de crianças mais velhas. Porém, como não partilham dos mesmos interesses, logo sentem-se sozinhas e com forte

sentimento de desprezo e desamparo, o que pode reforçar a pré-disposição ao isolamento e tristeza. Reconhece-se que é essencial que as crianças interajam com as demais, não se isolem das outras, pois isto piora o seu desenvolvimento e aprendizagem, dificultando para o profissional de educação realizar suas atividades.

Quem examina uma criança com TDAH frequentemente reconhece a existência do mesmo transtorno, ou pelo menos alguns dos sintomas dele, no pai ou na mãe. Comumente, quando elas são entrevistadas, na presença dos pais, já identificamos alguns sinais neles próprios em geral inquietude na cadeira, movimentação nas mãos e pés, impulsividade para responder as perguntas antes de ouvi-las por completo, pegar coisas com as mãos e mexê-las o tempo todo, etc. (MATTOS, 2016, p. 46).

É comum notar que em famílias que possuem crianças com TDAH, em geral, apresentam um histórico familiar de manifestação dos sintomas do transtorno por parentes próximos. Neste contexto, Mattos (2016) relata que ao examinar a criança com TDAH, nota-se que alguns sintomas são observados nos pais, pois estes fatores são transmitidos na genética, mas nem todas as crianças recebem de seus pais estes fatores. Assim, o diagnóstico do TDAH deveria ser feito na criança em faixa etária escolar, pois, nesse período, os sintomas da hiperatividade e da desatenção impedem que a criança desenvolva um aprendizado favorável, gerando assim problemas secundários que antes não eram percebidos ou valorizados.

COMO PROPORCIONAR UMA EDUCAÇÃO EFETIVA AOS ALUNOS COM TDAH

O que preocupa os pais e professores de alunos com TDAH é como garantir uma educação eficaz sem habilidades para a vida acadêmica futura, já que o processo de avaliação escolar padroniza todos os alunos. Para esses alunos em particular, cujo ritmo de processamento das informações pode variar muito, é necessário utilizar metodologias diferenciadas junto com os recursos didáticos adequados para manter sua atenção durante as atividades educacionais. No entanto, de acordo com Benczik (2010, p. 53):

Outro ponto importante a ser considerado é que o sistema de ensino atual e algumas pedagogias existentes tentam “padronizar” os alunos esperando que todos correspondam da mesma maneira, e aquele que é “diferente”, ou apresenta outro ritmo de aprendizagem é considerado “aluno-problema” ou com “dificuldade de aprendizagem”.

Dentro desse contexto, é crucial que o professor esteja plenamente consciente das dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH ao ministrar disciplinas para garantir que sua metodologia de ensino ou avaliação seja eficiente em atender às necessidades tanto do aluno quanto dele próprio. Benczik (2010) ressalta a importância da compreensão adequada dos sintomas e características dessa condição como um passo fundamental na promoção bem-sucedida do desenvolvimento educacional dessas crianças. Portanto, à medida que os professores se capacitam mais sobre esse

transtorno, maior será o seu potencial em engajar seus alunos com TDAH no processo de aprendizagem por meio do estímulo ao conhecimento, criatividade e bom rendimento escolar.

De acordo com Benício e Menezes (2017), é comum notar que, a criança que tem TDAH, por ser muito agitada, não consegue se concentrar e conversa muito durante a aula, atrapalhando a concentração dos demais, o que gera conflitos na relação professor-aluno e muitas punições. Neste contexto, faz-se necessário que o professor não conheça apenas a sigla do TDAH, mas que tenha leitura, estudo a respeito desse transtorno, para que possa adotar estratégias de ensino que minimize os conflitos e as dificuldades no contexto escolar.

É importante que o aluno com TDAH, receba o máximo possível de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fileira da sala de aula, próximo ao professor e longe da janela, longe do pátio, ou seja, em local onde ele tenha a menor possibilidade de distrair-se (BENCZIK, 2010, p.86).

Muitas vezes, é comum que as escolas recebam alunos com TDAH sem um diagnóstico prévio e os pais nem sempre informem sobre a necessidade de atendimentos especiais. É importante lembrar que as instituições educacionais devem estar preparadas para receber todos os alunos em processo de inclusão, incluindo aqueles com TDAH. Esses alunos também têm o direito de participar plenamente do ambiente escolar, mesmo enfrentando maiores desafios por já estarem imersos nesse contexto educacional complexo.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas (especialmente as de nível Básico) ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2015, p. 57).

A autora destaca a importância de que a inclusão aconteça de maneira efetiva nas escolas, ressaltando que, para isso, é fundamental reestruturar o ambiente escolar de modo a atender às necessidades específicas dos alunos. Ela enfatiza que não basta apenas incluir os estudantes nas salas de aula; é necessário também ajustar as condições do ambiente escolar para superar as dificuldades que esses alunos possam enfrentar. Além disso, a forma como o ensino é ministrado deve ser cuidadosamente adaptada para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de aprender de maneira eficaz e significativa. A inclusão, portanto, deve ser um processo ativo e contínuo, que envolve não apenas a presença dos alunos, mas também a criação de um ambiente de aprendizagem que os apoie e valorize suas potencialidades.

A Constituição Federal de 1988 destacou, no artigo 208, que é obrigação do Estado oferecer um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (necessidades especiais) na rede regular de ensino. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação veio para preparar e transformar as escolas consideradas comuns e as escolas especiais, abrindo oportunidade para que todos possam frequentar a rede regular de ensino além disso ter acesso ao suporte pedagógico

adequado às necessidades dos estudantes em sala como também disponibilizar recursos metodológicos propícios. Incluindo-se o ensino das aulas que requerem cuidados específicos sob uma perspectiva inclusiva, compreende-se que:

a sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve ser provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para indisciplina, para desatenção e para cada caso do âmbito em que se desenvolve o processo educacional. O aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido valorizado, incluído, e não simplesmente tolerado, no seu grupo (FELTRIN, 2010, p.15).

No entendimento do autor, tanto a sociedade quanto a escola, por meio dos professores, desempenham um papel crucial para que haja aprendizagem. É fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados e preparados para se adaptarem às novas situações e mudanças, tendo em mente que cada aluno é único e apresenta características singulares.

Feltrin (2010, p. 30) complementa ainda que:

Na escola começam a se destacar os mais e os menos favorecidos. Na escola começam a despontar as pequenas e as grandes diferenças que, se não foram convenientemente diagnosticadas e tratadas, transformam-se nas pequenas e grandes desigualdades, os primeiros obstáculos a uma convivência social sadia. Na escola notam-se as diferenças e deveriam conviver com elas. Assim como na sociedade, na escola também se prefere conviver e tratar com os iguais. Na escola, a busca da compreensão por meio do diálogo é uma forma de se entender as diferenças de cada um, diminuí-las, respeitá-las e conviver com elas.

Compreende-se que é no ambiente escolar que começam a se revelar as habilidades dos alunos, sendo, assim, um lugar diferenciador e propiciador do potencial do ser humano. As dificuldades individuais devem, também, ser consideradas, a fim de que seja possível propor um método e conduta específica voltada ao ensino do aluno, para a superação de tal problemática. Neste contexto, Mattos (2016, p. 110), afirma que:

O professor tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino, de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagem e as necessidades da criança. Se ela aprende matemática melhor em jogos, então o professor ideal é aquele que consegue produzir uma variedade de jogos matemáticos interessantes.

A maneira como um professor olha para um aluno com TDAH deve ser diferenciada, levando em consideração as dificuldades da criança sem subestimar sua inteligência. Além disso, buscar alternativas junto à equipe pedagógica que possam estimular e aproveitar os interesses e habilidades do aluno é crucial, pois crianças com TDAH são altamente criativas e têm bom desempenho em atividades que gostam.

ATIVIDADES LÚDICAS COMO AUXÍLIO A APRENDIZAGEM AO PORTADOR DE TDAH

No seu dia a dia o portador de TDAH apresenta diversas dificuldades em casa, na escola e na comunidade onde vive. Entre o psicopedagogo e a criança é preciso existir uma confiança e partindo do pressuposto que toda criança gosta de brincar se torna imprescindível o uso de jogos que ajudem a desenvolver as áreas que estejam defasadas no TDAH como a concentração e a atenção.

Moura e Silva (2019) afirmam que as atividades lúdicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pois ajudam a canalizar sua energia, melhorar a concentração e facilitar a aprendizagem de maneira divertida e envolvente. Essas atividades permitem que as crianças explorem suas habilidades de maneira mais livre e criativa, o que pode ser especialmente benéfico para aquelas que têm dificuldade em focar ou seguir métodos tradicionais de ensino.

Cardoso *et al.* (2018) destacaram que as atividades podem incluir jogos, brincadeiras, música, arte e outras formas de expressão criativa que estimulam o interesse da criança e promovem a interação social. Por exemplo, jogos de tabuleiro ou atividades que envolvem movimento, como dança ou esportes, podem ajudar a melhorar o foco e a disciplina, enquanto atividades artísticas podem permitir que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam habilidades motoras finas. Além disso, essas atividades podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais de cada criança com TDAH, oferecendo um ambiente de aprendizado mais flexível e menos restritivo. Isso ajuda a reduzir a frustração e a aumentar a motivação, pois a criança se sente mais envolvida e menos pressionada a se conformar com expectativas rígidas.

No entendimento de Kishimoto (2016, p. 14),

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, no quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou mesmo ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico.

O jogo pode ser uma boa ferramenta para ajudar crianças portadoras de TDAH, nesse caso é possível através dos jogos trabalharem a coordenação motora, noções de espaço, raciocínio lógico dentre outros aspectos, pois os jogos são muito atrativos para todas as crianças e é muito importante para seu desenvolvimento o ato de brincar. Brincar é uma atividade que desenvolve todos os processos da criança, principalmente o social que é muito comprometido nas crianças portadoras de TDAH.

A maior parte dos jogos de faz-de-conta, também tem qualidade social no sentido simbólico. Envolve transações interpessoais, eventos e aventuras que englobam outras características e situações no espaço e no tempo. O jogo imaginário acontece com pares ou grupos de crianças que introduzem objetos inanimados, pessoas e animais que não estão presentes no momento (KISHIMOTO, 2017, p. 60).

As atividades lúdicas são uma ferramenta poderosa no manejo do TDAH, oferecendo uma abordagem eficaz e prazerosa para apoiar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das

crianças que apresentam esse transtorno. Essas atividades permitem que o aprendizado ocorra de maneira mais acessível e envolvente, adaptando-se às necessidades específicas dos alunos com TDAH e, ao mesmo tempo, mantendo seu interesse e motivação.

Ao integrar elementos lúdicos no processo educativo, os professores podem ajudar as crianças a desenvolverem habilidades essenciais, como foco, autocontrole e cooperação, de forma natural e divertida. Além disso, as atividades lúdicas facilitam a expressão emocional e o desenvolvimento de relacionamentos sociais, áreas que muitas vezes são desafiadoras para crianças com TDAH.

Essas práticas não apenas enriquecem o aprendizado, mas também contribuem para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Ao incorporar atividades lúdicas, a escola reconhece e valoriza as diferentes formas de aprender e interagir, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades, participem plenamente da vida escolar. Em suma, as atividades lúdicas são essenciais para criar um espaço de aprendizagem onde crianças com TDAH possam prosperar e alcançar seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este trabalho, constatou-se que trabalhar com crianças que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um desafio significativo. Verificou-se que as escolas nem sempre estão adequadamente preparadas para receber esses alunos, e as metodologias de ensino utilizadas frequentemente não atendem às suas necessidades específicas. Essas crianças tendem a se dispersar com facilidade, são agitadas e têm dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados.

Diante das dificuldades enfrentadas por esses alunos, o processo de aprendizagem das crianças diagnosticadas com TDAH pode ser significativamente facilitado quando o professor adota uma abordagem diversificada e envolvente em sala de aula. Ao promover atividades variadas e aulas interessantes, o educador consegue romper com a rotina tradicional e explorar diferentes potencialidades das crianças, tornando o aprendizado mais atraente e eficaz.

As atividades lúdicas, em particular, desempenham um papel crucial nesse contexto. Elas permitem que a criança encontre um equilíbrio entre o real e o imaginário, utilizando a brincadeira como uma ponte entre o conhecimento e a experiência. Como a brincadeira é uma atividade central no dia a dia das crianças, aprender através dela está diretamente associado ao prazer e à motivação. Quando as crianças se divertem durante o aprendizado, elas assimilam, compreendem e retêm as informações com maior facilidade.

Dessa forma, as atividades lúdicas não apenas tornam o processo educativo mais agradável, mas também ajudam as crianças com TDAH a superar as dificuldades típicas do transtorno, como a falta de atenção e a hiperatividade. Ao integrar essas práticas ao currículo, o professor cria um

ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, onde todas as crianças têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

É importante entender que nem todas as crianças que exibem comportamentos que não se enquadram nas normas sociais são necessariamente hiperativas. Elas precisam ser observadas e, se necessário, encaminhadas para um diagnóstico e tratamento apropriados. Essas medidas ajudam a evitar, em parte, a rotulação e a discriminação, reconhecendo que, apesar de seus déficits, essas crianças são inteligentes e possuem muitas outras habilidades.

Conclui-se que é essencial que essas crianças recebam cuidados adequados para que possam desenvolver seu potencial ao máximo, garantindo um aprendizado satisfatório em todas as áreas. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o meio acadêmico e para os profissionais da educação, destacando a importância de identificar e encaminhar corretamente os alunos com TDAH, proporcionando-lhes as condições necessárias para seu desenvolvimento intelectual, social e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Miopia da atenção**: problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula. 2.ed. São Paulo: Salesiana, 2003.
- BARBLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Penso, 2002.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Atualização diagnóstica e terapeuta: um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- BENÍCIO, Cineide Maria; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Desafios e possibilidades no espaço escolar. **Revista de Psicologia**, v. 11, n. 38, p. 375-387, 2017.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 31 de dezembro de 1996.
- CARDOSO, Luana *et al.* O lúdico e a aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Revista Científica FAGOC Multidisciplinar**, v. 3, n. 2, p. 33-41, 2018.
- CAUDURO, Maria Teresa. **Motor -- motricidade -- psicomotricidade**: como entender? Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002.
- FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão Social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2010.
- GIACOMINI, Márcia Cristina Carriel; GIACOMINI, Odair. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e educação física. **Efdeportes.com** - Revista Digital – Buenos Aires, ano 11, n.99, ago./2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd99/tdah.htm>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GOLDSTEIN, San; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KOCH, Alice Sibille; ROSA, Dayane Diomário da. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?420>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LEVY, Daniela. **Depressão infantil**. Disponível em: <http://www.clubedobebe.com.br/Palavra%20dos%20Especialistas/psi-daniela-0703.htm>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**. Perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16.ed. ampl. e rev. São Paulo: ABDA, 2016.

MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 22, p. e216, 7 abr. 2019.

NETO, Rafael Bruno; MELLO, Silvana Regina. **Aspectos neurológicos dos processos de aprendizagem**. ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação e Faculdade Integradas do Vale do Ivaí, 2010.

PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves; MENDES, Olenir Maria. Avaliação escolar e as crianças com deficiências: de políticas excludentes a aproximações inclusivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 06-18, jan./abr. 2021.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**: Guia Completo para Educadores e Pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas**: Mentes Inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4.ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Elizabeth de Fátima Galvão *et al.* Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: um estudo com professoras do Ensino Fundamental I sobre seus alunos. **Educação, Gestão e Sociedade**: Revista da Faculdade Eça de Queirós, ano 7, n. 27, ago./2017.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos**: manual para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

SAÚDE MENTAL DOS EDUCADORES: CHOQUE CULTURAL ENTRE GERAÇÕES E O DESAFIO DO *BURNOUT* NA ROTINA DA ESCOLA



EDUCATORS' MENTAL HEALTH: CULTURAL CLASH BETWEEN GENERATIONS AND THE CHALLENGE OF BURNOUT IN THE SCHOOL ROUTINE

ANTONIO SILVA DE BRITO

Graduado em Educação Artística Habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (2010); especialista em Psicanálise pela Escola de Psicanálise de São Paulo (2020); professor de Ensino Fundamental II – Artes na EMEF Monteiro Lobato e coordenador pedagógico na EMEF Plínio Ayrosa.

RESUMO

A saúde mental dos profissionais da educação é um tema que vem ganhando crescente destaque, especialmente no contexto contemporâneo de intensa pressão e cobranças diárias. As exigências por resultados imediatos, a falta de tempo para o lazer e a necessidade de constante adaptação às novas tecnologias e demandas do mercado de trabalho têm afetado a qualidade de vida dos educadores. Esse cenário, aliado ao choque cultural entre gerações no ambiente escolar, tem contribuído significativamente para o aumento dos casos de *burnout* entre professores. Este artigo visa explorar os desafios da saúde mental dos educadores, especialmente a partir da perspectiva do protagonismo docente e estudantil, e como as ideias de renomados autores, como Daniel Goleman, Domenico De Masi e Howard Gardner, podem oferecer uma base teórica sólida para a compreensão e enfrentamento desses desafios.

Palavras-chave: Saúde mental; Educação; Inteligência emocional

ABSTRACT

The mental health of education professionals is a topic that is gaining increasing prominence, especially in the contemporary context of intense pressure and daily demands. The demands for immediate results, the lack of time for leisure and the need to constantly adapt to new technologies and the demands of the job market have affected the quality of life of educators. This scenario, combined with the cultural clash between generations in the school environment, has contributed significantly to the increase in cases of burnout among teachers. This article aims to explore the mental health challenges facing educators, especially from the perspective of teacher and student protagonism, and how the ideas of renowned authors such as Daniel Goleman, Domenico De Masi and Howard Gardner can provide a solid theoretical basis for understanding and tackling these challenges.

Keywords: Mental health; Education; Emotional intelligence

A ROTINA ESCOLAR: PRESSÕES E DESAFIOS PARA O DOCENTE

A rotina dos profissionais da educação vai muito além das atividades realizadas em sala de aula. Professores enfrentam uma demanda constante por resultados, além de pressões administrativas e responsabilidades que envolvem a mediação de conflitos, o atendimento a pais e a coordenação de atividades extracurriculares. A combinação dessas múltiplas tarefas gera um ambiente de trabalho exaustivo, o que, conforme Christina Maslach discute (1982), é um dos principais fatores que levam ao esgotamento emocional.

Para Maslach, o *burnout* é uma resposta a um desequilíbrio entre as demandas profissionais e a capacidade de enfrentá-las. Esse esgotamento ocorre quando os recursos emocionais e psicológicos de um indivíduo são drenados a ponto de ele se sentir incapaz de desempenhar suas funções. No contexto da educação, essa sobrecarga é exacerbada pela natureza emocionalmente desgastante do trabalho, que envolve lidar com as necessidades emocionais dos alunos, além das demandas institucionais.

A rotina docente, frequentemente desprovida de momentos de descanso e lazer, torna-se um terreno fértil para o desenvolvimento do *burnout*. Daniel Goleman, em *Inteligência Emocional*, destaca a importância de desenvolver habilidades emocionais para lidar com o estresse e as pressões do trabalho. Segundo Goleman, a capacidade de identificar e gerenciar as próprias emoções, bem como as dos outros, é crucial para a manutenção da saúde mental. No ambiente educacional, essa inteligência emocional pode ajudar os professores a estabelecerem limites saudáveis entre o trabalho e a vida pessoal, reduzindo o impacto negativo das pressões diárias.

PROTAGONISMO DOCENTE: UMA ABORDAGEM COLETIVA

O conceito do protagonismo estudantil vem sendo amplamente discutido nas últimas décadas, especialmente com a valorização de metodologias ativas de ensino, onde o aluno assume um papel central na construção do conhecimento. No entanto, o protagonismo docente também precisa ser destacado, uma vez que o professor é o principal mediador nesse processo de aprendizagem. Para que o protagonismo estudantil floresça, é essencial que o professor tenha autonomia e seja reconhecido como protagonista no desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas. Essa co-criação entre docente e aluno cria um ambiente educacional mais democrático e colaborativo. Segundo Howard Gardner, autor de *Estruturas da Mente*, as múltiplas inteligências presentes no ambiente escolar exigem abordagens diversificadas, que só podem ser implementadas se o professor for visto como um parceiro ativo no processo educacional. Gardner argumenta que reconhecer as diferentes formas de inteligência e as maneiras pelas quais os alunos aprendem permite que o professor adapte suas práticas pedagógicas, promovendo um espaço onde tanto docentes quanto estudantes podem expressar sua criatividade e autonomia.

O protagonismo docente, nesse sentido, é essencial para uma educação que valorize a diversidade e o potencial criativo de cada indivíduo. O papel do professor vai além de transmitir informações; ele é um facilitador de experiências significativas que levam ao crescimento intelectual e emocional dos alunos. No entanto, para que isso ocorra, o professor precisa de condições adequadas de trabalho, onde a pressão por resultados não seja o único critério de avaliação, mas sim o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

O CHOQUE CULTURAL ENTRE GERAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES

O ambiente escolar contemporâneo é marcado pela convivência entre diferentes gerações, cada uma com suas próprias perspectivas e valores. Esse choque cultural pode ser fonte de tensões, especialmente quando as expectativas de professores e alunos não coincidem. As novas gerações, criadas em um ambiente digital e caracterizadas por uma interação constante com a tecnologia, muitas vezes desafiam as normas tradicionais de ensino.

Os professores, especialmente os mais experientes, podem encontrar dificuldades em adaptar-se a essa nova realidade. Conforme discutido por Mihaly Csikszentmihalyi (1999), o estado de fluxo – onde uma pessoa está completamente imersa em uma atividade que lhe proporciona prazer e engajamento – é essencial para o bem-estar no trabalho. No entanto, no contexto escolar, os professores frequentemente se sentem desconectados desse estado de fluxo, uma vez que as demandas institucionais e a pressão para atender a expectativas desatualizadas os impedem de encontrar prazer no processo de ensino.

A necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas e às novas formas de aprendizado pode gerar frustração e até sentimentos de inadequação entre os professores. No entanto, Csikszentmihalyi argumenta que é possível restaurar o prazer e o sentido no trabalho através da criação de um ambiente que favoreça o engajamento e a criatividade. No caso dos educadores, isso

significa criar condições para que eles possam desenvolver novas habilidades e metodologias, sem o medo constante de falhar ou ser ultrapassado pelas inovações tecnológicas.

BURNOUT E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O *burnout* entre professores é uma realidade que reflete a insustentabilidade das condições de trabalho em muitas escolas. Christina Maslach destaca que o esgotamento emocional, um dos principais sintomas do *burnout*, está diretamente relacionado à falta de controle sobre o próprio trabalho e à desconexão emocional com a tarefa. Quando o professor perde a capacidade de encontrar prazer e sentido em suas atividades diárias, o desgaste mental e físico torna-se inevitável. Nesse sentido, a obra de Daniel Goleman sobre inteligência emocional oferece insights valiosos para lidar com o estresse no ambiente escolar. Segundo Goleman, a capacidade de gerenciar emoções em situações de pressão é uma habilidade que pode ser desenvolvida e aprimorada. No contexto educacional, isso significa ajudar os professores a reconhecerem os sinais de esgotamento emocional e fornecer-lhes as ferramentas necessárias para equilibrar suas demandas profissionais e pessoais.

Uma abordagem eficaz para combater o *burnout* é incentivar o desenvolvimento de habilidades emocionais entre os educadores. Isso pode ser feito por meio de formações continuadas que abordem a gestão do estresse, a prática de *mindfulness* e a promoção de um ambiente de trabalho que valorize o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal.

INTEGRAÇÃO DA ARTE, LUDICIDADE E CIÊNCIA NA ESCOLA

Uma das maneiras mais eficazes de promover o bem-estar entre os educadores é a incorporação de atividades lúdicas e artísticas no cotidiano escolar. Mihaly Csikszentmihalyi argumenta que a criatividade e o prazer no trabalho são essenciais para que os profissionais encontrem significado em suas atividades. No ambiente educacional, isso pode ser alcançado através da inclusão de atividades que estimulem tanto os professores quanto os alunos a explorar novas formas de expressão e aprendizado.

Atividades artísticas, jogos educativos e práticas científicas inovadoras podem transformar a experiência escolar em algo mais envolvente e menos estressante. Além disso, a arte e a ludicidade oferecem aos professores a oportunidade de experimentar novas metodologias de ensino, sem a pressão de seguir rigidamente os currículos tradicionais.

Kabat-Zinn (2020) introduz a prática de *mindfulness* como uma ferramenta eficaz para o gerenciamento do estresse e a promoção do bem-estar. No contexto escolar, práticas de *mindfulness* podem ser implementadas tanto para professores quanto para alunos, criando um ambiente mais equilibrado e focado. A prática de estar plenamente presente no momento pode ajudar os educadores a desenvolverem uma maior resiliência diante das pressões diárias e a encontrar momentos de calma e clareza em meio ao caos da rotina escolar.

O VALOR DO ÓCIO E DO PRAZER NO AMBIENTE EDUCACIONAL

O conceito de ócio criativo, conforme proposto por Domenico De Masi, também deve ser considerado como uma estratégia para melhorar a saúde mental dos professores. O ócio, longe de ser visto como improdutivo, é essencial para a recuperação mental e emocional. Professores que têm tempo para descansar e se engajar em atividades prazerosas fora do ambiente de trabalho tendem a ser mais criativos e eficientes em suas funções.

Segundo Csikszentmihalyi, o estado de fluxo – aquele em que estamos profundamente imersos e envolvidos em uma atividade – pode ser alcançado com maior frequência se houver espaço para o ócio e o lazer. No ambiente educacional, isso significa criar condições para que os professores tenham tempo de qualidade para si mesmos, longe das demandas constantes da escola.

CAMINHOS PARA UMA ESCOLA SAUDÁVEL E DEMOCRÁTICA

A saúde mental dos profissionais da educação está diretamente ligada às condições de trabalho e ao reconhecimento do protagonismo docente e estudantil. Para que a escola se torne um espaço de criação coletiva e democrática, é essencial que haja uma mudança significativa nas políticas educacionais e nas práticas diárias dentro das escolas. A valorização do bem-estar emocional e psicológico dos professores deve ser uma prioridade, considerando que eles são peças-chave no desenvolvimento de uma educação transformadora e inclusiva.

A PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE DEMOCRÁTICO

Uma escola democrática é aquela que valoriza a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, seja no âmbito pedagógico, social ou emocional. O protagonismo estudantil, que incentiva os alunos a serem agentes de sua própria aprendizagem, deve ser complementado pelo protagonismo docente, que reconhece o papel essencial dos professores como mediadores e criadores de conhecimento. Esse conceito de protagonismo docente e estudantil foi amplamente discutido por Howard Gardner (1994) o qual defende a ideia de múltiplas inteligências e a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite as diversas formas de aprender e ensinar.

Gardner argumenta que o desenvolvimento de uma escola democrática passa pelo reconhecimento das diferentes habilidades e talentos tanto dos professores quanto dos alunos. A criação de um ambiente colaborativo, onde cada indivíduo possa contribuir de acordo com suas potencialidades, favorece uma educação mais equitativa e criativa. Esse tipo de ambiente estimula a inovação pedagógica, permitindo que professores implementem abordagens diversificadas e personalizadas para os alunos, enquanto se desenvolvem profissionalmente.

O IMPACTO DAS TEORIAS DE *BURNOUT* E A BUSCA POR SOLUÇÕES

O conceito de *burnout* tem profundas implicações no contexto educacional. Maslach explica que o *burnout* não é apenas um problema de esgotamento físico, mas também de despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho. No caso dos professores, esse sentimento de despersonalização

pode ser evidenciado quando o educador perde a conexão emocional com seus alunos e com o próprio ato de ensinar, transformando o trabalho em uma rotina mecânica e exaustiva.

Para combater esse fenômeno, as escolas precisam investir em ambientes de trabalho que promovam o apoio mútuo, a colaboração entre colegas e a flexibilização de horários. Uma das soluções propostas por Daniel Goleman em *Inteligência Emocional* é o desenvolvimento de competências emocionais que ajudem os educadores a gerenciar o estresse e as tensões cotidianas. A inteligência emocional não apenas capacita o professor a lidar com seus próprios sentimentos, mas também a compreender e responder de maneira mais eficaz às emoções dos alunos e colegas, promovendo um ambiente de maior empatia e cooperação.

Além disso, Goleman sugere que as escolas ofereçam treinamentos e programas de desenvolvimento pessoal que ajudem os educadores a identificarem os primeiros sinais de esgotamento e a tomar medidas preventivas. Tais programas poderiam incluir oficinas de *mindfulness*, baseadas nas práticas sugeridas por Jon Kabat-Zinn em *Onde Quer que Você Vá, Lá Está*. Essas práticas de *mindfulness* são comprovadamente eficazes para reduzir o estresse, aumentar o foco e melhorar o bem-estar emocional, sendo uma ferramenta poderosa no combate ao *burnout*.

A IMPORTÂNCIA DE ESTIMULAR O PRAZER E A CRIATIVIDADE

Um dos principais pontos abordados por Mihaly Csikszentmihalyi (1999) é a importância de encontrar prazer e engajamento no trabalho. Segundo ele, o estado de *flow* ocorre quando a pessoa está tão envolvida em uma atividade que perde a noção do tempo, sentindo-se plenamente realizada e engajada. No ambiente escolar, criar condições para que os professores alcancem esse estado de fluxo pode ser um dos principais caminhos para melhorar o bem-estar e combater a sensação de esgotamento.

Incorporar atividades criativas e artísticas na rotina escolar é uma forma de proporcionar aos professores e alunos uma experiência de aprendizado mais prazerosa. Csikszentmihalyi ressalta que a criatividade é fundamental para que as pessoas encontrem satisfação em suas atividades cotidianas. Assim, escolas que incentivam a inovação, a experimentação e a flexibilidade pedagógica tendem a criar um ambiente mais propício para o desenvolvimento do *flow* entre os professores.

A ciência, a arte e a ludicidade são ferramentas poderosas para transformar a experiência de ensino e aprendizagem. Quando os professores têm a liberdade de explorar novas formas de ensinar, utilizando métodos que vão além da aula tradicional expositiva, eles são mais propensos a se sentirem motivados e realizados. Além disso, a introdução de atividades lúdicas e artísticas permite que os alunos também se engajem de forma mais ativa no processo de aprendizagem, o que reduz a tensão e a monotonia da rotina escolar.

O PAPEL DO ÓCIO CRIATIVO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

O conceito de ócio criativo, desenvolvido por Domenico De Masi, ganha relevância no contexto educacional, especialmente quando pensamos na saúde mental dos professores. De Masi argumenta

que o ócio não deve ser visto como sinônimo de inatividade, mas como um espaço fundamental para a criatividade e a inovação. Para o ambiente escolar, garantir que os professores tenham tempo de qualidade fora do trabalho é essencial para que eles possam recarregar suas energias e voltar à sala de aula com mais disposição e novas ideias.

Para Csikszentmihalyi, momentos de lazer e descanso são vitais para alcançar o estado de *flow*. O descanso e o ócio proporcionam ao indivíduo a oportunidade de refletir e reequilibrar suas emoções, o que é crucial para a saúde mental. No caso dos educadores, que muitas vezes se encontram presos a uma rotina estressante e sobrecarregada, o ócio criativo deve ser visto como uma ferramenta de revitalização pessoal e profissional.

As escolas podem incentivar o ócio criativo ao permitir maior flexibilidade nas jornadas de trabalho, promovendo ambientes que valorizem o bem-estar e oferecendo momentos de descontração entre colegas. Esse tipo de abordagem permite que os professores utilizem o tempo livre para se dedicar a atividades que lhes tragam prazer e satisfação pessoal, o que, por sua vez, impacta positivamente sua performance e satisfação no ambiente de trabalho.

A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA DE SUPORTE MÚTUO NAS ESCOLAS

Finalmente, um aspecto crucial para promover a saúde mental dos professores é a criação de uma cultura de suporte mútuo dentro das escolas. Os educadores precisam de ambientes onde possam compartilhar suas preocupações, frustrações e sucessos, sem o medo de julgamentos ou pressões adicionais. Essa rede de apoio pode ser formalizada através de grupos de estudo, mentorias e espaços de convivência que promovam a troca de experiências e o fortalecimento dos laços profissionais. Conforme Jon Kabat-Zinn sugere, práticas de *mindfulness* e meditação podem ser introduzidas nesses espaços, oferecendo aos professores a oportunidade de desconectar-se momentaneamente das pressões diárias e recarregar suas energias. Esses momentos de pausa são fundamentais para a manutenção de uma saúde mental equilibrada, ajudando a reduzir o estresse e promovendo um ambiente mais saudável e produtivo para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um novo olhar para a saúde mental dos educadores é considerado ser de bastante urgência. A saúde mental dos profissionais da educação deve ser tratada como prioridade, não apenas para o bem-estar dos professores, mas para o sucesso de todo o processo educacional. O impacto do choque cultural entre gerações, as demandas da rotina escolar e a sobrecarga emocional contribuem para a crise de *burnout* que afeta muitos educadores. No entanto, é possível construir um ambiente escolar mais saudável, colaborativo e criativo. O reconhecimento do protagonismo docente e estudantil, a valorização do ócio criativo e a promoção de uma cultura de suporte mútuo são passos fundamentais para transformar a escola em um espaço democrático e acolhedor. Ao implementar essas mudanças, podemos garantir que os professores desempenhem seu papel de maneira mais plena e significativa,

contribuindo para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

CSIKSZENTMIHALYI, M. A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DE MASI, D. O Ócio Criativo. Entrevista a Maria Serena Palieri (3. ed. Trad. Léa Manzi). Sexante, 2000.

GARDNER, H. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

_____. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLEMAN, D. Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. O ócio criativo e suas perspectivas na educação. Linhas Críticas, [S. l.], v. 26, 2020.

KABAT-ZINN, J. Aonde quer que você vá, é você que está lá / Jon Kabat-Zinn; tradução de Ivanir Calado. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

MASLACH, C. (1982). *Burnout: the cost of caring* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

BERÇÁRIO E SUAS MULTIPLAS LINGUAGENS

NURSERY AND ITS MANY LANGUAGES



BRUNA TEZONI DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade [UniSant'Anna 2010](#); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade [Unicid 2015](#); Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP, 2021 Professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo Berçário e suas múltiplas linguagens partiu de uma prática desenvolvida no ano de 2023, onde tive a oportunidade de trabalhar no Berçário I, notei que as vivências vão além do cuidar, que é possível ofertar momentos de descobertas, investigações, explorações, interações, onde os bebês possam conviver, brincar, participar, explorar expressar e conhecer-se. Partindo de uma concepção de que a criança se comunica por meio de múltiplas linguagens que a caracterizam de forma singular, entendemos que as crianças sentem, pensam, agem, formulam hipóteses, atribuem significados à sua própria maneira desde o seu nascimento e constroem cultura, como afirma Antunes (2004, p.9).

Palavras-Chave: Berçário; Espaço; Heurístico; Bebês e Crianças; Protagonistas.

ABSTRACT

The article Nursery and its multiple languages was based on a practice developed in 2023, where I had the opportunity to work in Nursery I. I noticed that experiences go beyond caring, that it is possible to offer moments of discovery, investigation, exploration, interaction, where babies can socialize, play, participate, explore, express and get to know each other. Based on the idea that children communicate through multiple languages that characterize them in a unique way, we understand that children feel, think, act, formulate hypotheses, attribute meanings in their own way from birth and build culture, as stated by Antunes (2004, p.9).

Keywords: Nursery; Space; Heuristic; Babies and Children; Protagonists.

INTRODUÇÃO

Esse artigo partiu das observações feitas no berçário I, onde trabalhei no ano de 2023, o mesmo foi composto por dezesseis bebês com faixa etária de três meses a quinze meses.

Nos dias atuais é possível observar um número cada vez maior de bebês matriculados em Centros de Educação Infantil, principalmente em escolas públicas. Pensando nesse bebê que chega muito novo no CEI precisamos garantir uma acolhida especial, pois estão se adaptando ao mundo externo com pessoas diferentes e recebendo estímulos variados, onde cabe a nós educadoras acolher esses bebês com toda atenção e carinho.

Quando falamos em bebê, falamos sempre de mais alguém, aquele com quem o bebê está, aquele que para ele olha e dele se ocupa, pois é incapaz de sobreviver sozinho. Essa é a realidade da qual devemos partir para pensar na criança em seus primeiros meses e anos de vida: existe sempre um outro do bebê. Seja na família – a mãe, o pai, a avó, a babá; seja no hospital –a enfermeira ou berçarista; seja na creche –a educadora que por ele se responsabiliza. (ORTIZ E CARVALHO, 2012, p. 29).

Nossa incumbência como educadora é pensar nos desenvolvimentos desses bebês pautadas no cuidar e educar, uma vez que são extremamente dependentes de nós, nas primeiras semanas criamos relações afetivas com os bebês nos momentos das trocas, alimentação e estimulação, criando um ambiente acolhedor para que os bebês sintam se pertencentes ao seu novo ambiente de vivência.

As primeiras interpretações que as crianças fazem do mundo acontecem através do contato físico, da observação, dos movimentos, da fala, da comunicação, da convivência com adultos e com outras crianças. Este processo ocorre em vários locais e contextos. Conforme essas crianças crescem, essas interações se diversificam, intensificam e abrem portas para novas descobertas e conhecimentos, é dessa forma que elas assimilam e compreendem o mundo em sua dimensão física, social e cultural.

O berçário é um espaço muito rico que deve suprir todos os requisitos necessários para que os bebês se sintam-se acolhidos e amados.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 2010 p. 12

Tendo esse pensamento como base passamos a observar os bebês, suas necessidades e interesses, começamos a pensar em vivências significativas para esses bebês ondem pudessem ser protagonistas do seu processo de descobertas e aprendizados.

(...) quanto mais marcado por algum simbolismo sensorial que tranquilize -cheiro, temperatura, texturas -, mais próximo e íntimo se sentirá o bebê. (...) assim, se permite

suportar melhor os momentos de separação, seja essa espacial, temporal ou emocional, para que não se transforme em um desagradável vazio.

(CHOKLER, 2017, P.55)

É de suma importância que nós educadores sejamos pesquisadores e busquemos sempre uma formação continuada a fim de constantemente estarmos inovando nossa prática diária e ofertando aos bebês diversas oportunidades de conhecimentos que contribuam para seu desenvolvimento integral.

O QUE OS BEBÊS FAZEM NO BERÇÁRIO?

No berçário os bebês têm diferentes oportunidades de desenvolvimento entre eles o social, afetivo, cognitivo e emocional. Com base nessa ideia, percebemos que o CEI é um ambiente destinado a aprendizagem e ao desenvolvimento do bebê, além dos momentos de cuidado, higiene e alimentação, devemos ofertar estímulos, brincadeiras, investigações, experimentações, para que os bebês possam experimentar novas possibilidades a fim de ampliar seu repertório, cultural, social e psicomotor.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular – estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês e crianças, ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar, por isso cada atividade será planejada intencionalmente, as professoras prepararam com carinho o espaço e o tempo pensando nas necessidades e nos interesses dos bebês, trazendo sempre situações do cotidiano e que são significativas.

Pensando nisso, no berçário procuramos trazer vivências que garantam essas aprendizagens e que desenvolva o bebê de forma integral, vivências essas que são: propostas com sensações, texturas, luzes, cores, aromas, sabores; brincadeiras de empilhar, construir, rolar, movimentos corporais e simbolização, interação e socialização.

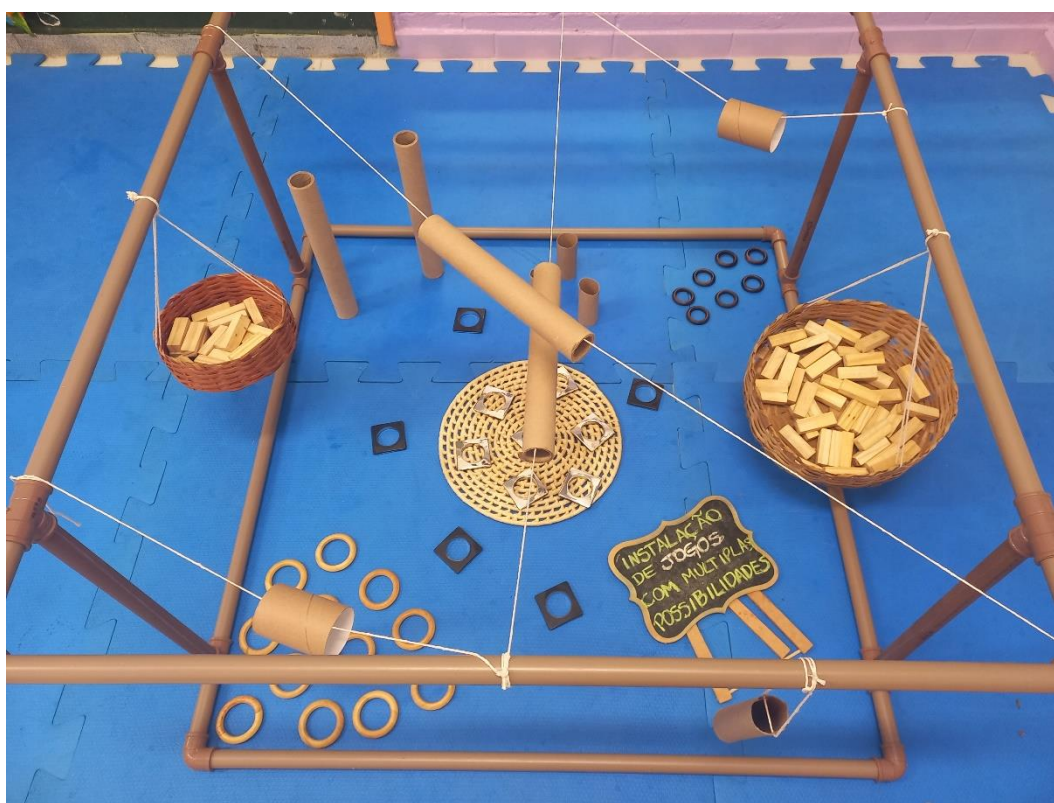
O ESPAÇO DO BERÇÁRIO.

Com o intuito de despertar a curiosidade dos bebês o espaço do berçário foi sempre pensado em atrair a atenção dos bebês, sendo colorido, com mobiles na altura dos bebês, painéis de interação que mudávamos de acordo com os interesses demonstrados pelos bebês, os contextos são organizados e planejados diariamente sempre ofertando diferentes experiências, desafios e descobertas, partindo sempre de um olhar atento as necessidades e interesses dos bebês

Planejar é uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho. O planejamento é um instrumento do professor desenvolvido por ele mesmo para seu próprio uso.

(OLIVEIRA et al, 2012, p. 390).

Quando o espaço interno e externo é planejado para as aprendizagens dos bebês faz total a diferença no processo de descobertas e interesses, sendo um espaço acolhedor e cuidadosamente pensado em atender as necessidades, favorecendo a aprendizagens, as conquistas, socialização e interação enquanto brincam. As vivências foram propostas em diferentes espaços, parque, solário, refeitório, tanque de areia e ateliê; onde pudessem sentir diferentes texturas de pisos (grama, borracha e piso frio), temperaturas (quente e frio) e tempo (ensolarado, nublado e chuvosos). Experiências essas que enriquecem e ampliam o repertório de descobertas dos bebês.



Fonte: Tezoni, Bruna. Instalação de jogos 07 ago. 2023

MUSICALIZAÇÃO NO BERÇÁRIO

É possível começar a introdução da música na vida da criança desde a primeira infância, o que traz benefícios para o crescimento dos pequenos. Além de promover a criatividade, a noção rítmica e a coordenação motora, a música desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças.

A música faz parte da vida cotidiana das pessoas desde o nascimento em diferentes culturas e sociedades. “Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A

Heurístico vem da palavra “eureka” que significa descoberta, para a pesquisadora quando proporcionamos a criança experimentar, explorar e experimentar, sem intervenções do adulto, ela faz suas próprias descobertas.

“Quanto melhor for a qualidade de oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão suas experiências, tanto para ela como para os adultos”

(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p .25).

Dentro dessa proposta ofertamos aos bebês o cesto dos tesouros, preparamos cestos com diferentes materiais: objetos de madeira, fita métrica, pedras, esponjas, lixa, folhas, pinhas e tecidos. Percebemos que quando ofertados essas matérias os bebês se concentram, observam e atribui diferentes significados aos objetos.



Fonte: Tezoni, Bruna. Cesto dos tesouros 18 maio 2023

As bandejas de experimentação também são grandes aliadas a esse processo de descoberta, para essa vivência ofertamos sempre uma novidade, com grãos, aromas, texturas, água e com objetos, fazemos uso de diferentes objetos para auxiliar nesse processo de investigação são eles: colheres, funis, peneiras, colher de pau, forma de gelo, medidores etc. O bebê quando brinca, experimenta, investiga, explora, cria expressa, compreende o mundo que as cerca, entrega-se a um universo de descobertas e imaginação.



Fonte: Tezoni, Bruna. Bandejas de experimentação 14 mar. 2023

Por fim, a ênfase no ato de brincar destaca a importância da criança explorar, investigar, criar e inventar livremente, sem a constante intervenção do adulto, que assume o papel de mediador ao ouvir atentamente e observar de forma sensível as descobertas da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo foi escrito com base nas vivências ofertadas aos bebês no ano de 2023, percebemos que a musicalização, o brincar heurístico, e o brincar livre foram de suma importância para os desenvolvimentos dos bebês, que a todo tempo demonstraram curiosidade em descobrir e atribuir diferentes significados para o brincar. Nesse ano descobrimos que são inúmeras as potências e capacidades dos bebês, perante as vivências ofertadas demonstrando entusiasmo e euforia diante das propostas, que foram bem significativas para nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Base Nacional comum curricular BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso 15 abr. 2024.

CHOCKER, Myrtha Hebe. La aventura dialógica de la infancia. Buenos Aires: Cinco, 2017.

GODOI, Luís Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto alegre: Artmed,2006.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso 06 abr. 2024

SILVA, Vanilada; Cícera, Alves, LOPES. A música como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v.14, N. 52, p. 606-620, out, 2020.

A NEURODIVERGÊNCIA DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL

NEURODIVERGENCE WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS



CARLOS ALBERTO ARAÚJO

Graduação em História pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera (2016); Especialista em Educação a Distância pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Otoniel Mota.

RESUMO

A neurodiversidade nada mais é do que um movimento que fala sobre a importância de considerarmos as diferenças cognitivas das pessoas, ou seja, as diferenças de funcionamento cerebral. A neurodiversidade humana é ampla e complexa, isto é, as pessoas funcionam de formas diferentes, cada uma do seu jeito. As pessoas com déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro autista, dispraxia, dislexia e dificuldades intelectuais são definidas como neurodivergentes. O conceito da neurodiversidade é desconstruir a ideia de que pessoas com funcionamento neuro cognitivos diferentes sejam taxadas como pessoas doentes, por isso a neurodiversidade é considerada um movimento de justiça social que não exclui, mas celebra a particularidade de cada um.

Palavras-chave: Neurodivergente; Educação; TDAH; Transtorno; Equidade

ABSTRACT

Neurodiversity is nothing more than a movement that talks about the importance of considering people's cognitive differences, that is, differences in brain functioning. Human neurodiversity is broad and complex, that is, people function in different ways, each in their own way. People with attention deficit hyperactivity disorder, autism spectrum disorder, dyspraxia, dyslexia and intellectual difficulties

are defined as neurodivergent. The concept of neurodiversity is to deconstruct the idea that people with different neuro-cognitive functioning are classified as sick people, which is why neurodiversity is considered a social justice movement that does not exclude but celebrates the particularity of each person.

Keywords: Neurodivergent; Education; ADHD; Disorder; Equity

INTRODUÇÃO

O conhecimento sobre desenvolvimento típico e neurodivergente é fundamental para construirmos um futuro mais justo e inclusivo. Por meio de estudos, é possível ter acesso a informações importantes para ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a neurodiversidade e os principais transtornos do neurodesenvolvimento que encontramos em nossas escolas atualmente.

A neurodiversidade é um movimento que fala sobre a importância da diversidade de funcionamento cognitivo, e isso é essencial para que ocorra uma convivência em sociedade, pois a nossa sociedade é rica, porque somos diferentes e no momento da intervenção é entender que quando se faz uma intervenção com uma pessoa neurotípica não há como objetivo normalizar, isto é, o foco não é transformar essa pessoa em alguém mais normal, e sim, dar suporte para que ela viva a neurodiversidade na maior plenitude possível e com a melhor qualidade possível de vida que ela pode ter.

À vista desse transtorno, Russel A. Barkley (2000, p.35) afirma que: *"(...) é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. Tem uma raiz central: a deficiência da inibição"*.

AS DIFERENÇAS ENTRE NEUROTÍPICOS E NEURODIVERGENTES

As pessoas neurotípicas são pessoas funcionais que não apresentam disfunções significativas na memória, atenção, cognição, isto é, indivíduos que não manifestam alterações neurológicas ou do neurodesenvolvimento, isto, dentro dos padrões determinados pela sociedade.

As consideradas neurodivergentes, diferentes das neurotípicas apresentam significativas alterações no funcionamento cognitivo, comportamental, neurológico e do neurodesenvolvimento. Isto é, são pessoas que possuem um funcionamento neuro cognitivo atípico, ou seja, um funcionamento fora dos padrões determinados pela sociedade.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Tem como característica o comprometimento referente a interação social e na comunicação. Além disso, essa disfunção está associada a padrões de comportamentos repetitivos e restritivos. O TEA é uma disfunção que possui características diferentes, pois possui sintomas mais leves (suporte 1), moderado (suporte 2) ou graves (suporte 3).

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Essa disfunção é marcada por três características, a desatenção a inquietude e a impulsividade. Os sintomas costumam se manifestar na infância e com isso a criança pode sofrer dificuldades para manter o foco e a agitação motora. Os sintomas não desaparecem e permanecem na pessoa durante sua adolescência e na fase adulta. Conforme o manual de classificação das doenças mentais, UTDH pode ser classificado em 3 tipos:

TDAH com predomínio de sintomas de desatenção;

TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade e impulsividade;

TDAH combinado.

DISLEXIA

A dislexia é um transtorno da linguagem, marcada pela dificuldade em decodificar o estímulo escrito ou simbólico gráfico. Sendo assim, esse transtorno impacta diretamente na capacidade de aprendizagem, leitura e escrita, e o resultado desta perda é a falta de fluência e de entendimento na leitura de textos, podendo assim comprometer a memória fonêmica.

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO

Mesmo com as individualidades podendo ser observadas dentro do processo de desenvolvimento de cada criança, há uma grande possibilidade de se estabelecer alguns marcos gerais, que são de suma importância neste processo, para esse sistema chamados de marcos do desenvolvimento.

Quando se busca estabelecer os marcos do desenvolvimento é preciso compreender que esse objetivo é alcançado de forma gradativa ao passo que as crianças falam, aprendem, interagem, brincam e se movimentam.

Conhecê-los se torna necessário para embasar a observação das habilidades esperadas ao longo do tempo em que a criança deverá atingir em determinada idade. Valendo-se deles é possível promover estímulos mais favoráveis e, se necessário adotar estratégias que intensifiquem a evolução de determinada habilidade para prevenir algum possível atraso no desenvolvimento. Em alguns casos, dependendo do repertório apresentado pela criança, os dados de observação podem sugerir a necessidade de encaminhamento para uma avaliação específica (Miranda et al., 2016; Bello, Machado, Capellini, 2022).

É preciso ressaltar, sobre a relevância que há quando se visualizam as diferenças individuais e esse nesse momento precisa haver um respeito para um olhar assertivo referente ao desenvolvimento em cada uma das suas respectivas etapas, uma vez que muitos fatores interferem

e interagem nesse processo (Miranda et al., 2016).

NEURODIVERSIDADE E O PROCESSO EDUCACIONAL

Dentro do processo educacional é preciso compreender que existem áreas específicas do desenvolvimento humano que servem como referência para que ocorra o monitoramento dos padrões alcançados nas diferentes fases da criança. Entretanto, quando esse processo evolutivo não ocorre de maneira a qual é esperada é bem possível que estejamos diante de um processo de desenvolvimento atípico.

O termo “desenvolvimento atípico” pode ser utilizado na presença de necessidades específicas, sejam elas oriundas de deficiências (física, intelectual, auditiva, visual) ou de características singulares do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica determinada, mas que exigem a utilização de suportes diferentes dos usados com a maioria dos estudantes (Callonerem; Rolim; Hübner, p. 89, 2011).

O conceito da neurodiversidade é um termo recente, surgiu com o objetivo de desconstruir a ideia de que pessoas que possuem o funcionamento neurocognitivo diferente sejam rotuladas como problemáticas, doentes e até mesmo incapazes. Sendo assim, a neurodiversidade nos mostra a infinita variação de funcionamento neurocognitivo quando falamos do ser humano. O conceito nos ensina de que a modos diferentes de aprender, isto é, cada indivíduo tem uma forma única dentro do processo de aprendizagem. Entretanto, também é preciso compreender que ninguém pode ficar a margem do processo educacional e que dentro dessa realidade de aprendizagem é de suma importância colocar em prática a questão da equidade, para que assim todos tenham acesso, mesmo que de formas diferentes, há uma educação de qualidade e integral.

Diante dessa nova realidade educacional, é preciso pensar e repensar, elaborar e reelaborar as práticas de ensino para que assim todos os estudantes tenham a chance de alcançar os objetivos de aprendizagem esperados. Para isso, se faz necessário que o professor saia da sua zona de conforto, e assim, desconstrua suas aulas padronizadas e com isso promova modificações e novos caminhos para as suas práticas de ensino.

Para que ocorra uma educação realmente inclusiva, é importante e necessário que seja desenvolvidas práticas pedagógicas que alcance e em particular atenda a todos os estudantes, sejam eles neurotípicos o neurodivergentes, sem deixar de lado a valorização de suas habilidades e competências, pois isso se faz imprescindível e deve servir como base para aquisição de novos conhecimentos. Lembrando que é de fundamental importância conhecer e reconhecer que a neurodivergência é muito ampla, isto é, possui suas especificidades, e isso acaba estabelecendo que não há uma receita pronta sobre como trabalhar com pessoas que possuem dislexia, TDAH, TEA, ou outros quadros.

Diante desse contexto, é fundamental conhecer bem cada estudante, entender e compreender como cada um responde aos estímulos e como esses interagem com o ambiente escolar, cultural,

físico e social. O processo educacional para neurodivergentes é mais eficaz quando há conversas com as famílias, pois elas fazem parte desse recurso extremamente importante, além disso, é preciso observar atentamente como ocorre a interação entre os estudantes, sabendo que, para alguns, essa interação poderá não ser verbal. Quando há essa somatória de conhecimento, surge a possibilidade da criação de práticas pedagógicas para que o processo de aprendizagem seja mais adequado e eficaz e com isso possibilitar o estabelecimento de uma educação humana, isto é, uma educação integral.

Estudantes neurodivergentes, assim como os neurotípicos, estabelecem como canal de entrada para aprendizagem os sentidos. Sendo assim, é necessário e essencial a utilização de diversos caminhos de aprendizagem, não podendo ficar presos há um sistema único e engessado. Muitas vezes, a dificuldade que o estudante apresenta na compreensão daquilo que foi passado, muitas vezes está relacionado a metodologia aplicada e isso pode se tornar uma barreira para o seu processo de aprendizagem.

BARREIRAS EDUCACIONAIS DOS NEURODIVERGENTES

As barreiras educacionais enfrentadas pelos neurodivergentes, que incluem pessoas com transtornos como o autismo, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), dislexia, e outros, podem ser diversas e impactar significativamente sua experiência escolar. Algumas dessas barreiras incluem:

INFRAESTRUTURA ESCOLAR INADEQUADA

Ainda há uma realidade bastante presente em muitas unidades escolares, que é a escassez referente aos recursos, adaptações físicas e tecnológicas adequadas para atender as necessidades dos neurodivergentes. Dentro dessa realidade está incluso a precariedade ou até mesmo a falta desses ambientes sensoriais (como iluminação, acústica) até o uso de materiais acessíveis. Além, disso há também

MÉTODOS DE ENSINO TRADICIONAIS

Infelizmente as unidades escolares continuam presas dentro de padrões engessados, isto é, método de ensino padronizado, sendo assim é preciso ressaltar que esses padrões muitas vezes não são eficazes para os neurodivergentes. Quando se trabalha apenas um sistema de ensino focado de forma exclusiva dentro de um processo educacional de aulas expositivas podemos assim gerar um processo educacional falido ou ineficaz. Sendo assim é preciso que o corpo docente busque compreenda entenda o quão importante é estabelecer métodos interativos os dinâmicos e visuais para que os neurodivergentes sejam incluídos de forma adequada no processo de aprendizagem.

FALTA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

Muitos professores não possuem formação ou capacitação adequada para lidar com alunos neurodivergentes. Essa falta de preparação pode resultar em dificuldades na criação de estratégias de ensino inclusivas, que promovam o aprendizado e a participação ativa desses alunos.

ESTIGMATIZAÇÃO E PRECONCEITO

Neurodivergentes muitas vezes enfrentam estigmas sociais, tanto por parte de colegas quanto de professores, o que pode afetar negativamente sua autoestima e seu desempenho acadêmico. Além disso, o preconceito pode se manifestar em exclusão social e discriminação dentro do ambiente escolar.

AVALIAÇÕES PADRONIZADAS

Avaliações tradicionais, como provas e exames escritos, muitas vezes não refletem adequadamente as capacidades e conhecimentos de alunos neurodivergentes. Avaliações mais flexíveis e diversificadas poderiam fornecer uma visão mais justa do progresso deles.

SOBRECARGA SENSORIAL

Neurodivergentes, especialmente pessoas no espectro autista, podem ser sensíveis a estímulos sensoriais, como barulhos altos, luzes brilhantes ou mudanças bruscas no ambiente. A escola, sendo um local dinâmico e às vezes caótico, pode ser uma fonte constante de sobrecarga sensorial, dificultando o foco e a aprendizagem.

FALTA DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO

O acompanhamento especializado é fundamental para o desenvolvimento pleno dos neurodivergentes. No entanto, muitas escolas carecem de psicopedagogos e outros profissionais qualificados para oferecer suporte individualizado.

FALTA DE FLEXIBILIDADE NO CURRÍCULO

Um currículo rígido pode ser outra barreira, já que nem sempre permite adaptações e modificações que sejam necessárias para atender às necessidades de neurodivergentes. Flexibilidade curricular, com ênfase em métodos personalizados, pode ajudar a superar essa limitação.

INTERAÇÃO SOCIAL E COMUNICAÇÃO

Neurodivergentes podem ter dificuldades em habilidades sociais e de comunicação, o que torna o ambiente escolar, onde interações sociais são constantes, um desafio. Isso pode levar a sentimentos de isolamento ou a dificuldades em fazer amigos e se integrar com os colegas.

ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR BARREIRAS

Um dos caminhos que mais é percorrido refere-se a questão da transposição das barreiras educacionais, sendo assim, não há uma receita pronta, pois, cada unidade escolar possui uma realidade única, cada estudante suas especificidades e cada integrante do corpo docente suas individualidades. Sendo assim, é possível estabelecer alguns caminhos a serem percorridos para que a educação de forma integral seja estabelecida e com isso concretizar o processo de equidade.

Formação Continuada de Professores: Capacitar educadores para que possam identificar e lidar com diferentes tipos de neurodivergência de forma eficaz.

Adaptação de Materiais e Avaliações: Propor alternativas às avaliações tradicionais e oferecer materiais de estudo adaptados às necessidades individuais.

Ambientes Sensorialmente Adequados: Criar espaços e momentos mais tranquilos e menos sobrecarregados sensorialmente dentro da escola.

Apoio Psicopedagógico: Implementar equipes multidisciplinares para dar suporte aos neurodivergentes, promovendo seu desenvolvimento integral.

Essas barreiras são superáveis por meio de políticas inclusivas, práticas pedagógicas diferenciadas e ambientes que respeitem as particularidades dos neurodivergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurodiversidade humana é ampla e complexa, em resumo, as pessoas funcionam de formas diferentes, cada uma do seu jeito. Estima-se que de 15 a 20% da população tenha um desenvolvimento neurológico distinto da maioria das pessoas.

As pessoas com déficit de atenção hiperatividade, dispraxia e dislexia e dificuldades intelectuais são definidas como neurodivergentes. O conceito da neurodiversidade é desconstruir a ideia de que pessoas com funcionamento neurocognitivo diferentes que sejam pessoas doentes por isso neurodiversidade é considerada um movimento de justiça social que não exclui, mas celebra a particularidade de cada um.

Diante dessa realidade, o processo de escolarização precisa ser construído visando buscar o processo de inclusão e em particular a equidade. A educação não pode mais andar no caminho da exclusão, pois aqueles que são considerados diferentes não são melhores e nem piores, são humanos como qualquer outro e por isso, possui o direito de obter o acesso à educação de forma igualitária aos demais estudantes.

REFERÊNCIAS

Alves, M. R., & Rodrigues, G. S. (2018). As barreiras enfrentadas por alunos neurodivergentes no ambiente escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 35-50;

Barkley, Russel A. (2000). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Ed. Artmed;

Callonere, A.; Ferreira Rolum, S.; Hübner, M. M. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. *Comportamento em foco*, São Paulo, v. 1, p. 87-102, 2011.

Cunha, L. R. & Barbosa, T. M. (2019). *Educação e Neurociências: Desafios da Inclusão de Estudantes com Neurodiversidade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Grandin, T. & Panek, R. (2014). *O cérebro autista: Pensando além do espectro*. Rio de Janeiro: Rocco;

Mello, L. G., & Ferreira, A. P. (2020). Neurodiversidade e educação inclusiva: desafios e possibilidades na escola regular. *Revista Inclusão e Educação*, 15(3), 78-92;

Nunes, M. F., & Silva, T. P. (2017). Desafios na educação de crianças com TDAH: perspectivas dos professores e soluções pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 657-672.

Silva, C. A. da (2020). *Educação Inclusiva e os Desafios da Neurodiversidade*. São Paulo: Editora Vozes.

AS DIFICULDADES QUE A TIMIDEZ TRÁZ PARA O APRENDIZADO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE DIFFICULTIES THAT SHYNESS BRINGS TO CHILDREN'S LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CLEONICE APARECIDA DA SILVA BERTACO

Graduação em Pedagogia pela universidade do Oeste Paulista – Unoeste (2010); Especialista em Ludopedagogia, Gestão Escolar, Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Jogos e Brincadeira na Aprendizagem na Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Tecnologia de – FORS (2021); Especialista em Arte de Contar Histórias – Inteligência Emocional pela Faculdade de Educação e Tecnologia de – FORS (2022); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A timidez é um comportamento aprendido, pois ninguém nasce tímido. A pessoa tímida simplesmente adquire esse comportamento ao longo da vida, como parte de sua identidade. A ansiedade que pode surgir em situações de interação social muitas vezes vem acompanhada de sintomas como palpitações, tremores, boca seca, sudorese excessiva, náuseas ou dores de cabeça. A timidez é comum entre a população brasileira, e algumas pessoas apresentam fobia social, o que dificulta enormemente seu relacionamento com os outros e compromete sua capacidade de se divertir, trabalhar ou estudar. Este trabalho tem como objetivo explorar as dificuldades enfrentadas por crianças tímidas, investigando como a timidez se desenvolve e se manifesta. Além disso, busca apresentar estratégias para superar essa condição e destacar o papel da escola na abordagem das dificuldades de aprendizagem relacionadas à timidez. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de livros e artigos que tratam do tema. A conclusão deste estudo enfatiza a importância de discutir a timidez e suas implicações na aprendizagem dos alunos considerados "tímidos". Assim, é fundamental que os professores estejam atentos a esses casos e busquem estratégias para lidar com eles, promovendo um ambiente que favoreça uma melhor aprendizagem para todos os alunos.

Palavras-chave: Professor; Aluno; Timidez; Aprendizagem.

ABSTRACT

Shyness is a learned behavior, because no one is born shy. The shy person simply acquires this behavior throughout life, as part of their identity. The anxiety that can arise in situations of social interaction is often accompanied by symptoms such as palpitations, tremors, dry mouth, excessive sweating, nausea or headaches. Shyness is common among the Brazilian population, and some

people suffer from social phobia, which makes it extremely difficult for them to relate to others and compromises their ability to have fun, work or study. This work aims to explore the difficulties faced by shy children, investigating how shyness develops and manifests itself. In addition, it seeks to present strategies for overcoming this condition and to highlight the role of the school in addressing learning difficulties related to shyness. To this end, bibliographical research was carried out using books and articles on the subject. The conclusion of this study emphasizes the importance of discussing shyness and its implications for the learning of students considered “shy”. It is therefore essential that teachers are aware of these cases and seek strategies to deal with them, promoting an environment that favors better learning for all students.

Keywords: Teacher; Student; Shyness; Learning.

INTRODUÇÃO

Um dos fatores com influência predominante no resultado do aprendizado escolar é a comunicação. Apesar de ser comum a afirmação de que as pessoas se acham normais e que gostam de si como são, em muitos casos percebe-se a necessidade de serem mais comunicativas. Sendo assim, a timidez leva o aluno a ter medo de errar, de ser censurado, de fracassar. Esse problema faz surgir dentro do sujeito um complexo de inferioridade em relação aos demais. Compreender e respeitar essas diferenças são o primeiro passo para uma possível ajuda que o professor precisa dar.

A timidez é uma emoção que, ao ser exposta a uma situação embaraçosa, é marcada pelo medo ou receio dos acontecimentos corriqueiros da sociedade, principalmente ao se tratar de desconhecidos, por entender que este lhe julgará mal. Sendo assim, questiona-se: Quais as consequências que a timidez acarreta para o aluno? O que o professor pode fazer para ajudar o aluno a enfrentar e superar a timidez?

Para responder a esses questionamentos, este trabalho tem por objetivo apresentar as dificuldades de ser tímido e de como nasce e floresce em uma criança a timidez, com o objetivo de apresentar possibilidades para a superação da timidez e de como a escola pode contribuir diante das dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela timidez.

A timidez é um tema pouco abordado nas escolas e que tem grande influência no comportamento e na personalidade de muitas crianças. Seria importante dar mais atenção aos sinais da timidez, muitas vezes considerada como algo pouco importante, também considerada como frescura ou birra. Após o primeiro levantamento bibliográfico em busca de artigos e livros, ficou evidenciado que o tema é pouco explorado. É de suma importância que as instituições escolares compreendam e busquem conhecimentos para entender a personalidade e comportamento de uma criança que está sujeita a este sentimento, que é extremamente delicado, por chegar sorrateiramente, provocando a regressão dos sentimentos para fugir da realidade do problema.

Dentro deste contexto, a explanação desse tema é de suma importância para professores ao lidar com alunos afetados em sua forma de interagir e a maneira de se comportar. Assim, temos o

intuito de descobrir quais as dificuldades e problemas que possivelmente ela ocasionará.

A criança tímida no contexto escolar prefere não se expor e nem se expressar, sempre encontra dificuldades para se comunicar e se relacionar com outras pessoas, segundo os autores Crawford e Taylor (2000, p. 31), “o tímido tem grande medo de rejeição. Há um processo de pensamento muito negativo que faz o tímido se concentrar nele mesmo em oposição aos outros. Não tem autoconfiança. Não se arrisca e evita sentir-se constrangido”. Conseqüentemente, a preocupação de transmitir suas ideias e fazer tudo de acordo com os padrões considerados corretos pela sociedade deixa de fazer algo muito bom, perde várias oportunidades e por medo de estar errado acaba não fazendo nada, então se prejudica em função desse medo, evitando tudo do que não gosta e se esconde e perde grandes acontecimentos da vida.

A timidez no âmbito escolar tem sido considerada um fator agravante no que diz respeito ao baixo rendimento no processo educativo. Desta forma, a escola tem um papel importante na constatação da timidez e na informação aos pais sobre como seu filho se comporta em grupo.

TIMIDEZ E APRENDIZAGEM

Com a globalização, as famílias estão mais atarefadas com atividade do trabalho, da casa, da faculdade, e o cuidado dos filhos fica por conta da babá, da televisão, dos avós, da escola. Logo, a criança acaba, na maior parte do tempo, sendo educados por outros. Hoje, para ser aceito na sociedade, é necessário ter uma boa comunicação e boas relações interpessoais. A linguagem verbal, escrita ou outra representação de comunicação e a interação com a família e amigos, entre seres humanos, é de suma importância. É essencial para vida saber trabalhar em equipe, ter opinião própria, interagir e saber se relacionar.

É comum, em sala de aula, as crianças colocarem apelidos entre si, ou fazerem piadinhas e comentários. Por exemplo, um amigo está lendo um texto em voz alta. Isso faz com que a criança se sinta acanhada e com vergonha, com medo de falar algumas coisas erradas. Com isso, impede de se expressar e dizer tudo o que pensa e, quando precisa falar em público novamente, é um grande desafio, pois surge o medo e a insegurança de fazer algo errado.

A timidez pode ser definida como um desconforto diante de situações sociais que atrapalham o indivíduo na conquista de seus objetivos, sejam eles pessoais ou profissionais.

[...] a palavra “tímido” surgiu pela primeira vez num poema anglo-saxônico escrito por volta do ano 1000 d.C. e que significa “que se assusta facilmente”. “Ser tímido”, acrescenta o dicionário, é ser difícil de abordar, por uma questão de acanhamento, prudência ou desconfiança (ZIMBARDO, 2002, p. 20, grifos do autor).

Segundo Bueno (2020), uma pessoa tímida é aquela que sente temor, receio e medo. Esse termo refere-se ao medo exacerbado que alguns indivíduos apresentam diante de um público, mesmo que composto por apenas algumas pessoas. Indivíduos que sofrem de timidez, seja em grau

moderado ou intenso, têm muitas de suas ações limitadas. Por conta da vergonha, eles tendem a se fechar em seu próprio mundo, reprimindo suas ideias e ocultando suas dúvidas.

De acordo com Perez e Dias (2011, p. 103), "os tímidos são pessoas que se sentem ansiosas em interações sociais com determinados tipos de pessoas". A timidez pode ser intensificada pela falta de interação, mas também pode ser superada por meio de novas interações. Muitas vezes, a timidez é percebida como uma dificuldade que as pessoas têm de se expor em situações sociais, temendo ficar embaraçadas ou demonstrar ansiedade quando estão sendo observadas. Para Silva (2011, p. 72-73),

Tal qual a tristeza, que é uma reação normal dos seres humanos, e a depressão (sua correspondente adoecida), a timidez também é uma reação humana normal e, às vezes, útil. Já a fobia social ou o transtorno de ansiedade social (TAS) é a sua equivalente patológica.

No quadro a seguir, Silva (2011), apresenta as diferenças entre timidez e fobia social.

Quadro 1: Quadro de diferenças entre timidez e timidez patológica.

Ansiedade Social Normal (ASN) (Timidez)	Transtorno de Ansiedade Social (TAS) (Timidez patológica)
Necessidade moderada de aprovação pelos outros.	Necessidade extrema e absoluta de aprovação pelos outros.
Pode apresentar uma expectativa de aprovação em relação aos outros.	Expectativa constante de avaliação negativa pelos outros.
Consegue tolerar a desaprovação.	A desaprovação é vista e sentida como uma grande tragédia.
Gafes sociais são esquecidas com relativa naturalidade.	As gafes sociais são remoídas na forma de pensamentos obsessivos, acompanhados de tristeza e autorrecriminação.
Reações duvidosas dos outros são interpretadas com razoável flexibilidade.	Reações duvidosas dos outros sempre são interpretadas de forma negativa.

Fonte: Silva (2011, p. 73).

Segundo Santos (2011, p. 17):

É importante enfatizar que a timidez não compromete de forma significativa a realização pessoal, mas causa um empobrecimento na qualidade de vida. Interferindo nos comportamentos, criando uma gama de comportamentos e sintomas diversos, tais como erros na linguagem, lapso de memória, mal-entendidos, fuga de ideias, dificuldades de concentração, fala desconexa e outros.

Quando a timidez chega ao estado de prejuízo, pode-se dizer que se torna patológica, conhecida, portanto, como transtorno de ansiedade social, a fobia social. Para Walen e Falcone (1995 *apud* CABALLO, 2011, p. 26):

a questão não é tanto se a pessoa tem ansiedade ou fobia social, mas sim quanta ansiedade experimenta quanto dura o episódio de ansiedade, com que frequência volta a ocorrer essa ansiedade, que grau de comportamento de evitação desadaptativa provoca essa ansiedade e como a ansiedade é avaliada pelo indivíduo que dela padece.

Segundo Eisen (2008), vivemos em um mundo que às vezes parece assustador, e é normal sentirmos tímidos ou ansiosos. O maior dos casos de timidez começa quando ainda crianças. Mas nem sempre se percebe, só mesmo na adolescência e isso não é bom, pois pode causar problemas, como ter baixo rendimento escolar, se envolver com alcoolismo e até mesmo depressão, por isso o quanto antes descoberta melhor será o resultado.

Os adultos muitas vezes se sentem retraídos, mas, por serem maduros, têm mais facilidade de lidar com estas situações, enquanto as crianças precisam de muito mais tempo para familiarizar-se com as pessoas, numa festa de aniversário, por exemplo, ou até mesmo num jogo de futebol.

Muitas pessoas veem uma criança tímida como algo bom, pois estas crianças são quietas, gentis, e aparentemente mais educadas. Para Eisen (2008, p. 17), “a timidez está relacionada à adaptação a situações sociais novas e desconhecidas. Uma criança tímida pode se comportar de várias maneiras, como ficar isolada, falar baixo, chorar, resistir às novas atividades e outros”.

À medida que uma criança cresce, ela começa a se preocupar com o que os outros pensam sobre ela. Tem medo de ser visualizada e não atender às expectativas de outros. Então, surge o medo de ser repreendida na sala de aula ou até mesmo de ler algum texto em público. Essa criança muitas vezes é extremamente crítica em relação a si. Para algumas crianças e adolescentes o medo de errar é muito grande, e eles evitam se expor, mas nas escolas é comum um aluno ter que participar de apresentações orais.

Zimbardo (2002) ressalta que para as crianças não crescerem inseguras é importante que os pais e os professores os valorizem dizendo o quanto este é importante, inteligente, bonito, capaz de resolver qualquer problema, elogiar sempre que conseguir fazer alguma coisa sem criticar.

Existem pais que não dão aos filhos a liberdade de escolha, é importante deixar escolher as roupas que vão usar em um passeio que vão fazer e até mesmo o prato que vão comer, para que saibam se posicionar e realizar escolhas e como consequência se sintam bem consigo e cresçam se valorizando.

A timidez pode ser uma intenção que o ser humano utiliza para evitar interações no meio social, por receio de ser avaliado de forma negativa por outras pessoas, e criticado caso erre em algum aspecto cotidiano (SILVA, 2007).

A pessoa tímida é vista pela sociedade como quem delimita suas ações, impedindo-se de dizer tudo o que pensa. A possibilidade de falar em público representa um grande desafio, embora a timidez cause aspectos de incapacidade nas pessoas. As pessoas tímidas têm a tendência de seguir

velhas e rígidas rotinas, pois essas já foram vivenciadas e testadas por elas, evitando assim novidades e incertezas do dia a dia, impossibilitando seu crescimento pessoal e fortalecendo sua crença. Segundo Silva (2011, p. 69), “a timidez costuma se transformar, ou melhor, se intensificar, à medida que amadurecemos e enfrentamos novos desafios”.

O CONVÍVIO SOCIAL DAS CRIANÇAS TÍMIDAS

Cada vez mais, ao ligarmos a televisão, vemos notícias que nos deixam em choque. São jovens que entram em escolas e matam professores e alunos e por último cometem suicídio, deixando explicações como: “Só fiz porque todos estavam zombando de mim [...]” (CARDUCCI, 2020, s/p).

Esses jovens, na maioria das vezes, cresceram em um ambiente em que a comunicação com os pais era limitada, o que pode ter contribuído para sua timidez. Muitas vezes, eram alvo de chacotas e piadas por parte das outras crianças. Essa criança carrega consigo a raiva e a tristeza resultantes de experiências de improdutividade ao longo dos anos, além de uma série de fatores sociais e familiares. Com o tempo, essas emoções reprimidas podem explodir, levando a comportamentos que parecem inexplicáveis para os outros.

Não foi sem razão que Maria Aparecida da Silva, historiadora e coordenadora de um grupo voltado para a questão de cidadania e da promoção humana da mulher negra, denunciou o perigo de certas “brincadeiras” que são feitas na escola” (MOYSÉS, 2014, p. 22).

Para a criança tímida falar em público é uma dificuldade, bem como para se expressar, quando muitos estão te olhando e prestando atenção em tudo que está falando, mesmo que seja para poucas pessoas.

Nessa perspectiva histórico-social e, ao se procurar entender a problemática da autoestima no âmbito educacional, não há como negar a presença das mais variedades influências, a começar pelo contexto socioeconômico e cultural. É algo que passa pelo próprio grupo, pela família e pelas interações existentes entrepare, até chegar à organização da classe como grupo (MOYSÉS, 2014, p. 21).

De acordo com Moraes (2007), em seu livro "Como Enfrentar a Timidez", quase metade da população mundial enfrenta algum grau de timidez. Esse comportamento faz com que os tímidos se sintam inseguros e ameaçados em situações sociais do cotidiano. É importante ressaltar que a timidez não é uma doença. Quando se manifesta apenas em determinadas ocasiões, pode ser gerenciada sem causar traumas. No entanto, em muitos casos, essa característica pode dificultar a conquista do sucesso nas esferas pessoal, social e profissional, uma vez que os tímidos temem ser julgados pelos outros.

A autora também destaca que a timidez na adolescência pode ser ainda mais desafiadora, pois os adolescentes estão passando por mudanças físicas e de personalidade, não se considerando mais crianças, mas também não sendo ainda adultos. Esse cenário pode levar a uma queda no rendimento

escolar, e muitos jovens podem se isolar em seus quartos. Nesse contexto, é fundamental que os familiares incentivem a construção de amizades e evitem expor esses adolescentes, buscando, ao contrário, apoiá-los em seu desenvolvimento social.

Uma das alternativas é buscar uma escola de teatro. As aulas de expressão corporal e a linguagem teatral ajudam crianças, adolescente e até adultos a enfrentar a timidez e se sair bem em situações que exige improviso e jogo de cintura. A ajuda de um psicólogo é uma das opções eficazes para quem quer tentar vencer a timidez. Os resultados não são imediatos, mas ao longo das sessões, dependendo do grau de timidez, a pessoa vai aprendendo a superar seus bloqueios. Sessões de psicodrama também podem ser úteis nessa tarefa, pois possibilita a cada pessoa dramatizar situações em que a timidez se manifesta e assim, encontrar formas espontâneas de lidar com o problema (MORAES, 2007, p. 46).

Praticar atividades esportivas e culturais é uma excelente maneira para jovens tímidos aprenderem a se socializar e se sentirem à vontade em grupo. Os professores desempenham um papel crucial nesse processo, apoiando-os a confiarem em si mesmos, elogiando suas qualidades e demonstrando interesse nas questões que envolvem seu universo.

É importante ressaltar que a timidez não deve ser confundida com tristeza. No entanto, se acompanhada de sofrimento, pode indicar um quadro de depressão, que deve ser tratado por um especialista (SILVA, 2007). O convívio social pode ser uma solução eficaz, pois o círculo de amizades sempre inclui um amigo. Os pais devem facilitar esses vínculos, mas é essencial que o incentivo à socialização seja feito com cautela, evitando pressão sobre a criança.

O ideal é oferecer alternativas que permitam à criança descobrir quais atividades mais aprecia e nas quais se sente confortável. Incentivar a participação em tarefas domésticas pode fortalecer o relacionamento com os pais e melhorar a interação social na escola. Atividades como ajudar a arrumar a mesa do jantar, organizar os brinquedos, manter o guarda-roupa em ordem e colaborar na limpeza do quintal não apenas promovem a convivência familiar, mas também oferecem momentos valiosos para conversar e brincar juntos.

É fundamental que os pais perguntem sobre o dia de seus filhos, como foi, o que aprenderam e quais foram suas partes favoritas do dia. Manter esse diálogo é essencial para cultivar um bom relacionamento.

Tudo isso nos leva a constatar a importância dos pais ou dos “outros significantes” (que nada mais são do que as pessoas que a criança considera importantes) para a formação do autoconceito e da autoestima da criança. É com eles que a criança estabelece as relações mais significativas para a formação da sua identidade. Na sua mão estão o poder e o controle e, em consequência, a aprovação e a recompensa ou a reprovação e o castigo. E é por meio desse jogo de prêmio ou castigo, de aprovação ou reprovação, que essas figuras vão influenciando sobre a estruturação inicial do seu autoconceito. Além dessa forte influência - não podemos nos esquecer -, estarão presentes ao longo dessa estruturação todos aqueles fatores de ordem social e contextual que nos caracterizam como seres sociais e datados. Eles constituem os aspectos externos da formação do autoconceito (MOYSÉS, 2014, p. 26).

Muitas vezes, os pais se sentem satisfeitos ao perceber que seu filho é uma criança “comportada” e “educada”, por não correr, gritar ou mexer em tudo. No entanto, não percebem a importância de permitir que a criança se comporte como tal, correndo o risco de desenvolver sérios

problemas no futuro. A socialização com o ambiente ao redor é crucial para uma interação saudável e para o desenvolvimento social da criança. Portanto, é fundamental que pais e professores fiquem atentos ao comportamento infantil e ao nível de socialização, a fim de identificar precocemente o grau de timidez, evitando que ela se torne um problema maior.

TIMIDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR

Um pouco de timidez é normal na vida de uma pessoa, especialmente após um evento que gera ansiedade. Em algumas situações, o tímido pode até se preparar melhor para eventos, como uma apresentação de trabalho ou uma entrevista de emprego, reconhecendo sua timidez. No entanto, quando a timidez ultrapassa esses limites considerados normais, ela pode ser classificada como timidez patológica ou fobia social, resultando em grandes desconfortos na vida do indivíduo e, em casos extremos, levando ao isolamento social.

De acordo com Crawford e Taylor (2000), a timidez pode ter diversas causas. Parte do processo de identificação dessas causas envolve definir como o problema começou e, a partir dessa definição, explorar a questão com o objetivo de alcançar o sucesso no tratamento. Conforme Santos (2011, p. 16):

A timidez é caracterizada por três eventos interiores que ocorrem simultaneamente. O primeiro é a predisposição para sentir medo em determinadas circunstâncias sociais. O segundo é a forte consciência de ter medo: a pessoa não consegue libertar-se do pensamento acerca das mudanças fisiológicas que estão ocorrendo, nem consegue livrar-se da profunda consciência de seu estado de espírito e de sua condição emotiva. O terceiro fato que caracteriza a timidez é experimentar embaraço ou vergonha pelo que está acontecendo.

Segundo Rangé (2011), o comportamento de pessoas com fobia social pode influenciar a forma como as outras interagem com elas. A constante preocupação com a monitoração da própria ansiedade e do desempenho, juntamente com comportamentos de segurança, pode transmitir uma impressão pouco acolhedora. Essa deficiência nas interações pode comprometer os relacionamentos, levando os outros a se afastarem e criando um padrão negativo de interação, o que, por sua vez, contribui para a manutenção da fobia social. Além disso, a timidez pode ser fruto de uma educação autoritária e opressiva, assim como de um relacionamento problemático com os pais. A atitude depreciativa dos pais em relação aos filhos pode levar as crianças a desenvolverem um medo de cometer erros que as exponham à humilhação ou à vergonha (MOYSÉS, 2014).

Conforme ressaltado por Souza (2011, p. 174):

Em muitos casos, o medo de relacionar com figuras de autoridade (professor, chefe, juiz etc.) está relacionado profundamente com a forma que você reagia no relacionamento com seus pais. Se o seu pai era muito autoritário, exigente, severo, crítico, desvalorizante e você reagiam com muito medo e inibição, a tendência é transferir essa forma de relacionamento subserviente com as pessoas que ocupam cargos de autoridade ou que tenham um perfil de personalidade semelhante ao do seu pai. Desta forma se você- quando criança- tinha muito medo de fazer uma pergunta ao seu pai, é provável que vá transferir esse mesmo temor na fase adulta ao fazer

uma pergunta ao seu chefe ou ao seu professor. Em verdade, sua dificuldade em fazer uma simples pergunta é um mecanismo de defesa contra a atitude autoritária de seu pai.

Os padrões familiares podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da timidez, pois somos frequentemente moldados pelo comportamento e pelas atitudes dos membros da nossa família. Segundo Crawford e Taylor (2000, p. 16), “embora você possa ter sido criada em uma família amorosa, ela pode ser uma força negativa que molda seu comportamento e sua visão do mundo”. Isso sugere que, mesmo em um ambiente amoroso, a dinâmica familiar pode influenciar negativamente a forma como os indivíduos se percebem e interagem socialmente.

Quando os pais são tímidos, há uma tendência para que seus filhos também desenvolvam esse traço. As crianças aprendem comportamentos observando e imitando os adultos ao seu redor, e a teoria da modelagem de Bandura explica bem essa situação. Nesse contexto, a timidez dos pais pode se transformar em um padrão comportamental que os filhos reproduzem, perpetuando o ciclo. Além disso, Beck *et al.* (2017, p. 46) ressaltam a importância da identificação com membros da família, afirmando que “não podemos ignorar a importância da identificação com membros da família”. Essa identificação pode levar os filhos a adotarem os comportamentos dos pais ou irmãos, incorporando-os e desenvolvendo-os à medida que crescem. Portanto, o ambiente familiar não apenas influencia a formação da timidez, mas também pode ser um fator determinante na maneira como essa característica se manifesta e se perpetua ao longo das gerações.

Segundo as pesquisas de Kagan (1989 *apud* BECK *et al.*, 2017, p. 46):

Uma timidez que se manifesta cedo na vida tende a persistir. É possível que uma disposição inata para a timidez possa ser reforçada por experiências subseqüentes que, em vez de serem simplesmente não assertivas, são transformadas pela pessoa em uma personalidade esquiua.

Outro grande problema que pode contribuir para o desenvolvimento da timidez é a experiência de humilhação. Quando um indivíduo sofre humilhações na infância, essa experiência pode condicionar seu comportamento na vida adulta, levando-o a transferir essas memórias para situações cotidianas. O medo de ser humilhado ou ridicularizado em ambientes sociais pode se tornar tão intenso que desencadeia manifestações de timidez e vergonha.

Esse medo se torna especialmente forte em situações em que a pessoa precisa falar em público, apresentar trabalhos ou realizar palestras diante de estranhos ou pessoas que considera superiores. Além da humilhação, o trauma também é um fator significativo na formação da timidez. Experiências como a morte de um ente querido, a separação dos pais, doenças graves na família, mudanças de escola ou cidade, e outras rupturas significativas podem causar traumas que instilam um forte medo de novas situações. Essas experiências traumáticas programam a mente da pessoa a evitar qualquer situação que possa provocar novos sofrimentos.

As repressões e proibições que ocorrem ao longo da infância também podem se tornar habituais, contribuindo para a deterioração da autoimagem e da autoestima do indivíduo. O ambiente em que a criança se desenvolve, quando repleto de críticas constantes, cobranças excessivas ou

proteção em excesso, pode criar um cenário em que a timidez se instala como um mecanismo de defesa, dificultando o desenvolvimento social e emocional saudável. De acordo com Crawford e Taylor (2000, p, 19):

um fator relevante para a causa da timidez é: a criança não desejada e as que foram separadas dos pais logo após o nascimento: já se provou cientificamente que mesmo no útero os bebês podem escutar o que os pais dizem. Assim, as crianças não desejadas e aquelas sujeitas a escutar discussões entre os pais ainda no útero podem ter essa consciência desde muito cedo. Crianças cercadas por gritos e brigas permanecem, em seu subconsciente, ansiosos por toda vida. Além disso, as que são afastadas da mãe no nascimento ou que tiveram parto por cesariana também sofrem de sentimentos de isolamento e alienação. Na incubadora, os bebês não podem receber nenhum conforto nem assistência por parte de suas mães por isso, podem passar o resto de suas vidas tentando entender por que não conseguem se aproximar das pessoas e tem sentimentos de alienação e solidão.

Às vezes o transtorno de ansiedade social vem acompanhado de algum outro transtorno. Silva (2011, p. 75) comenta que “a depressão e o abuso de álcool ou outras drogas são parceiros bastante constantes e representam doses a mais de sofrimento para os portadores”. Ainda de acordo com o autor, “quando essa infeliz parceria (drogas e TAS) se estabelece é essencial tratarmos ambas as alterações comportamentais. O abuso ou a dependência de substâncias pode potencializar os sintomas fóbicos, principalmente na abstinência das drogas” (p. 76). Dessa forma, é fundamental estar atento ao comportamento das crianças tímidas, pois, como observa Caballo (2011, p. 30), a timidez pode estar acompanhada de problemas relacionados ao uso de álcool ou outras drogas. Esses comportamentos costumam ser utilizados por indivíduos com fobia social como métodos inadequados de enfrentamento da situação.

Respeitar o comportamento de uma criança tímida é crucial, pois isso permite que suas qualidades sejam reconhecidas e incentivadas. Silva (2007) destaca a importância de proporcionar um ambiente que encoraje a criança a explorar suas habilidades e interesses. Além disso, é essencial ensinar que a perfeição não é uma expectativa realista e que as críticas, quando construtivas, são oportunidades valiosas para o aprendizado e crescimento pessoal.

A timidez pode causar desconforto significativo e, em casos mais graves, pode se tornar crônica. Isso pode levar a uma retração total da criança, que desenvolverá um medo acentuado do público e da avaliação dos outros. Esse medo a fará sentir vergonha sempre que cometer um erro, receosa das possíveis repreensões e das consequências que podem advir dessas falhas. É importante, portanto, criar um ambiente acolhedor e compreensivo que ajude a criança a superar suas inseguranças, promovendo sua autoaceitação e encorajando-a a se expressar livremente. De acordo com Crawford e Taylor (2000, p. 21),

Muitas pessoas mostram uma máscara ao resto do mundo, escondendo seus medos e sentimentos mais íntimos. Nos casos mais acentuados, esses medos podem impedir que você funcione de maneira adequada; certamente não deixarão que desfrute o melhor da vida. E você merece mais do que isso.

Conforme destacado por Mascarenhas (2007), quando sentimos medo, geralmente temos duas opções: enfrentar esse medo, independentemente de sua magnitude, ou retirar-nos da situação, sem saber como poderia ter sido se tivéssemos decidido confrontá-lo. Encarar o medo pode ser um caminho difícil, e o processo de autocura pode levar tempo. No entanto, ao buscarmos compreender os comportamentos que nos limitam, frequentemente encontramos o que realmente procuramos: um entendimento mais profundo de nós mesmos.

Esse processo de autoanálise pode revelar aspectos interiores que emergem, possibilitando o desenvolvimento do amor-próprio e a valorização de quem somos. À medida que nos tornamos mais conscientes de nossas capacidades, também aprendemos a amar os outros de forma mais autêntica. Aceitar que temos um problema é o primeiro passo; a chave está em reconhecer que é possível encontrar métodos e estratégias para superá-lo.

Essa jornada de autodescoberta não apenas nos fortalece, mas também nos ensina que o amor e a aceitação, tanto por nós mesmos quanto pelos outros, são essenciais para uma vida plena e satisfatória. Ao enfrentar nossos medos, abrimos espaço para o crescimento pessoal e para a construção de relacionamentos mais saudáveis e significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A timidez é um problema sério que afeta muitos alunos. Todos nós já vivenciamos isso em algum momento, quando sentíamos medo de responder às perguntas do professor ou de ler em voz alta, mesmo sabendo a resposta. Esse medo de errar ou de sermos ridicularizados muitas vezes nos levava ao silêncio, e as risadas dos colegas só aumentavam nossa vergonha. Hoje, ao encontrarmos crianças tímidas, buscamos ajudá-las, incentivando-as a interagir mais.

Dentro desse contexto, é fundamental que os professores fiquem atentos ao relacionamento entre as crianças e ofereçam apoio quando perceberem dificuldades de expressão. Trabalhar com as diferenças físicas entre elas pode ser uma forma de encorajá-las a compartilhar seus interesses e discutir o que as deixa tímidas ou envergonhadas. Desde cedo, é importante que as crianças ouçam que são inteligentes, bonitas e capazes de resolver problemas, e que elas são muito valiosas.

A timidez é um traço de personalidade, e a criança deve ter liberdade para fazer escolhas nas atividades em sala de aula. O professor pode proporcionar um tempo para que cada criança se reconheça, incentivando-a a desenvolver seus pontos fracos e fortalecer suas habilidades. Com o tempo, elas perceberão que são capazes de realizar diversas atividades, como ler em voz alta ou apresentar um assunto.

No passado, as crianças não tinham tantos brinquedos como as de hoje. Elas eram estimuladas a usar a criatividade em suas brincadeiras, utilizando legumes e palitos para criar animais e participando de jogos como amarelinha, bolinhas de gude, cantigas de roda, passa-anéis e empinar

pipas. As crianças costumavam se divertir em grupos, seja nas calçadas, na casa de amigos ou com primos, formando laços e criando memórias.

Atualmente, as crianças não têm a mesma liberdade para brincar nas ruas, como nós tínhamos, devido ao aumento dos riscos no ambiente urbano. Isso as leva a passar mais tempo em casa, muitas vezes isoladas, consumindo televisão, computadores, videogames e brinquedos que não estimulam tanto a criatividade.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel crucial na identificação da timidez e na comunicação com os pais sobre o comportamento de seus filhos em grupo. O educador deve observar as crianças em diferentes situações, identificando momentos em que se sentem à vontade ou distraídas.

Analisar e trabalhar dessa maneira com a criança é fundamental, pois isso abre portas para a aprendizagem, tornando o ensino mais efetivo. Os professores também devem elogiar e valorizar as ações das crianças, respeitando seus limites em situações que provocam vergonha e evitando rotulá-las.

É essencial que o professor identifique se a criança se sente envergonhada de falar em sala de aula ou se evita falar por medo de errar. Uma estratégia interessante para incentivar a participação dos alunos seria realizar uma leitura em roda, onde cada criança lê um parágrafo do livro e, em seguida, todos interpretam a história juntos. Essa abordagem ajuda a criança tímida a se envolver, pois todos estão participando da mesma atividade.

REFERÊNCIAS

BECK, Aaron T. *et al.* **Terapia Cognitiva dos Transtornos da Personalidade**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BUENO, F. Silveira. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2020.

CABALLO, Vicente E. **Manual para o tratamento cognitivo-comportamental dos transtornos psicológicos**. São Paulo: Santos, 2011.

CARDUCCI, Bernardo J. **Vencendo a timidez: como ajudar seu filho a ser afetuoso, extrovertido e se divertir muito**. São Paulo: Makron Books, 2020.

CRAWFORD, Lynne. TAYLOR, Linda. **Timidez, esclarecendo suas dúvidas**. São Paulo: Ágora, 2000.

EISEN, Andrew R. **Timidez: como ajudar seu filho a superar problemas de convívio social**. São Paulo: Gente, 2008.

MASCARENHAS Denise. **Da timidez à expressão de si mesmo**. Belo Horizonte: Ed. Leitura, 2007.

MORAES, Isabel. **Como enfrentar a timidez**. São Paulo: Gold, 2007.

MOYSES, Lúcia. **Autoestima se constrói passo a passo**. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

PEREZ, Janaina Batista Lino; DIAS, Maria Angélica Dornelles. Crianças tímidas: aprendizagem da criança tímida e sua relação no aspecto socioafetivo. **Eventos Pedagógicos**, v.2, n.2, p. 102-111, ago./dez. 2011.

RANGÉ, Bernard. **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**: um diálogo com a psiquiatria. 2.ed. Porto Alegre: Artmed. 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Ansiosas** - medo e ansiedade além dos limites. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SILVA, Nilson J. **Essa tal de timidez**. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

SOUZA. Keila Cristina Carlos de. Timidez como entrave emocional patológico: levantamento quantitativo dos relatos de pacientes atendidos na clínica- escola de psicologia da faculdade da rede privada. **Revista Visão Acadêmica**; Universidade Estadual de Goiás, Goiás, p.171-185, maio/2011.

ZIMBARDO, Philip G. **A Timidez**. Lisboa: Edições 70, 2002.

A TECNOLOGIA E O ENSINO HÍBRIDO E FLEXÍVEL: PARADIGMAS E NOVAS FRONTEIRAS EDUCACIONAIS

TECHNOLOGY AND HYBRID AND FLEXIBLE TEACHING: PARADIGMS AND NEW EDUCATIONAL FRONTIERS



CLÓVIS TEODORO ALVES

Graduação em Geografia pelo Centro Universitário ETEP (2022); Professor de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Padre Aldo da Tofori na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O ensino híbrido e flexível combina atividades presenciais e online, personalizando a aprendizagem e utilizando ferramentas tecnológicas. Essa modalidade apresenta desafios, como a desigualdade digital e a necessidade de autodisciplina dos alunos; no entanto, oferece oportunidades, como a personalização do aprendizado e o desenvolvimento de competências digitais. É fundamental considerar as implicações socioculturais e pedagógicas dessa abordagem pois é crucial para o sucesso desta a longo prazo, investindo em formação docente e infraestrutura tecnológica. O sucesso do ensino híbrido depende de um planejamento pedagógico sólido, mas também da adaptação às diferentes realidades educacionais.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Inclusão; Equidade; Ensino flexível; EaD.

ABSTRACT

Hybrid and flexible learning combines face-to-face and online activities, personalizing learning and using technological tools. This modality presents challenges, such as digital inequality and the need for students to be self-disciplined; however, it offers opportunities, such as personalized learning and

the development of digital skills. It is essential to consider the sociocultural and pedagogical implications of this approach (because it is crucial for long-term success), investing in teacher training and technological infrastructure. The success of hybrid learning depends on solid pedagogical planning, but also on adapting to different educational realities.

Keywords: Hybrid learning; Inclusion; Equity; Flexible learning; Distance learning.

INTRODUÇÃO

OBJETIVO GERAL

Identificar a interseção entre tecnologia e a teoria dos modelos de ensino híbrido e flexível e, quanto às possibilidades e limitações de tais modelos em relação à educação atual em termos socioculturais e pedagógicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar e contextualizar o ensino híbrido e flexível, destacando suas características e modalidades.
- Examinar o papel da tecnologia como mediadora e facilitadora da aprendizagem nos modelos híbridos e flexíveis.
- Discutir as implicações socioculturais do ensino híbrido e flexível, considerando diferentes realidades e contextos sociais.
- Analisar os desafios e as oportunidades do ensino híbrido e flexível na formação de indivíduos autônomos, críticos e engajados na sociedade contemporânea.
- Proporcionar reflexões críticas sobre o futuro da educação à luz dos modelos híbridos e flexíveis, considerando as tendências tecnológicas e as demandas sociais em constante mutação.

JUSTIFICATIVA

A inserção da tecnologia no contexto educacional tem gerado debates intensos especialmente em relação à sua aplicação em modelos híbridos e flexíveis de ensino. Essa modalidade pedagógica, que combina momentos presenciais e virtuais de aprendizagem, surge como uma resposta inovadora às demandas da sociedade contemporânea: uma sociedade marcada pela rápida disseminação da informação e pela necessidade de uma formação mais personalizada e autônoma. No entanto, a implementação do ensino híbrido e flexível não se resume a apenas incorporar ferramentas tecnológicas; é fundamental compreender as implicações socioculturais e pedagógicas dessa

abordagem. Isso é crucial, porque envolve considerar as diferentes realidades e contextos sociais nos quais ela se insere. Embora este estudo busque contribuir para uma análise crítica e reflexiva sobre o papel da tecnologia na educação híbrida e flexível, ele também lança luz sobre os desafios, oportunidades e potenciais impactos na formação dos indivíduos.

A crescente utilização de tecnologias digitais na educação aliada à necessidade de uma formação mais personalizada e autônoma para os indivíduos, impulsiona a busca por modelos de ensino que integrem momentos presenciais e virtuais de aprendizagem. Nesse contexto, o ensino híbrido e flexível surge como uma alternativa promissora; no entanto, potencializa as possibilidades pedagógicas e atende às demandas da sociedade contemporânea. A implementação dessa modalidade pedagógica exige uma análise crítica e reflexiva sobre o papel da tecnologia, considerando suas implicações socioculturais e pedagógicas. É fundamental compreender como a tecnologia pode ser utilizada para potencializar a aprendizagem além de promover a inclusão e a equidade, porque isso contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados. Este estudo, ao investigar a imbricação entre tecnologia e ensino híbrido e flexível, busca contribuir para a construção de uma educação mais significativa, contextualizada e transformadora, porque é capaz de preparar os indivíduos para os desafios e demandas do mundo contemporâneo.

PROBLEMA

Diante da crescente relevância do ensino híbrido e flexível no cenário educacional contemporâneo, torna-se crucial investigar como a tecnologia se articula a essa modalidade pedagógica considerando seus aspectos socioculturais e pedagógicos. É necessário compreender como a tecnologia pode ser utilizada para potencializar a aprendizagem, promover a inclusão e a equidade, e contribuir para a formação de cidadãos críticos e engajados na sociedade. Ao abordar essa problemática, este estudo busca contribuir para o debate sobre o futuro da educação: lançando luz sobre os desafios e as oportunidades que se apresentam com a integração da tecnologia aos modelos híbridos e flexíveis de ensino. No entanto, é importante salientar que, embora a tecnologia ofereça inúmeras vantagens, também traz consigo desafios que não devem ser ignorados. Isso se deve ao fato de que a implementação efetiva dessas ferramentas requer um preparo adequado dos educadores e uma infraestrutura sólida.

REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa bibliográfica que será realizada em bases de dados acadêmicas, como JSTOR, Scopus e Google Scholar, é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. No entanto, é crucial que os pesquisadores selecionem fontes relevantes. Eles devem avaliar a qualidade das informações, porque isso impacta diretamente a credibilidade do trabalho. Embora existam muitos recursos disponíveis, a habilidade de discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis é essencial.

Este processo pode ser desafiador; entretanto, ao final, resulta em uma pesquisa mais robusta e informada.

Serão utilizados como descritores de busca termos como "uso" e "eficácia". No entanto, a seleção dos termos é de suma importância, porque pode impactar significativamente os resultados que são alcançados. Este procedimento deve ser realizado com atenção, pois, embora exista uma ampla variedade de termos, nem todos são igualmente pertinentes. Além disso, a definição precisa dos critérios é crucial, mas a flexibilidade na abordagem pode, de fato, ser vantajosa. Portanto, é essencial considerar o contexto e a intenção por trás da pesquisa, para assegurar a eficácia desse processo.

- "Ensino Híbrido"
- "Ensino Flexível"
- "Tecnologia Educacional"
- "Cultura Digital"
- "Inclusão Digital"
- "Equidade Educacional"
- "Formação de Cidadãos"

A seleção de artigos e outros materiais bibliográficos seguirá critérios rigorosos de qualidade e relevância para o tema em questão. A análise da literatura sobre este assunto revela uma adesão crescente aos modelos de ensino híbrido e flexível. Neste ponto (LÉVY, 1998, p. 17), destaca a flexibilidade e a personalização do aprendizado como as principais vantagens desses modelos. Através de plataformas digitais e ferramentas online, os alunos podem acessar conteúdos, participar de atividades e interagir com professores e colegas de forma assíncrona e síncrona o que permite, por sua vez adequar o ritmo de aprendizagem às suas necessidades individuais. No entanto, (FREIRE, 2005) alerta para a importância de um olhar crítico sobre a relação entre tecnologia e cultura. A inserção da tecnologia no ensino híbrido e flexível não deve, porque isso pode acontecer, implicar a descaracterização dos saberes e tradições locais.

É essencial refletir sobre estratégias que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão digital, assegurando o acesso e o uso equitativo das ferramentas tecnológicas por todos os alunos. Isso deve ocorrer independentemente de sua origem social ou econômica porque é crucial. Vários estudos como (MARQUES, 2018) apontam para a necessidade de uma formação docente específica voltada para o uso pedagógico das tecnologias em um ambiente de ensino híbrido e flexível. Professores devem, no entanto, desenvolver novas competências para facilitar (ou seja, mediar) a aprendizagem em ambientes virtuais. Essa abordagem inclui a seleção e o uso adequado das ferramentas tecnológicas, porque é fundamental promover a interação e a colaboração entre

alunos em contextos presenciais e virtuais. Embora existam desafios, a adaptação a essas novas exigências é, sem dúvida, crucial para o sucesso educativo.

METODOLOGIA

A partir da análise crítica da literatura e de documentos relevantes, serão elaborados quadros e gráficos que sintetizam os principais conceitos, modelos e tendências relacionados ao tema. No entanto, é importante notar que essa metodologia pode apresentar limitações; porque a profundidade da análise pode variar. Embora os gráficos e quadros sejam úteis, eles não capturam toda a complexidade dos dados, mas oferecem uma visão concisa. Isto é fundamental para entender o contexto.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a pesquisa contribua para:

Uma compreensão mais profunda do ensino híbrido e flexível que inclui várias características e modalidades é essencial. No entanto, uma análise crítica do papel da tecnologia é necessária, pois ela atua como mediadora e facilitadora da aprendizagem nesses modelos. Além disso, é importante refletir sobre as implicações socioculturais do ensino híbrido e flexível, considerando diferentes realidades e contextos sociais. Embora existam desafios, também há oportunidades significativas na formação de indivíduos autônomos, críticos e engajados na sociedade contemporânea. Por isso, uma proposta de reflexões críticas sobre o futuro da educação deve ser considerada, especialmente à luz dos modelos híbridos e flexíveis, porque as tendências tecnológicas e as demandas sociais estão em constante mutação.

DESENVOLVIMENTO

O ensino híbrido e flexível que se distingue pela fusão de momentos presenciais e virtuais de aprendizagem utiliza ferramentas tecnológicas para facilitar o processo educativo. Essa abordagem pedagógica, embora apresente diversos modelos – como a sala de aula invertida, o modelo de rotação por estações e o ensino à distância – possui características e potencialidades específicas. Isso permite a personalização do aprendizado, atendendo a diferentes necessidades educacionais (BACICH, 2015). A análise aprofundada da literatura pode revelar, no entanto, as nuances dessas modalidades. Além disso, é importante considerar os desafios que o ensino híbrido e flexível enfrenta, como a desigualdade digital e a necessidade de autodisciplina dos alunos. Isso é crucial porque a fragilização da socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais também são preocupações relevantes nesse contexto.

Por outro lado, as oportunidades apresentadas por esses modelos serão exploradas como o potencial para aprendizagem personalizada e autônoma. Isso inclui acesso a conteúdo diverso e atualizado e o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para a sociedade contemporânea. No entanto, embora esses avanços sejam promissores, há desafios a serem considerados porque eles exigem um compromisso com adaptação e melhoria contínuas.

DISCUSSÃO

A análise da literatura, juntamente com os modelos de ensino híbrido e flexível, evidencia a complexa intersecção entre tecnologia, pedagogia e cultura. A tecnologia, no entanto, não deve ser encarada apenas como uma ferramenta; ela deve ser vista como um mediador da aprendizagem, o que requer uma utilização planejada e crítica. É fundamental considerar as implicações socioculturais do ensino híbrido e flexível, porque isso promove a inclusão digital e valoriza a diversidade cultural. O papel do professor se transforma consideravelmente, exigindo habilidades para selecionar e utilizar as tecnologias de maneira adequada, além de mediar a aprendizagem em ambientes virtuais e presenciais. Isso, por sua vez, estimula a autonomia e o protagonismo dos alunos. Embora os desafios identificados, como a desigualdade digital e a necessidade de autodisciplina, possam parecer obstáculos, eles na verdade apontam para a urgência de políticas públicas que incentivem a inclusão digital. Além disso, há uma necessidade crescente de metodologias que ajudem os alunos a gerirem seu aprendizado de forma eficaz.

MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO E FLEXÍVEL

Nesta seção, é possível apresentar e discutir diversos modelos de ensino híbrido e flexível. Alguns exemplos são apoiados por referências citadas:

A sala de aula invertida (Flipped Classroom): é uma abordagem onde os alunos, em um primeiro momento, acessam conteúdos teóricos de forma autônoma. Isso ocorre através de vídeos, leituras ou podcasts, fora do ambiente escolar (BACICH, 2015). O tempo dedicado à presença física, no entanto, é reservado para a aplicação do conhecimento teórico. Durante esse tempo, os alunos participam de atividades, discussões e problematizações, criando um espaço de aprendizado dinâmico e colaborativo.

Vantagens:

Permite que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e, de acordo com seu estilo de aprendizagem, desenvolvam suas capacidades. No entanto, promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pesquisa, análise e síntese. Isso é fundamental, porque libera o tempo presencial para atividades que são mais interativas e colaborativas, permitindo um aprendizado mais

dinâmico. Embora essa abordagem seja eficaz, é importante considerar os desafios que podem surgir.

Desvantagens:

A necessidade de acesso à internet e dispositivos tecnológicos tais como laptops ou tablets é primordial para os alunos. No entanto, esse requisito exige deles maior autonomia e disciplina. Embora isso possa promover a independência, também pode complicar o monitoramento individualizado do progresso de cada aluno, porque os educadores podem ter dificuldade para acompanhar as necessidades únicas de cada aluno.

Exemplos de aplicação:

Disciplinas de ciências exatas, tais como matemática e física, são fundamentais. Disciplinas de ciências humanas - como história e geografia - também desempenham um papel crucial. Além disso, as disciplinas de línguas (exemplo: inglês e espanhol) são igualmente importantes.

O modelo de Rotação por Estações (Station Rotation): é uma abordagem inovadora. Neste modelo, a sala de aula é segmentada em várias estações, onde atividades diferenciadas são realizadas. Essas atividades podem envolver trabalho individual, colaborativo ou até mesmo online e offline. Os alunos, por sua vez, se deslocam entre as estações em intervalos regulares. Isso promove a diversificação do aprendizado, embora a implementação possa apresentar desafios.

Vantagens:

O potencial para personalizar a educação permite a acomodação de diversas necessidades e estilos de aprendizagem entre os alunos. Ele promove o desenvolvimento de várias habilidades: pesquisa, resolução de problemas, comunicação e colaboração. No entanto, também mantém os alunos engajados e motivados, porque a variedade de atividades oferecidas é estimulante. Embora alguns possam argumentar que uma abordagem única é suficiente, ela frequentemente falha em abordar os requisitos únicos de cada aluno; assim, experiências educacionais personalizadas se tornam essenciais.

Desvantagens:

Um planejamento cuidadoso e uma organização eficaz por parte do professor são essenciais para a preparação das estações. A rotatividade entre estas pode, no entanto, demandar um controle rigoroso do tempo; isso pode ser desafiador. Embora muitas disciplinas possam se beneficiar desse modelo, nem todas se adaptam com facilidade.

Exemplos de aplicação:

As disciplinas de ciências naturais oferecem estações para experimentos, leituras e discussões. Em contrapartida, as disciplinas de artes incluem estações que possibilitam a criação artística, tanto individual quanto coletiva, além de permitir a apreciação de obras e a realização de pesquisas. Embora as disciplinas de língua portuguesa se concentrem em leitura, escrita, gramática e atividades lúdicas,

O Ensino à Distância (EaD): representa uma abordagem inovadora. Neste formato, a maior parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em ambientes virtuais, onde a interação é mediada por tecnologia. No entanto, o EaD pode ser complementado por momentos presenciais que visam atividades específicas (ASSUMPÇÃO, 2016). Esta combinação é essencial porque melhora a experiência de aprendizagem dos alunos.

Vantagens:

O programa oferece flexibilidade tanto no cronograma quanto no local para os alunos; isso é particularmente benéfico para aqueles que podem ter outros compromissos. Ele também facilita o acesso à educação para indivíduos que residem em áreas remotas ou aqueles com limitações de mobilidade. No entanto, o uso de recursos tecnológicos diversos e ricos é permitido, aprimorando a experiência de aprendizagem. Embora alguns possam ignorar essas vantagens, elas são cruciais para promover um ambiente educacional inclusivo.

Desvantagens:

O modelo educacional requer disciplina e autonomia dos alunos para administrar efetivamente seu tempo de estudo. No entanto, isso pode levar a sentimentos de isolamento e desafios na socialização entre os pares. Embora a qualidade da EaD dependa amplamente da plataforma utilizada, é igualmente importante considerar o suporte fornecido pela instituição. Por causa desses fatores, os alunos devem se adaptar às demandas únicas desse ambiente de aprendizagem.

Exemplos de aplicação:

Os cursos de graduação e pós-graduação que abrangem diversas áreas do conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional. No entanto, os cursos de formação profissional e capacitação também desempenham um papel crucial, porque eles preparam os indivíduos para o mercado de trabalho. Embora muitos considerem a graduação como a única opção viável, a verdade é que essas formações adicionais podem ser igualmente valiosas. Isso se deve, em parte, ao fato de que as habilidades práticas são frequentemente tão importantes quanto os conhecimentos teóricos. Portanto, é essencial reconhecer a importância de ambos os tipos de cursos.

DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO E FLEXÍVEL

Ao abordar os desafios enfrentados na educação, é fundamental buscar um respaldo teórico que suporte a apresentação de soluções viáveis. Existem vários pontos que merecem atenção: a desigualdade digital, por exemplo, representa um obstáculo significativo. Nem todos os alunos têm acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos adequados, o que pode, assim, resultar em exclusão e comprometer a equidade no aprendizado (FREIRE, 2017). Portanto, é necessário explorar alternativas, como a implementação de salas de informática nas escolas, a criação de programas de inclusão digital e a utilização de materiais offline que complementem o ensino. Além disso, deve-se considerar a desigualdade social e o acesso à tecnologia, especialmente no contexto do ensino híbrido e flexível. Discussões sobre políticas públicas ainda que complexas, programas de inclusão digital e alternativas para alunos que se encontram em situações de vulnerabilidade socioeconômica são essenciais para assegurar a equidade no processo educacional.

Por outro lado, a autodisciplina do aluno é uma questão crucial. O ensino híbrido e flexível requer que o aluno tenha uma maior autonomia na gestão do seu tempo de estudo e na realização de atividades. Embora existam estratégias que podem ser eficazes, como cronogramas de estudo, tutoriais online e feedback constante do professor, é imperativo que os alunos desenvolvam essa autodisciplina (porque, sem ela, o aprendizado pode ser prejudicado). Assim, a promoção da responsabilidade individual se torna uma prioridade.

Socialização e desenvolvimento socioemocional: Existe uma preocupação considerável de que a redução do tempo presencial possa, de fato, comprometer a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. É crucial planejar atividades presenciais que incentivem a interação e o trabalho colaborativo; além disso, é necessário empregar ferramentas online que facilitem a comunicação e o debate entre os alunos. **Cultura Digital e Diversidade Cultural:** A integração da tecnologia na educação deve levar em conta as diversas culturas e realidades sociais. Promover o respeito à diversidade cultural é importante, assim como valorizar os saberes locais. Isso implica utilizar ferramentas tecnológicas que sejam culturalmente relevantes e acessíveis a todos. **Formação Docente e Desenvolvimento Profissional:** A implementação do ensino híbrido e flexível requer uma formação docente sólida e contextualizada; no entanto, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é vital para que eles possam dominar as ferramentas tecnológicas. Isso lhes permitirá mediar a aprendizagem em ambientes híbridos e flexíveis e, portanto, promover uma pedagogia inovadora e envolvente.

A avaliação da aprendizagem e do feedback é crítica: novas metodologias são necessárias para avaliar o progresso individual de forma eficaz porque garantem uma aprendizagem de qualidade em ambientes híbridos e flexíveis. No entanto, a incorporação da tecnologia na educação exige um foco aguçado na ética e na segurança da internet. Discutir questões como cyberbullying, plágio online, privacidade de dados e o uso responsável de ferramentas tecnológicas é essencial (isso não pode ser negligenciado). Embora o ensino híbrido e flexível represente uma tendência inovadora na

educação contemporânea, é vital acompanhar as tecnologias emergentes, incluindo inteligência artificial, realidade virtual e realidade aumentada. Esses avanços têm um potencial significativo para moldar o futuro do ensino e da aprendizagem.

OPORTUNIDADES DO ENSINO HÍBRIDO E FLEXÍVEL

Investigar as potencialidades que esses modelos oferecem é fundamental, especialmente considerando as referências selecionadas. A aprendizagem personalizada e autônoma, por exemplo, permite que os alunos acessem conteúdos e realizem atividades conforme seu ritmo e necessidades individuais (FREIRE, 2017). No entanto, o acesso a conteúdo diversificado e atualizados é igualmente crucial; a tecnologia possibilita a utilização de recursos como vídeos e simuladores, bem como plataformas educacionais que enriquecem o aprendizado. Além disso, o desenvolvimento de competências digitais é vital, dado que o uso de ferramentas tecnológicas contribui para a formação de habilidades essenciais na sociedade contemporânea (LÉVY, 1999, p. 111). Embora haja desafios, essas inovações trazem oportunidades significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido e flexível emerge como uma modalidade inovadora e com um considerável potencial para reformular a educação contemporânea. A integração da tecnologia não apenas propicia a personalização do aprendizado, mas também facilita o acesso a materiais diversificados e ao desenvolvimento de competências digitais essenciais. No entanto, é crucial destacar que a tecnologia, por si só, não assegura uma educação de qualidade. O êxito do ensino híbrido e flexível está intrinsecamente ligado a um planejamento pedagógico robusto, à formação contínua dos professores e ao investimento em infraestrutura tecnológica. Além disso, é imperativo levar em conta as realidades e contextos sociais variados onde a educação se insere. A inclusão digital e a valorização da cultura local devem ser princípios orientadores na implementação desses modelos. A reflexão crítica sobre o futuro da educação - à luz do ensino híbrido e flexível - permite a construção de uma aprendizagem que é mais autônoma, crítica e engajada, preparando os indivíduos para os desafios e demandas de uma sociedade em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa acerca da tecnologia e do ensino híbrido e flexível busca (em essência) contribuir para uma compreensão mais abrangente e crítica desta modalidade inovadora de ensino. Embora tenhamos a intenção de abordar as implicações socioculturais e pedagógicas da tecnologia, é necessário que lancemos luz sobre os desafios e as oportunidades que emergem para a educação contemporânea. Isto é vital para que possamos ajudar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Com base na análise realizada, o artigo apresentará considerações finais sobre o papel da tecnologia no ensino híbrido e flexível; no entanto, as principais tendências e desafios que se

apresentam para o futuro da educação também serão discutidos. Além disso, o artigo poderá sugerir diretrizes para a implementação efetiva desse ensino, ressaltando a importância da formação docente, do investimento em infraestrutura tecnológica e do desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão digital.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos. **O papel dos cursos livres na formação continuada**. In. CENSO EAD. BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 7-8.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Grupo A, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LÈVY, Pierre. **A máquina universal: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura São Paulo**, 1999.

MARQUES, Júlia. **Um ano após MEC mudar a regra, polos de ensino a distância aumentam 133%**. O Estado de São Paulo, São Paulo, maio, 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,um-ano-apos-mec-mudar-regra-polos-de-ensino-a-distancia-aumentam-133,70002327115>. Acesso em: 10 outubro. 2024.

REGGIO EMILIA: UM OLHAR VOLTADO PARA AS POTENCIALIDADES DA CRIANÇA

REGGIO EMILIA: A LOOK AT THE POTENTIAL OF THE CHILD



DENISE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (2011); Pós-graduada "Lato Sensu" em Neuropsicologia pela Faculdade Conectada - FACONNECT (2024) - professora de educação infantil e ensino fundamental I Pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O artigo explora uma proposta educativa reconhecida mundialmente, com o objetivo de fornecer bases teóricas para que profissionais da Educação Infantil reflitam criticamente sobre suas práticas diárias e considerem possíveis mudanças nos seus contextos escolares. O texto apresenta um panorama histórico da cidade italiana de Reggio Emilia, explicando como se tornou uma referência na educação infantil global. Além disso, discute os princípios fundamentais da abordagem, incentivando uma reflexão sobre a relação entre crianças, educadores e o ambiente escolar. O artigo também aborda a Pedagogia da Escuta, uma prática central na abordagem reggiana, e o uso de registros como ferramenta para evidenciar as aprendizagens das crianças. O estudo visa inspirar educadores a promover uma prática pedagógica transformadora, empática e acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Reggio Emilia; Pedagogia da Escuta.

ABSTRACT

The article explores a globally recognized educational proposal, with the aim of providing theoretical bases for early childhood education professionals to critically reflect on their daily practices and consider possible changes in their school contexts. The text presents a historical overview of the Italian city of Reggio Emilia, explaining how it became a benchmark in global early childhood

education. It also discusses the fundamental principles of the approach, encouraging reflection on the relationship between children, educators and the school environment. The article also discusses the Pedagogy of Listening, a central practice in the Reggio Emilia approach, and the use of records as a tool to highlight children's learning. The study aims to inspire educators to promote a transformative, empathetic and welcoming pedagogical practice.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Reggio Emilia; Listening Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal apresentar uma proposta educativa de reconhecimento mundial, fornecendo subsídios teóricos para que os profissionais da educação, especialmente na Educação Infantil, possam analisar criticamente suas práticas cotidianas e considerar possíveis transformações em seus contextos escolares.

Veremos uma breve contextualização histórica, ressaltando como a cidade de Reggio Emilia se transformou, após a Segunda Guerra Mundial, em um modelo de inovação educacional sob a liderança de Loris Malaguzzi. A partir dessa transformação, as ideias de Malaguzzi começaram a influenciar a maneira como a educação infantil era percebida, incentivando o desenvolvimento de um sistema público de educação de alta qualidade. O impacto dessas ideias transcende as fronteiras italianas, moldando também a educação infantil no Brasil e em outros países.

Serão discutidos alguns dos fundamentos centrais dessa abordagem educativa, encorajando uma reflexão profunda sobre a relação entre criança, educador e ambiente. Em seguida, exploraremos como esses conceitos são aplicados na pedagogia das escolas de Reggio Emilia. Diretrizes pedagógicas fundamentais, como a Pedagogia da Escuta, serão apresentadas, evidenciando como essa prática, concebida por Loris Malaguzzi, promove uma educação infantil transformadora, empática e acolhedora. Além disso, a prática dos registros será analisada como uma ferramenta essencial para tornar visíveis as aprendizagens das crianças, oferecendo um meio para os educadores acompanharem e avaliarem o desenvolvimento infantil.

Neste artigo, espera-se inspirar educadores a implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de uma escola mais inovadora e centrada na criança. O objetivo é fomentar uma reflexão crítica que resulte em uma educação infantil de qualidade, alinhada aos princípios da abordagem Reggio Emilia, que promove a escuta ativa e o envolvimento integral dos alunos.

REGGIO EMILIA: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL QUE REVOLUCIONOU A EDUCAÇÃO INFANTIL

Reggio Emilia, uma cidade no norte da Itália com cerca de 170 mil habitantes, é mundialmente reconhecida pela excelência de seu sistema público de Educação Infantil. Esse prestígio começou a se formar no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando a cidade, ainda devastada, buscava se reerguer. As mulheres, que durante o conflito sustentaram suas famílias, tiveram um papel fundamental na reconstrução de Reggio Emilia e na criação de suas instituições educacionais. Antes da guerra, a educação pública na Itália era fortemente influenciada pela Igreja Católica. Após o conflito, com a reestruturação do governo italiano, cidades como Reggio Emilia começaram a criar escolas comunitárias geridas pela própria população. Em 1945, Loris Malaguzzi, um jovem estudante de Pedagogia, se impressionou com o movimento de construção de uma escola para crianças pequenas, o que deu início ao famoso modelo educativo de Reggio Emilia. Em seu livro *As Cem Linguagens da Criança*, Malaguzzi relembra como a iniciativa foi financiada pela venda de materiais bélicos, com a comunidade reutilizando tijolos e vigas de casas bombardeadas e doando terrenos para a construção:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p.59)

No pós-guerra, a comunidade de Reggio Emilia buscava criar uma escola que fosse mais do que um local de caridade; queria uma instituição que respeitasse e estimulasse a inteligência e os direitos das crianças. Essa visão de uma educação inclusiva e democrática enfrentou desafios, especialmente porque a cidade estava acolhendo muitas crianças órfãs e carentes de outras partes da Itália, como Nápoles e Milão.

Nos anos 1950, a demanda por uma Educação Infantil de qualidade cresceu, impulsionada pelo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e pelo crescimento demográfico. A UDI (Unione delle Donne Italiane) pressionou pela criação de creches e escolas públicas, envolvendo ativamente a administração de Reggio Emilia. Com o fim do fascismo, novas ideias pedagógicas de educadores como Dewey, Freinet, Vygotsky e Piaget enriqueceram os debates sobre educação infantil na Itália. Malaguzzi, influenciado por essas teorias e por educadores italianos como Maria Montessori, desenvolveu uma pedagogia focada no desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos intelectuais, emocionais, sociais e morais.

O movimento por escolas públicas e laicas para crianças pequenas ganhou força em Reggio Emilia, especialmente entre os professores. Em 1951, foi criado o Movimento de Educação Cooperativa (MCE), liderado por Bruno Ciari, que promovia uma educação democrática e não autoritária. Nos anos 1960, em meio a tensões políticas e oposição a ideologias neofascistas, a demanda por um sistema público de educação infantil tornou-se ainda mais urgente. A participação ativa da comunidade, incluindo pais e autoridades locais, foi crucial para esse processo.

Apesar do crescimento econômico, a administração pública enfrentou dificuldades para construir novas escolas, alegando problemas na escolha de locais adequados. A solução foi construir escolas pré-fabricadas, e em 1963 foi inaugurada a Escola Dell'Infanza Robinson Cruzoé, a primeira escola materna com gestão municipal em Reggio Emilia. Essa escola adotou um modelo de gestão colaborativa, envolvendo pais, professores e cidadãos na tomada de decisões. Loris Malaguzzi foi nomeado para liderar o centro psicopedagógico de Reggio Emilia, responsável pela orientação pedagógica das escolas. Em 1964, a cidade inaugurou sua segunda escola de infância, consolidando ainda mais seu compromisso com a educação inovadora e inclusiva.

A TRANSFORMAÇÃO DE REGGIO EMILIA: COMO A COMUNIDADE ITALIANA REDEFINIU A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de 1965, as ideias de Loris Malaguzzi começaram a ganhar reconhecimento internacional. Ele passou a organizar seminários e encontros para profissionais de educação e para famílias, discutindo temas como o desenvolvimento lógico-matemático das crianças. Bruno Ciari, um importante educador italiano, era uma grande fonte de inspiração para Malaguzzi. Ambos compartilhavam a visão de uma escola pública de alta qualidade, com forte ligação entre a educação e a comunidade, e acreditavam na importância de envolver pais, professores e cidadãos em comitês participativos.

Malaguzzi promovia a ideia de que a educação não deveria se limitar ao espaço físico da escola. Por isso, organizava exposições e eventos em locais públicos para aproximar toda a comunidade do trabalho que era realizado dentro das escolas. Essas ações ajudaram a aumentar o apoio da cidade ao projeto educativo, o que levou à demanda por mais escolas. O valor da educação infantil para crianças de 3 a 6 anos se tornava cada vez mais reconhecido, e a cidade de Reggio Emilia passou a solicitar mais unidades educacionais ao poder público.

Muitos olhos, nem todos amistosos, observavam-nos. Tínhamos que cometer o mínimo possível de erros. Precisávamos encontrar rapidamente nossa identidade cultural, nos fazer conhecer, conquistar confiança e respeito. [...] Uma vez por semana, levávamos a escola para a cidade. Literalmente, fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão, ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, nas praças, nos jardins públicos, sob as colunas do teatro municipal. [...] As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas sentiam-se surpresas e faziam perguntas. [...] Esse foi um tempo de paixões, de adaptação, de ajustes contínuos de ideias, de seleção de projetos e de tentativas que deviam produzir muito e bem, conciliando as expectativas das crianças, das famílias e de nossas competências ainda imaturas. (Malaguzzi, 1999, passim)

Malaguzzi, sempre buscando novas formas de aprimorar a educação, conectou-se com ideias progressistas que haviam sido proibidas durante o regime fascista. Ele viajava para países como Suíça e França para conhecer iniciativas inovadoras e organizava encontros internacionais que atraíam grande número de educadores interessados. Em um desses encontros, esperava-se a

presença de 200 pessoas, mas apareceram 900, sinalizando o crescente interesse pelo modelo educativo de Reggio Emilia.

A estreita relação entre a escola e a comunidade fortalecia os laços entre famílias, crianças e professores. Esse envolvimento resultou em uma série de mudanças significativas, como a reformulação do regulamento das escolas de infância em 1972. Após oito meses de trabalho conjunto com pais, professores, sindicatos e outras organizações, o novo regulamento trouxe melhorias importantes: homens passaram a ser aceitos como professores, foi exigida uma formação mínima equivalente ao ensino médio ou universitário, a carga horária de trabalho foi definida em 36 horas semanais para permitir tempo para estudos, e cada sala de aula passou a contar com duas professoras, além de um atelierista para atividades artísticas.

A criação de um grupo de coordenação municipal para as creches e escolas de infância, em colaboração com as escolas de ensino fundamental, foi um passo importante para integrar os diferentes níveis educacionais. Em 1973, as inovações de Reggio Emilia influenciaram a formulação de uma lei nacional, e em 1974 a cidade já contava com 1 creche e 17 escolas de infância. O número de escolas crescia, assim como a participação da comunidade nos conselhos de gestão, reforçando a ideia de um sistema educativo cada vez mais público e acessível.

As experiências de Reggio Emilia tornaram-se um ponto de referência no debate cultural e pedagógico na Itália. O modelo educativo dialogava com outras abordagens, como as de Montessori e Steiner, promovendo um enriquecimento mútuo. Em 1970, a primeira creche aberta à comunidade foi inaugurada dentro de uma empresa, refletindo a crescente demanda por educação infantil de qualidade. Movimentos feministas também reivindicavam o reconhecimento do valor social da maternidade e o direito à educação para crianças desde muito pequenas, o que resultou na promulgação de uma lei nacional em 1971.

A Escola Diana, inaugurada em 1970 no centro histórico de Reggio Emilia, tornou-se um símbolo dessa transformação. Ela representa o compromisso com uma educação avançada, que mantém um diálogo constante com a sociedade e coloca as crianças no centro do processo educativo, valorizando suas múltiplas linguagens e habilidades. As práticas educacionais de Reggio Emilia estabeleceram um novo marco para a Educação Infantil, reconhecendo as crianças como cidadãs de direitos desde a primeira infância. Em 1991, a revista *Newsweek* reconheceu as escolas de Reggio Emilia como as melhores do mundo no trabalho com crianças pequenas, solidificando ainda mais o prestígio internacional desse modelo educativo.

LIÇÕES DE REGGIO EMILIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta muitos desafios e questionamentos que impactam o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Por isso, é fundamental estabelecer princípios que ajudem a construir uma pedagogia da infância mais significativa, que considere aspectos teóricos, pedagógicos e metodológicos nas práticas de cuidar, educar e brincar. Nesse cenário, algumas

experiências educacionais surgem para contribuir com essas questões, como é o caso de Reggio Emilia. Essa abordagem inovadora da Educação Infantil destaca a criança como um agente ativo e protagonista de seu próprio desenvolvimento, reconhecendo-a como sujeito de direitos. A proposta de Reggio Emilia valoriza o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças – como a comunicativa, expressiva, cognitiva, simbólica e ética – por meio do diálogo e da interação com colegas, professores, pais e a comunidade. No Brasil, a influência dessa abordagem pode ser vista em documentos legais que reforçam a importância de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, por exemplo, mencionam as contribuições de dispositivos legais que se alinham aos princípios de Reggio Emilia, sinalizando mudanças positivas na Educação Infantil no país.

[...] com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/1996. Estes dispositivos legais trouxeram importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo não somente o direito à educação, como também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu "tempo de Infância." (BRASIL a, 2018, p.17)

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforça a influência dessa proposta na educação brasileira:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que dialogam com os princípios de Reggio Emilia. Esses direitos garantem que as crianças aprendam de forma ativa, em ambientes que as desafiem e incentivem a resolver problemas, construindo significados sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. Embora essa influência seja muitas vezes sutil, é inegável o impacto da proposta educativa de Reggio Emilia na Educação Infantil brasileira.

Além disso, essa abordagem trouxe mudanças significativas no trabalho pedagógico dos professores, que agora precisam de uma formação mais sólida e focada na pedagogia da infância para atender melhor às necessidades das crianças. Essa nova realidade demanda que os professores tenham formação universitária, um pré-requisito também valorizado nas escolas de Reggio Emilia. No entanto, existem diferenças na formação continuada dos professores entre o Brasil e o modelo reggiano. No Brasil, a variedade de nomenclaturas e abordagens reflete diferentes concepções sobre como essa formação deve ocorrer, divergindo das ideias de Loris Malaguzzi, o idealizador da abordagem de Reggio Emilia.

Não temos alternativa, exceto treinar em serviço. Assim como a inteligência torna-se mais vigorosa por meio de seu uso constante, também o papel do professor, o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta. Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências, desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações. Sentem também uma necessidade de fazer previsões, tentar coisas e então interpretá-las. O ato de interpretação é o mais importante. (MALAGUZZI, 1999, p.82)

A visão de Loris Malaguzzi sobre a formação continuada dos professores, embora possa parecer distante para algumas realidades brasileiras, enfatiza a importância de combinar teoria e prática e de promover o compartilhamento de ideias, tal como é feito na abordagem de Reggio Emilia. A existência desses espaços de formação nas escolas reflete o compromisso com uma educação de qualidade, que inclui o aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

Outra prática comum nas escolas de Educação Infantil no Brasil é a elaboração de registros para documentar as aprendizagens das crianças. Essa documentação pedagógica, característica marcante das escolas inspiradas em Reggio Emilia, permite que os professores registrem eventos e situações do cotidiano escolar como uma ferramenta de pesquisa e reflexão sobre suas práticas.

Ainda que o modelo de Reggio Emilia tenha influenciado significativamente a Educação Infantil no Brasil e no mundo, é essencial entender que replicar essa abordagem fora do seu contexto original exige uma adaptação cuidadosa. É necessário aprender com as práticas de Reggio Emilia, reconhecer seus princípios fundamentais e desenvolver propostas que se ajustem às realidades locais. A experiência de Reggio Emilia foi construída para ser uma proposta educativa duradoura, centrada em uma escola pública, laica e de alta qualidade.

A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

A abordagem de Reggio Emilia vê a criança como um ser potente, capaz e ativo em sua própria aprendizagem, diferente da visão tradicional que a retratava como frágil e dependente. Em vez de ser considerada um ser incompleto em desenvolvimento, como muitas teorias psicológicas do passado sugeriam, a criança é vista como entusiasmada, curiosa e dotada de capacidades desde o nascimento. Segundo essa abordagem, as crianças têm a habilidade de se construir enquanto exploram e interagem com o mundo, demonstrando competência ao formular teorias, elaborar hipóteses e relacionar-se com seu ambiente. A visão reggiana promove a ideia de que as crianças são portadoras de direitos e construtoras de futuros, capazes de interpretar e ressignificar a realidade. Isso exige dos adultos – educadores e pais – um respeito profundo pela subjetividade e identidade das crianças, implicando em uma responsabilidade significativa na educação e no reconhecimento do valor intrínseco de cada criança.

Nas últimas três décadas, a neurociência revelou informações valiosas sobre o desenvolvimento infantil, que reforçam a visão de Loris Malaguzzi sobre a criança como um ser competente, curioso e interessado. Estudos indicam que, nos três primeiros anos de vida, as crianças

aprendem em um ritmo e intensidade únicos, mais rápido do que em qualquer outro período da vida. Durante esse tempo, o cérebro infantil desenvolve conexões em uma velocidade impressionante, com cada experiência vivida, sensação sentida e interação social contribuindo para esse desenvolvimento.

O documentário “O Começo da Vida” destaca a importância desses primeiros anos para o desenvolvimento saudável, tanto na infância quanto na vida adulta. Reconhecer a criança como um ser com grande potencial desde o nascimento desafia a ideia tradicional de fragilidade e nos obriga a repensar as práticas educativas, abandonando métodos antiquados em favor de abordagens que valorizem a investigação, a descoberta e o aprendizado significativo. Ao refletir sobre como as crianças constroem conhecimento, somos levados a considerar novas formas de ensinar que respeitem e aproveitem ao máximo o potencial inato de cada criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Na abordagem educativa de Reggio Emilia, o papel do professor passa por uma redefinição significativa. Em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento, o professor é visto como um cocriador e facilitador da aprendizagem, que deve adotar uma postura de escuta ativa e observação constante. As crianças são tratadas como coprotagonistas no processo de construção do conhecimento, possuidoras de teorias e interpretações próprias que merecem ser respeitadas e estimuladas.

O professor em Reggio Emilia deve abandonar as práticas educativas tradicionais, que seguem um planejamento rígido e pré-estabelecido, em favor de uma abordagem mais flexível, baseada na escuta e na observação dos interesses e interações das crianças. A partir dessas observações, ele planeja contextos de aprendizagem que incentivam a exploração, a curiosidade e a investigação.

Os educadores precisam cultivar uma relação de confiança com as crianças, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo. Além disso, devem ser capazes de comunicar-se eficazmente com a comunidade escolar, buscar o crescimento profissional e engajar-se em ações que promovam a educação pública de qualidade. A escola é vista como um laboratório, onde tanto crianças quanto professores se desenvolvem continuamente através de experiências compartilhadas, focando na co-construção do conhecimento e no aprendizado colaborativo.

Na abordagem de Reggio Emilia, a relação entre teoria e prática não é uma via de mão única, em que as crianças precisam confirmar teorias previamente estabelecidas. Em vez disso, essa relação é fluida e contínua. O professor não deve usar as teorias de desenvolvimento infantil para colocar as crianças em caixas ou rótulos, mas sim como uma referência flexível que orienta suas ações no dia a dia.

Entender as crianças é uma tarefa complexa e só acontece de verdade quando estamos próximos delas, observando e interagindo diretamente. As teorias podem até dar um norte, mas os caminhos de verdade são construídos na prática cotidiana, através de uma escuta atenta e do relacionamento com as crianças. Na filosofia de Reggio Emilia, o foco está em valorizar o percurso

que cada criança faz para construir seu conhecimento, como no processo de aprender a ler e escrever, que é visto como uma descoberta individual e não como uma série de etapas fixas.

O professor, nesse contexto, assume o papel de investigador e companheiro de jornada, criando ambientes que estimulam as crianças a explorar, questionar e repensar suas próprias ideias. Em vez de buscar comprovar teorias, o educador dialoga com as crianças, valoriza o que elas trazem e ajuda a aprofundar o entendimento que têm do mundo ao seu redor. Assim, teoria e prática se influenciam mutuamente, formando um ciclo de aprendizado constante, tanto para os professores quanto para os alunos.

O ATELIÊ: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM VIVA E INTERATIVA

Loris Malaguzzi via as escolas de Reggio Emilia como lugares cheios de vida, onde crianças, professores e outros adultos se conectam e constroem relações significativas. Desde o início, essas escolas acreditaram que a educação não acontecia só dentro da escola, mas que a cidade toda era parte importante do processo de aprendizado das crianças.

Dentro das escolas, espaços como os ateliês foram pensados para responder às necessidades das crianças e para apoiar atividades baseadas em projetos. A ideia era que a arquitetura e a educação conversassem entre si, criando ambientes que pudessem mudar e se adaptar conforme as crianças cresciam e se desenvolviam.

Malaguzzi concebeu os ateliês como uma forma de revolucionar a educação infantil, desafiando práticas tradicionais e propondo uma nova visão da criança, agora vista como alguém completo, com direitos e grande potencial. Esses espaços são feitos para que crianças e professores possam explorar juntos, desenvolvendo projetos que estimulam a curiosidade e o aprendizado contínuo. O ateliê vai além de ser apenas um local para atividades artísticas; ele é um espaço que promove a criatividade e o desenvolvimento, enriquecendo a experiência educacional de todos que fazem parte dele.

O ateliê trouxe uma mudança intencional para as escolas de educação infantil de Reggio Emilia, estabelecendo-se como um espaço que respeita a diversidade, a pluralidade e as várias formas de expressão das crianças. Loris Malaguzzi destacou a importância do papel do atelierista, um profissional inovador dentro dessa proposta educativa. O atelierista colabora estreitamente com os professores, ajudando a desenvolver o currículo, documentar as atividades e apoiar as crianças em suas descobertas, sem impor um entendimento, mas oferecendo ajuda quando necessário.

Introduzidos nas escolas nos anos 1970, os atelieristas começaram como assistentes, mas, com o tempo, ganharam reconhecimento e passaram a ter um papel fundamental na dinâmica escolar. Eles não são professores de artes, mas contribuem de maneira única, documentando processos criativos e promovendo uma abordagem educacional que difere da pedagogia tradicional. Além disso, assumem responsabilidades de comunicação com as famílias e a comunidade, mostrando o quanto sua presença é vital para a filosofia Reggio Emilia. Malaguzzi definiu o termo

“atelierista” para descrever esse trabalho único, comparando-o ao ambiente dos estúdios artísticos, onde mente, mãos e emoções colaboram de forma integrada.

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA NO PROCESSO EDUCATIVO

Loris Malaguzzi desenvolveu a Pedagogia da Escuta, que acredita no professor como um incentivador das experiências das crianças. No começo, essas experiências podem não parecer muito claras ou fazer sentido, mas com a escuta atenta do professor, elas começam a ganhar significado. Quando o professor dá valor ao que as crianças dizem e sentem, ele pode criar oportunidades de conversa e sugerir novos experimentos, despertando a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Essa forma de ensino valoriza as ideias das crianças, reconhecendo que elas são capazes de formular teorias importantes a partir das suas próprias observações, mudando, assim, a forma tradicional de ver o papel do professor.

A ideia de escuta aqui vai além de simplesmente ouvir. Envolve empatia, reconhecer o outro e valorizar o conhecimento que as crianças têm. Não se trata apenas de anotar o que foi dito, mas de interpretar e encontrar significado no que emerge dessas interações. Tanto professores quanto outros educadores, como os atelieristas, têm a missão de dar visibilidade ao que as crianças sabem e podem aprender. É um relacionamento de parceria, onde ambos, adultos e crianças, aprendem e crescem juntos.

Escutar, nesse contexto, é estar genuinamente interessado e curioso, aceitando a dúvida e a incerteza como partes do processo de aprendizagem. Não é sobre ouvir o que já se espera, mas estar aberto ao novo e ao desconhecido. Na Pedagogia da Escuta, o aprendizado acontece na interação entre crianças e adultos, com todos sendo coautores dessa jornada. Isso significa que os professores precisam deixar de ser o centro das atenções e permitir que as crianças assumam um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, refletindo a essência da abordagem educacional de Reggio Emilia.

A Pedagogia da Escuta, desenvolvida por Loris Malaguzzi, destaca a importância do professor ouvir e valorizar as experiências das crianças, permitindo que elas se expressem livremente e compartilhem seus saberes. Através da escuta atenta, o professor não apenas apoia o desenvolvimento intelectual e criativo das crianças, mas também assume o papel de pesquisador, coletando dados a partir de observações para entender melhor as necessidades e progressos dos alunos. Esse processo de acompanhamento e documentação ajuda o professor a refletir sobre sua própria prática pedagógica e buscar formas de aprimorá-la.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p.29)

Os registros, como vídeos, anotações, fotos e transcrições de diálogos, são ferramentas essenciais para documentar as aprendizagens e dar visibilidade ao desenvolvimento das crianças. A análise desses registros em colaboração com outros educadores contribui para a construção de uma memória coletiva da educação infantil e promove a formação contínua dos professores. Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação não é uma mera coleta de dados, mas sim um processo intencional e reflexivo que orienta o planejamento pedagógico e valoriza as múltiplas formas de expressão das crianças.

COMO A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA TORNA VISÍVEL AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros pedagógicos são ferramentas fundamentais no trabalho dos professores, tanto os produzidos pelas crianças quanto aqueles feitos pelos próprios educadores a partir de observações diárias. Essa prática, influenciada pela abordagem de Reggio Emilia, fortalece o elo entre todos os agentes do processo educacional, promovendo a transparência das aprendizagens.

Nas escolas de Reggio Emilia os registros são diários e efetuados de diversas formas, conforme afirmam Gandini & Goldhaber (2002, p. 150):

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescrevemos de maneira extensa, gravar em fitas cassetes as vozes e palavras das crianças ao interagirem entre si ou conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividades.

Segundo Malaguzzi, os registros pedagógicos devem ser expostos em espaços comuns da escola, pois ajudam a comunicar as aprendizagens das crianças e o trabalho dos professores. O professor desempenha um papel central na documentação pedagógica, pois é responsável por observar e coletar informações que revelam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O Currículo da Cidade de São Paulo Educação Infantil (2019) amplifica as ideias sobre documentação pedagógica e coloca-a no centro do cotidiano da escola.

A ideia e a prática da documentação pedagógica têm uma longa história, que envolve um processo reflexivo e democrático de registro da prática pedagógica. A documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como de nós mesmas(os) como professoras(es). Isso nos permite enxergar com maior clareza o que estamos fazendo na prática. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades. (SÃO PAULO, p. 146)

A documentação pedagógica é uma ferramenta essencial para construir relações entre crianças, educadores e pais, além de difundir uma cultura de infância na sociedade. Documentar é um exercício de responsabilidade das escolas em demonstrar como as crianças aprendem e quais são seus direitos, além de oferecer oportunidades para que crianças e professores revisitem e compreendam seus próprios processos de aprendizagem.

Alguns instrumentos úteis para a documentação incluem:

1. **Pautas de observação:** Roteiros que guiam a observação de crianças, evitando limitar a percepção do professor apenas ao cumprimento de tarefas específicas.
2. **Registros fotográficos, vídeos e áudios:** Recursos tecnológicos que complementam os registros escritos, possibilitando reflexões mais dinâmicas e participativas.
3. **Portfólios:** Ferramentas de memória que documentam o processo de aprendizagem. Devem ser interativos e revisados periodicamente com crianças e famílias, ajudando a planejar os próximos passos no aprendizado.

Além desses, outros métodos e ferramentas podem ser adotados para fortalecer a documentação pedagógica, tanto como evidência das aprendizagens das crianças quanto como meio de formação continuada dos professores, através da análise e discussão coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem educacional de Reggio Emilia é um ótimo exemplo de como uma comunidade pode reinventar a educação infantil e, ao mesmo tempo, moldar seu futuro. Surgida após a Segunda Guerra Mundial, em um período de reconstrução, essa metodologia vê a criança como um ser cheio de potencial, capaz de se expressar de várias maneiras. Ela promove uma educação que valoriza a escuta ativa, a participação de todos e a construção do conhecimento de forma coletiva.

Um dos grandes diferenciais de Reggio Emilia é a colaboração entre educadores, pais e a comunidade. Essa abordagem desafia as formas tradicionais de ensino, colocando a criança no centro do aprendizado. As práticas inovadoras incluem o uso de espaços como os ateliês, onde a presença do atelierista é fundamental para criar ambientes acolhedores e estimulantes. Aqui, as diferentes formas de expressão das crianças são respeitadas, e a educação infantil é vista como um espaço de transformação pessoal e social.

Os ateliês, em particular, incentivam a criatividade e a exploração, tornando-se essenciais no processo educativo e ajudando a formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel no mundo. O impacto de Reggio Emilia vai além da Itália e tem influenciado a educação infantil em vários países, incluindo o Brasil. Essa abordagem trouxe à tona a necessidade de um modelo educacional mais inclusivo, participativo e que valoriza a infância.

No Brasil, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular se conectam com os princípios de Reggio Emilia, demonstrando um compromisso com uma educação infantil de qualidade. No entanto, ao implementar essa abordagem em contextos

diferentes, é crucial respeitar as características locais. Reggio Emilia não é um manual rígido, mas uma fonte de inspiração que enfatiza a importância de uma educação pública, laica e de excelência, apoiada pela participação da comunidade e pelo reconhecimento do potencial de cada criança.

A experiência de Reggio Emilia é um forte exemplo de como a educação pode promover mudanças sociais significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral e o empoderamento das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.** Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. BRASIL.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 22 ago. 2024.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular A educação é a base.** Brasília, MEC, SEB., 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em 22 ago. 2024.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** (vol. 1). Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (ORG). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação** (vol. 2). Porto Alegre: Penso, 2016.

FIGUEIREDO, Flora Sipahi Pires Martins. **Atelieristas: da célula ateliê ao corpo atelier.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2015. Brasil.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** 3a. Barcelona: Ed. Barcelona: Octaedro S.L., Rosa Sensat, 2013. Idioma espanhol. 272 p.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

NEVES, Gisele. **Educação Infantil: Reggio Emilia um novo olhar para a educação.** Documento Eletrônico. [s.d.] Disponível em <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-infantil-reggio-emilia-um-novo-olhar-para-educacao.htm>> Acesso em 22 ago. 2024.

REDAÇÃO PATIO. Paulo Fochi: **o que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilia.** Documento eletrônico. Disponível em <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/>> Acesso em 22 ago. 2024

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

VECCHI, Vea. **Arte y Creatividad en Reggio Emilia – El papel de los talleres em la educación infantil y sus posibilidades.** Madrid: Editora Morata, 2013.

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA GESTÃO DE SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PEDAGOGICAL PROJECTS IN CLASSROOM MANAGEMENT IN THE FINAL YEARS OF PRIMARY EDUCATION



ELEN SABRINA MUNIZ PIRES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015); Graduação em Artes visuais pela Faculdade centro universitário Cidade verde (2022); Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Abrange ABC(2024); Especialista em Língua portuguesa e literatura pela Faculdade Abrange ABC(2023); Especialista em jogos e brincadeiras na educação básica pela Faculdade Abrange ABC(2023); Especialista em Psicopedagogia institucional pela Faculdade conectada- FACONNECT(2022); Professora de Educação básica – na EMEIEF Professor Valter de Oliveira Ferreira, Professor de Educação infantil CEU EMEI Loreane Lallo;

RESUMO

O artigo analisa a importância dos projetos pedagógicos na gestão de sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Os projetos pedagógicos surgem como uma ferramenta eficaz para melhorar o engajamento e o desenvolvimento acadêmico dos alunos, promovendo a integração de diversas disciplinas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Além disso, destaca-se o papel dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo. A metodologia proposta envolve uma revisão de literatura, e os projetos pedagógicos são apresentados como uma forma de aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo moderno. Por fim, a avaliação contínua dos projetos é essencial para garantir sua eficácia e adaptação às necessidades da sala de aula.

Palavras-chave: Gestão de sala de aula; Habilidades socioemocionais; Projetos pedagógicos.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of pedagogical projects in classroom management in the final years of elementary school. Pedagogical projects have emerged as an effective tool for improving student engagement and academic development, promoting the integration of different subjects and the development of socio-emotional and cognitive skills. In addition, the role of teachers in adapting their pedagogical practices to meet students' individual needs is highlighted, creating a more dynamic and inclusive learning environment. The proposed methodology involves a literature review, and pedagogical projects are presented as a way of bringing school content closer to students' reality,

preparing them for the challenges of the modern world. Finally, continuous evaluation of the projects is essential to ensure their effectiveness and adaptation to the needs of the classroom.

Keywords: Classroom management; Socio-emotional skills; Pedagogical projects.

INTRODUÇÃO

A gestão da sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental apresenta desafios específicos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Nesse contexto, os projetos pedagógicos surgem como uma importante ferramenta para aprimorar a organização do espaço escolar e promover um ambiente de ensino mais dinâmico e colaborativo. Tais projetos possibilitam a criação de práticas pedagógicas que integram diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que fomentam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A justificativa para este estudo reside na importância de uma gestão de sala de aula eficaz para o desenvolvimento pleno dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa fase, é essencial que os educadores disponham de estratégias que não só estimulem o aprendizado, mas também reforcem habilidades como a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao adotar projetos pedagógicos, o professor pode trabalhar de maneira mais integrada e alinhada às necessidades dos alunos, favorecendo tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: como os projetos pedagógicos podem contribuir para uma gestão mais eficaz da sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos?

O objetivo geral deste estudo é analisar a influência de projetos pedagógicos na gestão de sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: (1) identificar os principais benefícios da implementação de projetos pedagógicos para a gestão de sala de aula; (2) analisar como esses projetos podem ser aplicados de forma a melhorar o engajamento dos alunos; (3) avaliar o impacto do Projeto Pedagógico no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas dos estudantes.

A metodologia adotada para este trabalho será de natureza bibliográfica, com base em uma revisão de literatura sobre gestão de sala de aula e o uso de projetos pedagógicos nos anos finais do Ensino Fundamental. Serão consultados livros, artigos científicos, teses e dissertações que tratem da temática, com o objetivo de fundamentar teoricamente as análises e reflexões realizadas ao longo do estudo.

BENEFÍCIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA A GESTÃO DE SALA DE AULA

A implementação de projetos pedagógicos na gestão de sala de aula tem se destacado como uma estratégia eficiente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, nos quais esses projetos permitem uma organização mais estruturada das atividades, proporcionando aos alunos um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal, promovendo a interação entre as diversas disciplinas, possibilitando que o ensino seja mais significativo e contextualizado, atendendo às necessidades específicas dos estudantes.

Os projetos escolares proporcionam aos estudantes, em qualquer nível de ensino, a oportunidade de vivenciar de maneira inovadora vários aspectos do ambiente em que estão inseridos, podendo favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização, aspectos essenciais para a formação escolar, demonstrando como as diferentes áreas do conhecimento se complementam e dialogam sobre diversos temas (SOUZA; SANTOS; SANTOS, 2020).

A elaboração de projetos escolares direciona o crescimento pessoal e intelectual dos alunos, diante das situações adversas, proporcionando um melhor desempenho das atividades associadas, além das relações interpessoais no decorrer e após o período de integração e execução do projeto escolar, encaminhando para o desenvolvimento pessoal do aluno (OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Um dos principais benefícios de adotar projetos pedagógicos na gestão de sala de aula é a maior participação dos alunos no processo educativo, pois ao se envolverem ativamente em projetos, os estudantes sentem-se mais responsáveis pelo próprio aprendizado, o que aumenta seu engajamento e essa participação ativa contribui para o desenvolvimento de habilidades como a colaboração, a liderança e a resolução de problemas, elementos essenciais para o sucesso educacional e para a vida em sociedade.

As propostas pedagógicas contemporâneas indicam que educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e aos anseios de uma sociedade em constante transformação, aceitando desafios propostos pelo surgimento de novas tecnologias, dialogando com um mundo novo e dinâmico, numa sociedade mais instruída, melhor capacitada, gerando espaços educacionais autônomos, criativos, solidários e participativos, condições fundamentais para se viver nesse novo milênio (OLIVEIRA, 2006, p. 1).

Deste modo, os projetos pedagógicos podem incentivar a criatividade e a inovação no ambiente escolar por meio de atividades práticas e interdisciplinares, nos quais os alunos são desafiados a pensar de forma crítica e a propor soluções para problemas reais. Isso estimula o pensamento autônomo e a capacidade de adaptação a diferentes situações, competências que são cada vez mais valorizadas no contexto atual. Assim, a gestão da sala de aula se torna mais dinâmica e flexível, permitindo que os professores trabalhem de maneira mais personalizada.

Atualmente, critica-se muito esse modelo tradicional de educação, e, cada vez mais, é necessário que as escolas adotem novas metodologias e que assumam novas práticas de ensino. Um novo paradigma educacional propõe desenvolver ações, junto às crianças e adolescentes, que ultrapassem as fronteiras da fragmentação do saber, transcendam o “conteudismo” conservador das práticas das salas de aula e propõe novos rumos pedagógicos inseridos em modelos epistemológicos que ressaltam a capacidade de criar, de construir e de se harmonizar com o universo (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Assim, ao utilizar diferentes abordagens e recursos pedagógicos, os professores conseguem atender a uma gama maior de estilos de aprendizagem, o que favorece a inclusão de todos os estudantes. Essa diversidade metodológica contribui para a criação de um ambiente de sala de aula mais equitativo, onde cada aluno tem a oportunidade de aprender de acordo com suas características individuais.

A gestão em sala de aula é vista como uma forma de equilibrar a relação entre professor e aluno, além de ressignificar o planejamento, o que contribui para solucionar alguns dos desafios enfrentados. Nesse contexto, compreender a relevância da gestão educacional para o desempenho docente torna-se essencial para o desenvolvimento e a compreensão dos objetivos deste trabalho (VASCONCELOS, 2023).

A gestão da sala de aula também se torna mais eficiente com a aplicação de projetos pedagógicos, pois a organização prévia das atividades e o planejamento estruturado permitem que o professor conduza o processo de ensino de forma mais fluida, reduzindo conflitos e problemas de disciplina. Os projetos funcionam como uma ferramenta que engaja os alunos, minimizando comportamentos disruptivos e promovendo um clima escolar mais positivo e colaborativo.

Os projetos pedagógicos também facilitam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais entre os estudantes, pois ao trabalharem em equipe e enfrentarem desafios em conjunto, os alunos aprendem a lidar com emoções, a gerenciar o estresse e a desenvolver empatia, sendo que essas competências são essenciais para a convivência harmoniosa em sala de aula e para o sucesso na vida adulta, uma vez que contribuem para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

As habilidades socioemocionais envolvem um conjunto complexo de relações que integram a formação do indivíduo. Dentre elas, pode-se destacar as 5 competências socioemocionais que estão na BNCC, a autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Também pode se ressaltar o gerenciamento emocional, autoconhecimento, resolução/ mediação de conflitos, aceitação, qualidade em relacionamentos, dentre outros. Ou seja, são um conjunto de competências que o ser humano tem para lidar com suas emoções, no qual estão interligadas as questões sociais e emocionais do ser humano (ASSUNÇÃO et al, 2023, p. 3).

Os projetos pedagógicos também são vantajosos para os professores ao proporcionar uma oportunidade para os educadores inovarem em suas práticas pedagógicas e refletirem sobre o processo de ensino. O envolvimento em projetos permite que os professores assumam uma postura mais facilitadora, acompanhando o progresso dos alunos de maneira mais próxima e orientando-os em suas descobertas. Isso fortalece a relação entre professor e aluno e contribui para um ambiente

de sala de aula mais cooperativo. Desta forma, os projetos pedagógicos contribuem para a construção de uma escola mais conectada com a realidade social.

PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA MELHORAR O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

Os projetos pedagógicos têm se mostrado uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento dos alunos em diferentes contextos educacionais. Ao promover atividades que vão além do ensino tradicional, esses projetos estimulam a curiosidade e a participação ativa dos estudantes. Com uma abordagem prática e interativa, os alunos se sentem mais motivados a aprender, o que pode resultar em uma melhor assimilação dos conteúdos.

O engajamento dos estudantes é fundamental para o sucesso no processo de aprendizagem. Quando os alunos estão envolvidos nas atividades escolares, eles aprendem melhor, retêm mais informações e desenvolvem habilidades que podem ser úteis ao longo de suas vidas. No entanto, engajar os estudantes não é uma tarefa fácil e requer a compreensão de diversos fatores que influenciam a motivação dos alunos (SANTOS, 2023, p. 4).

Um dos aspectos mais importantes na elaboração de projetos pedagógicos é a conexão com os interesses e necessidades dos alunos, pois ao considerar o que os estudantes valorizam e desejam explorar, os educadores podem criar atividades mais significativas nos quais não apenas atrai a atenção dos alunos, mas também os incentiva a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades críticas e criativas.

Para iniciar, é importante lembrar de atender as necessidades individuais dos discentes para que os mesmos possam se sentir motivados e engajados em sua aprendizagem. Por isso, é fundamental que os professores conheçam bem seus alunos, suas habilidades, interesses e dificuldades, a fim de poder adaptar suas práticas pedagógicas e oferecer atividades que sejam desafiadoras e significativas para cada um deles (SANTOS, 2023, p. 5).

Essa fala destaca a importância de reconhecer e atender às necessidades individuais de cada aluno para promover sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem. Isso implica que os professores devem ter um conhecimento profundo sobre seus estudantes, incluindo suas habilidades, interesses e dificuldades. Com essa compreensão, os educadores podem adaptar suas abordagens pedagógicas e criar atividades que sejam tanto desafiadoras quanto relevantes para os alunos, favorecendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e personalizado. Essa prática não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece a conexão emocional dos alunos com o aprendizado, tornando-o mais significativo para eles.

O objetivo da escola é ajudar o indivíduo no seu desenvolvimento integral. Isso significa que todos os conhecimentos têm sua importância e serão utilizados em diferentes situações cotidianas. Durante esse desenvolvimento, o processo de ensino-aprendizagem não se encerra na perspectiva conteudista, porque a inteireza da ação educativa envolve instâncias plurais que englobam o cognitivo, afetivo, social, dentre outros. Surge, então, a necessidade de se trabalhar as competências socioemocionais em sala de aula (ASSUNÇÃO et al, 2023, p. 7).

Desta forma, o trabalho colaborativo é uma característica fundamental dos projetos pedagógicos, pois ao envolver os alunos em grupos, promove-se um ambiente de aprendizado coletivo onde as ideias são compartilhadas e debatidas, sendo considerado como uma interação social que não apenas fortalece o vínculo entre os estudantes, mas também desenvolve competências essenciais, como comunicação, empatia e trabalho em equipe.

De certo, a figura do professor é primordial para que haja um funcionamento adequado na veiculação de um ensino que insere as habilidades socioemocionais. Incentivar a exposição e participação do aluno talvez seja a parcela de maior desafio enfrentado por muitos docentes. Por isso é de suma emergência a formação continuada, reflexões e abertura para diálogos (ASSUNÇÃO et al, 2023, p. 10).

Os projetos pedagógicos também permitem a interdisciplinaridade, uma vez que podem integrar diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem holística enriquece o aprendizado, pois os alunos conseguem ver as conexões entre os conteúdos e a realidade. Isso torna o processo educativo mais contextualizado e aplicável, gerando maior relevância para o aprendizado.

As práticas interdisciplinares possibilitam a construção de uma aprendizagem significativa por meio do qual o conceito estudado se relaciona ao pré-existente no imaginário do aluno. A aprendizagem acontece quando o aluno relaciona o que é aprendido com o seu cotidiano (MORRONE, 2020, p. 2).

A utilização de tecnologias digitais nos projetos pedagógicos tem se mostrado um recurso poderoso para captar a atenção dos alunos. Ferramentas interativas, plataformas online e recursos audiovisuais não apenas tornam as aulas mais dinâmicas, mas também oferecem novas maneiras de explorar os conteúdos. Essa integração tecnológica pode aumentar o interesse dos alunos e facilitar a personalização do aprendizado.

A integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na prática pedagógica gera mudanças significativas nas relações entre professor e aluno, especialmente em relação aos interesses e anseios de ambos. Para os educadores, isso provoca a busca por novas metodologias de ensino, o que potencializa o processo educativo. Para os alunos, o acesso a recursos tecnológicos dinamiza o aprendizado, tornando-o mais interativo e envolvente (OLIVEIRA, 2018).

É nesse contexto que a escola tem sido demandada a repensar a instituição como a conhecemos hoje: sob novas realidades sociais. Os sistemas educativos de que a escola dos dias atuais faz uso têm sido questionados, uma vez que necessitam estar harmonizados com outras modalidades de educação não formais, informais e profissionais. A harmonização dos sistemas educativos diz respeito à articulação e à integração a essas outras modalidades educacionais, com o objetivo, dentre outros, de formar cidadãos mais aptos para viver e atuar nesse mundo globalizado. Além disso, a escola precisa se preparar para trabalhar com um público diversificado, de diferentes origens e etnias, com seus costumes específicos, suas línguas, religiões, bem como orientação sexual – a diversidade (ALIAS, 2016, p. 10).

O trecho ressalta a necessidade urgente de a escola repensar sua estrutura e papel diante das novas realidades sociais, reconhecendo que os sistemas educativos tradicionais já não são suficientes. Para isso, é fundamental harmonizar a educação formal com modalidades não formais e

profissionais, permitindo uma articulação que promova uma formação mais integral e adequada aos desafios de um mundo globalizado. Além disso, a escola deve se preparar para atender a um público diversificado, respeitando e integrando diferentes origens, etnias, costumes, línguas, religiões e orientações sexuais, visando uma educação inclusiva que forme cidadãos mais aptos a atuar na sociedade contemporânea.

Assim, a avaliação contínua e reflexiva dos projetos pedagógicos é crucial para garantir sua eficácia. Ao colher feedback dos alunos e observar seu desempenho, os educadores podem ajustar as estratégias e atividades, promovendo um ciclo de melhoria constante. Essa adaptabilidade não apenas beneficia os alunos, mas também contribui para o crescimento profissional dos educadores, que se tornam mais sensíveis às necessidades e realidades de seus alunos. Assim, os projetos pedagógicos se consolidam como um caminho promissor para elevar o engajamento e a qualidade do ensino.

O conceito de avaliação está entrelaçada à ideia de mensuração e de transformação da conduta humana. Dessa forma fortalece o aspecto quantitativo em detrimento dos aspectos qualitativos que devem ser levados em consideração num ato de avaliar envolvido com o processo de ensino e aprendizagem de qualidade (OLVEIRA, 2018, p. 33).

A avaliação é um componente essencial do processo pedagógico, devendo ser integrada em várias etapas, e não apenas ao final do percurso educacional. Isso significa que a avaliação deve começar desde a definição dos objetivos da ação educativa, passando pela escolha dos conteúdos e métodos, até a proposição de experiências que considerem tanto as necessidades individuais dos alunos quanto as do grupo, sendo uma abordagem contínua permite ajustes e melhorias ao longo do processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as estratégias adotadas sejam efetivas e atendam às diversidades presentes na sala de aula, resultando em uma educação mais adaptada e eficaz (SMESP, 2020).

A avaliação resulta no trabalho do professor e do aluno, determinados na colaboração e sucesso do projeto, fortalecendo a busca do conhecimento e da aprendizagem. Porém acontecer uma avaliação nesse olhar, é preciso mudar o modo de pensar do professor e da comunidade escolar, quer seja no ensino, na aprendizagem ou na avaliação a partir de suas matrizes teóricas e adequando-as à realidade de ensino na qual o professor está inserido (OLVEIRA, 2018, p. 36).

A citação de Oliveira (2018) reforça a ideia de que a avaliação deve ser um processo colaborativo entre professor e aluno, essencial para o sucesso de um projeto pedagógico. Para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário que o educador e a comunidade escolar repensem suas abordagens em relação ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, adaptando suas práticas pedagógicas às realidades específicas de cada contexto educacional. Esse alinhamento entre teoria e prática permite que a avaliação seja um instrumento de fortalecimento do conhecimento e da aprendizagem, promovendo um ambiente mais inclusivo e eficaz dentro do projeto pedagógico, onde a colaboração é a chave para o desenvolvimento contínuo dos alunos.

IMPACTO DO PROJETO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E COGNITIVAS DOS ESTUDANTES

O impacto do projeto pedagógico no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas dos estudantes é significativo e multifacetado. Ao integrar atividades que promovem tanto o aprendizado acadêmico quanto o emocional, esses projetos contribuem para a formação integral do aluno. Essa abordagem holística é fundamental, pois reconhece que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais é tão importante quanto o domínio de conteúdos acadêmicos.

A apresentação de trabalhos com projetos contempla uma relação diferente com o conteúdo, em vez de partir do professor, como no modelo tradicional, transmissor e informativo, parte-se de um desafio, o qual, para ser resolvido, exige a incorporação de novos conteúdos pelos alunos. Estes saem da posição de 'sujeitos ditos passivos' e se colocam como sujeitos que querem participar, criar e modificar (OLVEIRA, 2018, p. 15).

Oliveira (2018) destaca a mudança de paradigma que ocorre quando se utiliza a metodologia de projetos. Em vez de o professor ser o único detentor e transmissor do conhecimento, os alunos se tornam protagonistas de seu aprendizado, encarando desafios que os forçam a buscar, investigar e incorporar novos conhecimentos. Essa mudança transforma a dinâmica da sala de aula, promovendo maior envolvimento e desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos, que se tornam agentes ativos no processo educacional.

Os projetos pedagógicos que focam em habilidades socioemocionais ajudam os alunos a desenvolver competências como empatia, resiliência e autoconhecimento. Essas habilidades são essenciais para a convivência em grupo e para a construção de relacionamentos saudáveis. Ao trabalhar em equipe, os estudantes aprendem a ouvir, a se expressar e a resolver conflitos, habilidades que são valiosas tanto na vida escolar quanto fora dela.

Além disso, esses projetos estimulam a capacidade cognitiva dos alunos, promovendo o pensamento crítico e a criatividade. Atividades que desafiam os alunos a resolver problemas reais incentivam a reflexão e a análise, preparando-os para enfrentar situações complexas. Essa prática não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também instiga a curiosidade e o desejo de aprender, características fundamentais para o desenvolvimento contínuo.

O sentido de projeto, com o passar dos tempos, foi tomando outros significados. No campo educacional, recebeu denominações variadas, ou seja, uma série de termos que foram e estão sendo usados para designar projetos, que são: pedagogia do projeto, trabalho por projetos, aprendizagem por projetos, ensino por projeto, projeto educativo, metodologia de projetos, entre outros (OLVEIRA, 2018, p. 19).

Oliveira (2018) mostra como o conceito de projeto evoluiu no campo educacional, refletindo a diversidade de abordagens pedagógicas ao longo do tempo. Embora esses termos possam ter

diferentes enfoques e objetivos, todos compartilham o foco no processo de aprendizagem. O uso de projetos educativos cria uma estrutura mais flexível e adaptada à realidade dos alunos, permitindo que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada e significativa.

Os projetos escolares não se declaram apenas uma melhoria das atividades, mas da aprendizagem teórica e do exercício didático, tornando-se criativos e estimulando as discussões formativas. Sendo essencial o desenvolvimento do aluno nas questões sociais, culturais, políticas, e etc. (OLVEIRA, 2018, p. 21).

Torna-se evidente que o trabalho com projetos não se limita à execução de atividades pontuais, mas promove um impacto mais profundo na formação do aluno. Através dos projetos, os alunos podem abordar questões sociais, culturais e políticas de forma criativa e crítica. Isso permite que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências para a vida em sociedade, como pensamento crítico e participação cidadã.

A interação social promovida por esses projetos é outro aspecto que merece destaque. O convívio com colegas em atividades colaborativas fortalece laços e ajuda os estudantes a se sentirem mais conectados à comunidade escolar. Essa sensação de pertencimento é vital para a autoestima e a motivação dos alunos, criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

O projeto se origina dentro de uma sala de aula, potencializa a obtenção de melhores resultados e aumenta a qualidade de aprendizagem dos conteúdos. Sendo a autonomia importante na construção do projeto escolar (OLVEIRA, 2018, p. 28).

O autor reforça a ideia de que os projetos pedagógicos têm o potencial de melhorar significativamente a aprendizagem dos alunos. Ao promover a autonomia, esses projetos encorajam os estudantes a se envolverem de maneira mais profunda e pessoal com os conteúdos. A motivação gerada pelo interesse individual em desenvolver o projeto resulta em um aprendizado mais eficaz e duradouro, pois os alunos se sentem mais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

É perceptível a necessidade das práticas pedagógicas entrelaçadas ao paradigma da complexidade, que de forma crítica ultrapassa a reprodução e repetição de conteúdos” (OLVEIRA, 2018, p. 29). Isso significa que a necessidade de práticas pedagógicas que vão além da simples repetição de conteúdos. A metodologia de projetos insere-se nesse contexto, pois estimula uma abordagem crítica e complexa do conhecimento. Os alunos são desafiados a refletir, resolver problemas e aplicar o que aprenderam em situações reais, promovendo uma aprendizagem mais rica e contextualizada.

O trabalho com projetos muda o foco da sala de aula do professor para o aluno, da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem. Equilibra teoria e prática, divide responsabilidades e tarefas, comunica resultados, discute processos avaliativos” (OLIVEIRA, 2006, p. 16).

Deste modo, essa citação sintetiza a essência do trabalho com projetos, que promove uma mudança de foco na educação. O protagonismo do aluno, a integração entre teoria e prática e a divisão de responsabilidades entre alunos e professores tornam o processo educacional mais equilibrado e colaborativo. Ao aproximar a aprendizagem de situações reais, essa metodologia permite uma educação mais significativa e efetiva, onde o conhecimento é construído de forma ativa e contínua.

A implementação de projetos pedagógicos que incluem a educação emocional também proporciona um espaço seguro para que os alunos expressem seus sentimentos e emoções. Isso é crucial em um mundo onde as pressões sociais e acadêmicas podem ser intensas. Ao aprender a gerenciar suas emoções, os estudantes tornam-se mais capazes de lidar com desafios e adversidades, o que contribui para sua saúde mental e bem-estar.

Desta forma, o impacto dos projetos pedagógicos se estende além da sala de aula, influenciando a vida dos alunos a longo prazo. Ao desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas, os estudantes se preparam melhor para o futuro, seja no âmbito acadêmico, profissional ou pessoal. Essa formação abrangente não apenas enriquece suas experiências durante o período escolar, mas também os capacita a se tornarem cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante a implementação de projetos pedagógicos na gestão de sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses projetos oferecem uma abordagem diferenciada e eficaz para melhorar o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e significativa. Ao integrar diversas disciplinas e conectar os conteúdos ao cotidiano dos estudantes, os projetos pedagógicos favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, preparando os alunos para enfrentar desafios futuros, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Os professores, ao adotarem projetos pedagógicos, são desafiados a repensar suas práticas e a buscar metodologias mais inclusivas e interativas, que atendam às necessidades individuais dos alunos. A personalização do ensino é uma peça-chave para criar um ambiente de sala de aula mais dinâmico e equitativo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender de acordo com seus estilos e ritmos de aprendizagem. Além disso, a interdisciplinaridade proporcionada pelos projetos permite que os alunos compreendam a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento, o que torna o aprendizado mais relevante e aplicável à vida real.

Considera-se importante o uso de tecnologias digitais, que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais envolvente e adaptado às novas gerações. A tecnologia,

quando bem integrada aos projetos, pode aumentar o interesse dos alunos e facilitar a exploração de conteúdos de maneira mais interativa.

A avaliação contínua também é fundamental para o sucesso dos projetos pedagógicos, pois permite ajustes e melhorias ao longo do processo, garantindo que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos e que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma eficaz. Além de beneficiar os estudantes, essa avaliação também contribui para o crescimento profissional dos professores, que se tornam mais sensíveis às dinâmicas da sala de aula e mais capacitados a inovar em suas práticas.

Desta forma, os projetos pedagógicos têm um impacto duradouro na formação dos alunos, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento de competências para a vida em sociedade. Eles promovem a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, habilidades essenciais no mundo contemporâneo.

Assim, ao serem aplicados de forma estruturada e contínua, os projetos pedagógicos transformam o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e propício para o desenvolvimento integral dos estudantes, tornando-se uma estratégia promissora para elevar a qualidade do ensino e preparar os alunos para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ALIAS, Gabriela. **Diversidade, Currículo Escolar e Projetos Pedagógicos**: a nova dinâmica na escola atual. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016. E-book. ISBN 9788522123629. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123629/>. Acesso em: set. 2024.

ASSUNÇÃO, Emiliane Sousa et al. **Habilidades socioemocionais em sala de aula no Ensino Fundamental entre as crianças de 7 a 11 anos**. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/TCC-34.pdf>. Acesso em: set. 2024.

MORRONE, Maria Lucia. **Interdisciplinaridade, projeto político pedagógico e gestão educacional**. Revista Educação Básica em Foco, v.1, n.3, outubro a dezembro de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade no contexto da Metodologia de Projetos na Educação Básica**. Dissertação de mestrado. A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, José Inaldo Belfort de. **Projetos escolares para melhoria das práticas pedagógicas**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2018.

SANTOS, Givanildo Melo dos. **Engajando estudantes nas atividades escolares: estratégias eficazes para promover a participação e o interesse**. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO__EV185_MD1_ID357_TB2678_11052023210541.pdf. Acesso em: set. 2024.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos; SANTOS, Josineide B. dos. **Os projetos pedagógicos como recurso de ensino**. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>. Acesso em: set. 2024.

SMESP. São Paulo (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.** Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas. São Paulo: SME / COPED, 2020.

VASCONCELOS, Catarina Solon de. **Gestão em sala de aula: uma análise do perfil dos docentes da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2023.

INSTRUMENTOS MUSICAIS PRESENTES NA CULTURA AFRICANA: CONTEXTO HISTÓRICO E E SUA INFLUÊNCIA NA CULTURA BRASILEIRA



MUSICAL INSTRUMENTS IN AFRICAN CULTURE: HISTORICAL CONTEXT AND THEIR INFLUENCE ON BRAZILIAN CULTURE

ELIANA VALADÃO DA SILVA

Graduação Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Norte do Paraná (2009); Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo(2021); Especialização em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França (2013).

RESUMO

O presente artigo é abordar Com a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica é um momento histórico que objetiva não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, e, serão abordados os aspectos sonoros por instrumentos e sonoridades não usuais no nosso cotidiano, mas que se consolidaram enquanto marca identitária de povos africanos. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; África; Música.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss how the compulsory inclusion of Afro-Brazilian and African History and Culture in basic education curricula is a historic moment that aims not only to change an ethnocentric focus, markedly of European roots, to an African one, but to broaden the focus of school curricula to cultural and racial diversity, and will address the sound aspects of instruments and sounds that are unusual in our daily lives, but which have been consolidated as an identity mark of African peoples. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography on the subject.

Keywords: Education; Africa; Music.

INTRODUÇÃO

A escola é responsável por trabalhar no sentido de promover a inclusão e a cidadania de todos os alunos, visando a eliminar todo tipo de injustiça e discriminação, enxergando os seres humanos dotados de capacidades e valorizando-os como pessoas, principalmente dos afro-descendentes, marcados por um histórico triste na educação e na sociedade brasileira de discriminação, racismo e preconceito.

E, este espaço de convívio social tem o importante papel de transformação da humanidade e precisa desenvolver seu trabalho de forma democrática, comprometendo-se com o ser humano em sua totalidade e respeitando-o em suas diferenças. A dominação, dentre outros males perpetrados por esse coletivo branco do velho continente, repreendeu, rejeitou todos os traços identitários culturais dos povos nativos, que datam da pré-história e foram sabiamente preservados ao longo do tempo.

Os livros didáticos que abordam conteúdo relacionado à cultura africana, tendem a procriar visões simplistas, genéricas e errôneas sobre a vastidão que compõe o continente. Com a aprovação da Lei 10.639/03, alterada para 11.645/08, que postula a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura africana, afrobrasileira e indígena no currículo da educação básica em todas as escolas, houve uma crescente exponencial da busca de conhecimento relacionado a tal, porém ainda carece de uma massificação sistêmica enquanto política nacional e articulação de todas as formas de transmissão de saberes africanos, de escuta ativa dos mestres e detentores de conhecimento, observação e exploração das fontes escritas, como forma de promover a igualdade racial, étnica e cultural.

O estudo da cultura africana por meio da musicalidade é uma forma efetiva de compenetrar-se em vários aspectos do cotidiano dos povos africanos, uma vez que a música nas culturas africanas, retrata os hábitos, crenças e mitos, modos de vida dos diversos grupos étnicos.

Ademais, os livros didáticos que abordam conteúdo relacionado à cultura africana, tendem a procriar visões simplistas, genéricas e errôneas sobre a vastidão que compõe o continente.

DESENVOLVIMENTO

Da família dos membranofones, é um instrumento de percussão usado em várias culturas, tendo cada um deles suas características sonoras e estruturais (forma cilíndrica, cônica, barril ou ampulheta).

Ngoma

Entre os bantu ngoma é um termo genérico denominado tambor. É um instrumento ou conjunto de instrumentos com bastante ocorrência na África Austral, de Angola ao Norte de Moçambique. Dependendo da região, este possui diferentes nomes: goma, engoma, ingoma, ingono.

No norte de Moçambique, por exemplo, existe um instrumento similar denominado ligoma , usado na dança tradicional do Mapiko.

No Brasil este instrumento foi adotado no contexto religioso, nas religiões de matriz africanas, nos terreiros, onde existe um toque para cada entidade espiritual específica. Em alguns casos, o ngoma em si era considerado uma entidade, tendo como exemplo o jongo recopiado e eternizado pela Clementina de Jesus, onde modifica a expressão da herança zulu 'sangoma' por 'cangoma' no trecho: 'Tava durmindo...Cangoma me chamou. Disse: levanta povo, cativo já acabou!' (FERREIRA SANTOS, 2002 apud FERREIRA SANTOS, 2005), sendo o 'sangoma' um praticante da medicina das ervas, adivinhação e aconselhamento na tradição Nguni.

Dunduns

O dundun (também conhecido como dunun, doundoun, ou djun djun) é o nome genérico para uma família dos tambores graves africanos que se desenvolveram junto ao djembe na África Ocidental. Os conjuntos que usam o dundun tocam um tipo de música que é denominada também como dundun[1]. Conhecido como dundun em Yoruba, Nigéria.

Existem três tipos: kenkeni (o menor), sangban (o médio) e doundounba (o maior).

Atabaques

Os atabaques no candomblé são objetos sagrados e usados somente nos locais sagrados e de manifestações religiosas. São preparados unicamente para a comunicação com entidades, na qual os toques são o código de acesso e a chave para o mundo espiritual. Nos terreiros de candomblé, os três atabaques utilizados são os seguintes: o rum (o maior e com som mais grave), rumpi (som médio) e o lê (o menor e com o som mais agudo). Pode ser encontrado em outras manifestações populares afrobrasileiras: capoeira, samba, jongo, etc. (D?OSOGYIAN, 2016)

Djembe

Conhecido também como djimbe, jembe, jenbe, yembe, sanbanyi o djembé é um instrumento do povo mandingue, na região da África Ocidental, que compreende atualmente o Mali, Costa do Marfim, Burkina Faso, Senegal e Guiné. De acordo com o grupo étnico Bamana do Mali, o nome do djembe vem da expressão 'anké djè anké bè' que se traduz como: todos se reúnem em paz. A sua origem está ligada a uma sociedade de ferreiros mandingas conhecidos como numus, que, através de suas migrações disseminaram esse instrumento por outras regiões da África Ocidental.

Djem - árvore de onde sai a madeira do instrumento; be - significa cabra; representando a pele do animal que é usado na superfície onde se percute.

As manifestações afrobrasileiras derivadas da influência africana no Brasil

Os tambores de África trouxeram cantos e danças para o Brasil. Esses traços podem ser identificados através dos padrões rítmicos, mesmo que a instrumentação tenha sido alterada. Distantes de seus modos de fabrico originais, vários instrumentos ganharam novas estruturas, baseados nos materiais disponíveis e, conseqüentemente, a sonoridade foi afetada, como é o caso do timbal baiano, criado por volta dos anos 60, no Brasil.

As práticas envolvendo tambor foram mantidas no Brasil através das festas e encontros entre os cativos, englobando para além destes, as palmas, assovios e vários movimentos corporais que perduram hoje como danças e manifestações afro-brasileiras. Esta era uma forma de acessar as memórias coletivas desse conjunto de negros pertencentes a diferentes grupos étnicos, porém unidos pelo advento do sequestro e abandono forçado de suas terras de origem, dada pela escravização. Nesse contexto, tambores assumiram a função de 'telefone espiritual' com o qual, estes se comunicam com seus ancestrais.

Paul Connerton (1989, apud REILY: 2014) denomina essa memória de memória social; um conjunto de recordações e imagens do passado que um determinado grupo social opta por preservar. Connerton faz uma distinção entre reconstrução histórica e memória social:

Reconstrução Histórica é aquela que pode ser fundamentada com documentos que comprovem a veracidade dos fatos:

Memória Social, comprovável ou não, reside na forma como as alegorias do passado nela preservadas afetam a maneira como o presente é entendido.

Esses povos de troncos linguísticos diferentes, partilhavam palavras e as aplicavam mesclando com o português expressões bantu, muitas vezes atribuindo-as um sentido diferente do originário.

Batuque

Os batuques marcam a presença da cultura bantu, trazida pelos africanos vindos de Angola, Congo e Moçambique. A palavra batuque se originou da palavra 'batukajé' que referencia o bater dos tambores em cerimônias religiosas. Atualmente no Brasil os batuques são usados no carimbó paraense, tambor de crioula do Maranhão, zambê do Rio Grande do Sul, samba de aboio sergipano, no candomblé, jongo, batuque de umbigada, etc. (DIAS, 2017).

Sobre os mitos de criação, atribui-se com ligeira frequência ao semba a influência máxima do surgimento do samba, pela proximidade gráfica e pelo consenso da grande contribuição da Música Africana no desenvolvimento da música brasileira.

No entanto, há que olhar as minúcias que podem reforçar ou colocar por terra essas afirmações. Para tal, se faz necessário apresentar as duas 'músicas' e elas por si mesmas, suas histórias e contextos de criação darão uma possível resposta para o mito de criação. Começamos então com o semba O Semba musica popular na Angolana, simboliza um momento crucial da história de Angola, no período pré-independência, quando uma nova concepção de angolanidade emergia e engajava uma nação.

O palco do surgimento do semba é Luanda, capital de Angola. Até a década de 40 se revelava uma cidade mestiça, com uma população composta pela imigração europeia branca, os assimilados (espécie de burguesia angolana) e os indígenas.

Com esse crescimento desenfreado da capital, os centros urbanos, mais bem localizados e com melhor estrutura habitacional, ficavam à serviço dos brancos, restando assim, os subúrbios, localidades mais afastadas para os nativos, os chamados musseques (áreas suburbanas onde moravam os autóctones, a classe proletária, os assimilados e o grande contingente dos interioranos que geraram superlotação e acentuaram a precariedade habitacional e de saneamento).

A expressão semba vem da dança massemba; uma dança popular de umbigada executada por casais/pares de dançarinos. A massemba faz parte de um universo muito vasto de danças tradicionais angolanas, estas que foram as principais referências locais de desenvolvimento das músicas do semba.

Embora estejam no seu núcleo estrutural o ritmo das danças Kazukuta, Kabetula, Varina, Rebita, outros ritmos como Rumba, Semba-Rumba, Lamento, Kilapanga, Nhatcho, Kendo Mbinka, Balada coexistiam dentro do semba, muito por contribuição dos carnavais que era onde os grupos locais difundiam suas danças tradicionais

O carnaval de Luanda data do final do século XIX com a fundação de grupos que rivalizavam entre si para determinar qual trajava a melhor fantasia, tocava a melhor música e animava mais o público. Esses grupos foram censurados no início da luta de independência em Angola. Não houve carnaval em Angola de 1961 a 1968.

As primeiras composições gravadas, em grande número eram consideradas canções de domínio popular, dadas as circunstâncias nas quais eram geradas; muitas delas resultantes de encontros (sentadas), onde os músicos, trovadores, recuperavam canções populares do universo tradicional, fábulas, estórias locais e recriavam coletivamente canções do folclore angolano,

preservando e evidenciando as línguas locais, com maior predominância para quimbundo, umbundo ou kikongo.

Características do Semba: os temas das canções que circulavam nesses espaços eram variados e falavam, também, sobre o filho desaparecido no mar, o assédio sexual entre o patrão e a empregada doméstica, os conflitos conjugais, a infidelidade amorosa, o carnaval, a nostalgia da infância e a frustração do compositor em não ter frequentado a escola.

O canto responsorial, forma de cantar característica de vários povos da África, é presente no semba onde o puxador, cantador ou mestre é designado como o responsável pelo canto inicial e o coro pode ser acompanhado por instrumentos musicais. A canção 'Birin Birin', interpretada pelo grupo Ngola Ritmos, é um típico exemplo desse modo de cantar.

Samba - A música popular brasileira

O samba é um gênero musical que surgiu no Brasil, no começo do século XX, e é reconhecido nacional e internacionalmente como um dos símbolos do país.

Digamos que o samba é originado em palco carioca com fortes heranças baianas. As danças do tipo batuque ou samba trazem no nome e na coreografia evidências de origem banta, apresentando muitas afinidades com a massemba ou rebita, dança muito comum nas regiões angolanas de Luanda, Malanje e Benguela, e muito popularizadas no século XIX.

Com a estruturação, na cidade do Rio de Janeiro, da comunidade baiana na região conhecida historicamente como 'Pequena África' espaço sociocultural que se estendia da Pedra do Sal, no morro da Conceição, nas cercanias da atual Praça Mauá, até a Cidade Nova, na vizinhança do Sambódromo, hoje, o samba começa a ganhar feição urbana.

Nas festas dessa comunidade a diversão era geograficamente estratificada: na sala tocava o choro, o conjunto musical composto basicamente de flauta, cavaquinho e violão; no quintal, acontecia o samba rural batido na palma da mão, no pandeiro, no prato-e-faca e dançado à base de sapateados, peneiradas e umbigadas.

Estudos sobre o samba do início do século XX costumam fazer inúmeras referências às Tias Baianas, especialmente mulheres como Tia Ciata, Tia Carmem, Tia Amélia, Tia Perciliana. Essas baianas estão entre as personalidades consideradas mais importantes das camadas populares na virada do século XX na cidade do Rio de Janeiro, frequentemente proclamadas como matriarcas do samba, tidas como influentes e poderosas. Esses fundos de quintal recebiam inúmeras personalidades, como Donga, Sinhô, João da Baiana, Pixinguinha, Hilário Jovino, Heitor dos Prazeres, Germano, Caninha, Almirante, Baiano. Alguns destes inclusive proclamados Rei do Samba como Sinhô, Imperador do Samba, como Caninha ou criador do samba, no caso do Donga.

A nível de fonograma a data que marca a criação oficial do samba é 1917, com a gravação da música Pelo Telefone, registrada, com muita contestação por Donga.

A nível musical o samba vai ser resultado de gêneros musicais brasileiros de origem africana, o lundu e o maxixe. No Rio de Janeiro, a modalidade mais tradicional do samba é o partido-alto, um samba cantado em forma de desafio por dois ou mais participantes e que se compõe de uma parte coral e outra isolada. Essa modalidade tem raízes profundas nas canções do batuque angolano, em que as letras são sempre improvisadas de momento e consistem geralmente na narrativa de episódios amorosos, sobrenaturais ou de façanhas guerreiras.

A estrofe solista improvisada, acompanhada de refrão coral fixo, e a disposição coro-solo são características estruturais de origem africana ocorrentes na música afro-brasileira.

As hipóteses colocadas sobre o surgimento do termo samba são genuinamente bantas: Samba, entre os quiocos (chokwe) de Angola, é verbo que significa 'cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito'.

Entre os bacongos angolanos e congolezes o vocábulo designa 'uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito do outro' - a umbigada, que por sua vez está no cerne da origem do semba angolano. Esse elemento coreográfico fundamental do samba rural, influenciou na forma de outras manifestações como o batuque, coco, lundu, jongo etc.

Vejamos a seguir algumas outras sonoridades que compõem o continente:

Zimbabwe

A história aponta que a mbira apareceu no oeste africano em madeira e bambu, antes de receber o adorno de teclas metálicas no vale do Rio Zambeze. Instrumento milenar da família dos lamelofones, acredita-se que tenha tido origem há mais de 1500 anos na tribo Zezuru, pertencente à etnia dos vashona, grupo que vive entre os rios Zambeze e Limpopo no Zimbabwe e numa parte de Moçambique e Zâmbia (apud SILAMBO, 2012. pp.14).

Diferente de instrumentos como o guembri dos Gnawas, a cítara hindu, a 'mbira' não é um instrumento pertencente a um único povo. Embora o povo shona no Zimbabwe seja o mais conhecido por aportar essa cultura, ele encontra casa em diferentes formatos e regiões: likembe no Congo, Kisanji em Angola, Sanza nos Camarões; Marímbula no itinerário caribenho.

Kora, alaúde de pescoço comprido do povo Malinke da África Ocidental. O corpo do instrumento é composto por um longo pescoço de madeira que passa por um ressonador de cabaça, ele próprio coberto por uma caixa de ressonância de couro. Vinte e uma cordas de couro ou náilon são presas ao topo do pescoço com anéis de afinação de couro. As cordas passam sobre uma ponte

entalhada (10 cordas de um lado da ponte, 11 do outro) e são ancoradas na parte inferior do braço com um anel de metal. Na execução, o instrumento fica apoiado no solo em posição vertical e o músico toca o instrumento sentado. Ele dedilha as cordas com o polegar e o indicador de cada mão, enquanto os dedos restantes seguram duas hastes de mão perfuradas no topo da cabeça. Possuindo um alcance de pouco mais de três oitavas, a kora é afinada movendo-se os anéis de couro localizados na parte superior do pescoço.

O instrumento teve origem no final do século XVIII, na época do império Gabu, que abrangia a atual Guiné-Bissau, o sul do Senegal e a Gâmbia. Eventualmente, ele viajou para o Mali no início do século 20 através da ferrovia Dakar-Bamako.

O batuku, gênero musical interpretado com base em percussão em panos/almofadas e no canto-resposta, é tido como tradicional de Santiago e efetivamente é apenas nessa ilha que se encontra atualmente, embora se considere que no passado tenha existido em outras. É considerado como a mais africana entre as várias manifestações musicais de Cabo Verde, entre as quais se encontram exemplos que fazem lembrar possíveis influências do fado português, do samba canção brasileiro ou, mais remotamente, da modinha que os antecede, ou exemplos que remetem para outras origens europeias, caso das mazurcas, valsas, etc. As características que aproximam o batuku de padrões africanos de expressão musical e coreográfica têm a ver com o padrão canto-resposta e com a percussão tocada em grupo no centro do qual um dançarino (em geral uma dançarina) evolui. GNAWA - Marrocos

- Ritual Magreb (lila) de música, dança, cura ligado ao sufismo, corrente mística do

Islã. (Marrocos, Saara, Argélia, Tunísia)

- Confrarias místicas sufis muçulmanas que se caracterizam pela origem subsaariana dos seus membros e pelo uso de cantos, danças e rituais sincréticos para atingir um estado de transe.

- A forma gnaoua ou gnawa é plural, sendo o singular gnaoui ou gnawi.

- Os instrumentos usados são o guembri (ou sintir, um instrumento de três cordas e som de baixo, o tbel (ou tabl) ou tambor, tocado com um pau curvo e as qraqeb, uma espécie de crotales ou castanholas de metal.

- Os participantes costumam mover a cabeça em círculos, um movimento que se contagia ao resto do corpo, dando então voltas sobre si mesmos, e deste modo que chegam a entrar em transe.

Mbube é uma forma de música vocal sul-africana, que ficou famosa pelo grupo sul-africano Ladysmith Black Mambazo. A palavra mbube significa 'leão' em zulu. Tradicionalmente executado a cappella, os membros do grupo são homens, embora alguns grupos tenham uma cantora. O uso de vozes masculinas cantando a cappella permite a criação de harmonias e texturas vocais intrincadas.

Mbira e a 'música mbira' - maior símbolo identitário do Zimbabwe

A mbira, assim como todos outros instrumentos de origem africana, não se valem da sua exímia execução e primor técnico, somente. Para se adentrar no seu universo é fundamentalmente necessário se inteirar de sua história, seus povos nativos, sua língua, práticas relacionadas com cada instrumento, contexto geográfico, características particulares (organológica e musical), bem como o processo de aprendizagem e preservação em seu local de origem ao longo dos tempos.

A história aponta que a mbira apareceu no oeste africano em madeira e bambu antes de receber o adorno de teclas metálicas no vale do Rio Zambeze. Instrumento milenar da família dos lamelofones, acredita-se que tenha tido origem há mais de 1500 anos na tribo Zezuru, pertencente à etnia dos vashona, grupo que vive entre os rios Zambeze e Limpopo no Zimbabwe e numa parte de Moçambique e Zâmbia (apudSILAMBO, 2012. pp.14).

Diferente de instrumentos como o guembri dos Gnawas, a cítara hindu, a 'mbira' não é um instrumento pertencente a um único povo. Embora o povo shona no Zimbabwe seja o mais conhecido por aportar essa cultura, ele encontra casa em diferentes formatos e regiões: likembe no Congo, Kisanji em Angola, Sanza nos Camarões; Marímbula no itinerário caribenho.

Os lamelofones são populares por toda África, e, via de regra, variam em número de teclas, disposição de notas e presença ou não de um ressonador. A mbira designa-se lamelofone pela forma como seu som é produzido, que no caso é através das lâminas. Outros etnólogos já o denominaram em tempos como um idiofone dedilhado pela antropóloga Margot Dias, que fez uma extensa pesquisa sobre os instrumentos moçambicanos, nas décadas de 50-60.

O lamelofone é um idiofone dedilhado (plucked idiofone, segundo Hornbostel e Sachs ou instrumento de percussão autófono de tons determinado, segundo Borba eLopes Graça).

Os seus centros de maior difusão são áreas dos shona-karanga, parte das Rodésias (atual Malawi, Zimbabwe, Zâmbia), a Zambézia e Angola (as áreas dos Chokwé, a bacia do Congo, etc). Fora da África, somente se espalhou em certas partes da América Latina levada pelos africanos.

Existem outros instrumentos lamelofônicos similares em sonoridade, formato e podem ser encontrados na África do Sul, norte da Etiópia e Niger, leste de Moçambique, oeste da Gâmbia, sudeste da Uganda e Congo, sendo mais recorrentes no Zaire, Zimbabwe, Moçambique e uma parte de Angola. Alguns de seus nomes podem ser: nhare dzavadzimu, nyunga nyunga, kwanangoma, gongoma, kalimba, urimba, malimba, marimba, ringa, rissange, quissanje, sanza, likembe. de acordo com suas características particulares e região/povo a que pertencem.

O fato de o nome mbila, mbira ou ambira ser dado a diferentes instrumentos (xilofones e lamelofone) e de da mesma forma acontece com marimba e marímbula, deixa-nos pensar que na África nem sempre se dão nomes específicos aos instrumentos, mas refere-se ao material do qual

são feitos ou à sua atividade. Assim, quer o termo mbila ou mbira (madeira) quer as construções verbais com imba (raiz do verbo bantu que significa cantar) podem designar um instrumento de música, seja um xilofone, um lamelofone, etc.

No lamelofone, os sons são produzidos pela vibração de uma ou duas filas de palhetas; diga-se linguetas, lâminas ou lamelas, de metal ou de bambu ou ráquis de palmeira, em alguns casos.

Tanto a organologia quanto a afinação desses instrumentos variam, sendo similares à medida que se encontram próximos geograficamente.

A base da transmissão do conhecimento sobre a execução da mbira é totalmente oral e visual. É feita observando os mestres e imitando a forma como tocam. Requer o desenvolvimento de uma memória musical para interiorizar o ritmo e as variações que são ensinadas pelo mestre.

Fabricar, tocar, cantar e dançar, são atividades que caminham juntas em várias culturas africanas, o que revela o caráter orgânico e inclusivo dos povos com seus costumes.

Mais que um instrumento, um artefato espiritual, a mbira é utilizado como forma de comunicação com os antepassados na cultura tradicional. A mbira tem um cunho espiritual para o povo shona e age como um repositório da espiritualidade shona. Em seus rituais, denominados bira, ela é tocada para os ancestrais, que, por falarem a língua da música de mbira são atraídos para a dimensão dos vivos, onde o tempo sagrado é assim instaurado. Daí o nome mbira dzavadzimu - mbira dos ancestrais.

A mais importante função da mbira é de ser um telefone para os espíritos usados tanto para contatar antepassados falecidos, quanto guardiões tribais antigos durante a noite da cerimônia da bira (plural mapira). Nessas cerimônias, vdzimu, incluindo o mudzimu (espírito das famílias antigas), e mhondoro/makombwe (espírito dos chefes falecidos e os mais velhos anciões antigos, que são os mais poderosos guardiões espirituais do shona), dão uma orientação para os problemas familiares e da comunidade e exercem poder sobre a temperatura e saúde.

Mbira é requisitada para pedir aos espíritos para trazer a chuva durante a seca, parar a chuva durante as enchentes e trazer nuvens quando as plantações são danificadas pelo sol. Também é usada para afugentar os maus espíritos e para curar tanto as doenças físicas quanto mentais, com ou sem o nyanga (médico tradicional).

Em *The Soul of Mbira* (1993), Paul Berliner explica:

Um mandamento tradicional da religião shona postula que, após a morte, os espíritos das pessoas continuam afetando a vida de seus descendentes, ou seja, o mundo dos vivos está em função dos acontecimentos do mundo dos espíritos. No contexto da bira, as pessoas acreditam que

a mbira tem o poder de projetar seu som pelos ares e alcançar os céus, estabelecendo uma ponte entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, e atraindo, assim, a atenção dos ancestrais.

Fora o contexto espiritual, a mbira é usada em eventos de toda espécie. Entre os shona: o casamento, tomada de posse de novos chefes, eventos governamentais. Falecimento e missas também usam a mbira. Aproximadamente um ano depois do falecimento de alguém se realiza durante a cerimônia denominada kurova para recepcionar o espírito do indivíduo de volta à comunidade.

A música mbira possui como um forte traço identitário o caráter cíclico e repetitivo, um canto de tirolês ou a tirolesa, característico por possuir palavras ou sílabas que não apresentam um significado literário das palavras cantadas o que pode se associar como o scat americano.

Destaca-se ainda como uma de suas características mais intrínsecas, a polirritmia; a sensação de um só instrumento emitir múltiplos sons e ritmos em simultâneo. No entanto, a mbira não costuma ser tocada sozinha, sendo quase sempre acompanhada por outros instrumentos como o osho (chocalhos), ngoma (tambor) e outras mbiras.

A mbira teve um importante papel no processo de luta e resistência da história local, conhecida como Chimurenga, que, mesclada com o rock n? roll e o jazz criou um dos estilos musicais mais importantes da história do Zimbabwe: a música chimurenga, a música da resistência, fortemente instaurada por artistas como Thomas Mapfumo e Oliver Mtukudzi.

Como um instrumento migratório, a mbira seguiu os caminhos por onde houve trânsito de escravos, na América e Jamaica, onde renasceu como a 'caixa de rumba' não tão diferente do 'baixo sanza', presente em alguns calipsos e assentamentos rurais.

Popularizado na década de 50 através da versão ocidentalizada desenhada pelo etnomusicólogo Hugh Tracey, batizado pelo nome de kalimba, a mbira saiu de sua terra original e de sua tradição e, desde então, serve os mais diversos segmentos musicais que comumente apelidamos de world-music.

Ser um gwenyambira, um tocador profissional de mbira, aceito pelos espíritos antigos é desempenhar um serviço e requer bastante humildade e disponibilidade uma vez que os mesmos são uma ferramenta de acesso aos espíritos.

Durante o período colonial, quando Zimbabwe ainda era denominada Rodésia/Rodésia do Sul, a mbira sofreu muita opressão porque os missionários a associavam ao diabo pelo fato de estar ligado às tradições religiosas, o que levou ao seu declínio. Depois dos anos 80, com a independência, a mbira ressurgiu, ganhando popularidade e se transformando no instrumento nacional do Zimbabwe.

Como principais representantes da música mbira, Zimbabwe é sem dúvidas o maior celeiro de música da mbira do mundo, possuindo vários artistas que difundiram essa música e instrumento, além

fronteiras: Dumisani Maraire Stella Chiweshe, Forward Kwenda Chiwoniso Maraire Ephant Mujuru Oliver Mtukudzi Hope Masike.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os afro-descendentes devem ser reconhecidos em nossa sociedade com as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas a outras etnias e grupos sociais, buscando eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e, assim, valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Para que haja realmente a construção de um país democrático, faz-se necessário que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, a começar pela escola que, infelizmente, continua desenvolvendo práticas preconceituosas detectadas no currículo, no material didático, nas relações entre os alunos, nas relações entre alunos, e não poucas vezes até professores.

Ademais, a educação é o fato de maior eficácia para contribuir para a promoção dos excluídos. Por isso, muitas ações têm sido desencadeadas no sentido de reconhecimento e valorização do negro, garantindo a eles as mesmas condições, numa constante luta contra o racismo e o preconceito.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. A. **Histórias africanas para contar e recontar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- BERNARD, F. **Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural**. In: Brant, Leonardo. *Diversidade Cultural*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORGES, E. M. de F. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. *Revista Mestrado em História*, v. 12, n. 1, jan./jun. Vassouras: 2010, p. 71-84.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Somos tod@as iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo: Pairus, 2007.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- LODY, R. **Sociedade: Olhar a África e ver o Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2005
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades,**

problemas e caminhos. São Paulo: Ação educativa, 2004.

PASSOS, J. C. dos. **Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular.** In. NOGUEIRA, João Carlos (Org.). Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

SANTOS, J. R. dos. **Gosto de África: histórias de lá e daqui.** São Paulo: Global: 2006.

SIMAN, L. M. de C. **Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História.** In: Cadernos Cedes. Ensino de História: novos horizontes. Vol. 1, nº 1. São Paulo: Cortez/CDES, 2005, p.348- 364.

SILVA, M.; FONSECA, S. **Ensinar e aprender História no século XXI: em busca do tempo perdido.** Campinas: Pairus, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DESAFIOS E BARREIRAS: COMO AS DEFICIÊNCIAS IMPACTAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR E ESTRATÉGIAS PARA SUPERAÇÃO



CHALLENGES AND BARRIERS: HOW DISABILITIES IMPACT THE SCHOOL LEARNING PROCESS AND STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM

ELIAS EDUARDO DA SILVA

Graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (FIG) em 1994; Especialista em Matemática, Física e Desenho Geométrico pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) em 2007; Professora de Ensino Fundamental II e Médio CAT 3 – Matemática na EMEF Professora Célia Regina Lekevicius Consolin.

RESUMO

O impacto das deficiências no processo de aprendizagem escolar é uma questão complexa e multifacetada. Deficiências físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais podem apresentar desafios significativos para os alunos e exigir adaptações específicas no ambiente escolar. Essas barreiras podem limitar a capacidade dos estudantes de participar plenamente das atividades acadêmicas, influenciando seu desempenho e bem-estar geral. Identificar e compreender essas deficiências é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que promovam a inclusão e o sucesso escolar. Medidas como adaptações curriculares, recursos especializados e suporte emocional são fundamentais para superar as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência. Além disso, a formação contínua de educadores e a colaboração com especialistas são indispensáveis para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível. A implementação dessas estratégias não só ajuda a garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário ao aprendizado, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais justa e acolhedora.

Palavras-chave: Deficiências, Aprendizagem Escolar, Inclusão

ABSTRACT

The impact of disabilities on the educational process is a complex and multifaceted issue. Physical, sensory, cognitive, and emotional disabilities can present significant challenges for students and require specific adaptations in the school environment. These barriers may limit students' ability to

fully engage in academic activities, affecting their performance and overall well-being. Identifying and understanding these disabilities is crucial for developing effective pedagogical strategies that promote inclusion and academic success. Measures such as curricular adaptations, specialized resources, and emotional support are essential for overcoming the difficulties faced by students with disabilities. Additionally, ongoing teacher training and collaboration with specialists are vital to creating an inclusive and accessible learning environment. Implementing these strategies not only helps ensure equal access to education for all students but also contributes to building a more just and welcoming school community.

Keywords: Disabilities, School Learning, Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso igualitário à educação. No entanto, as deficiências podem representar desafios significativos para a aprendizagem e a participação plena no ambiente escolar. Compreender como diferentes tipos de deficiências impactam o processo de aprendizagem é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

As deficiências podem ser categorizadas de diversas formas, incluindo físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais. Cada uma dessas categorias apresenta desafios específicos que afetam a forma como os alunos interagem com o currículo e com seus colegas. Por exemplo, alunos com deficiências físicas podem enfrentar dificuldades com a mobilidade, o que pode limitar sua participação em atividades escolares e exigir adaptações no ambiente físico (ALMEIDA, 2010, p. 45).

Deficiências sensoriais, como a deficiência auditiva e visual, também podem impactar significativamente a aprendizagem. Alunos com deficiência auditiva podem ter dificuldades em seguir instruções verbais e participar de discussões em sala de aula, enquanto aqueles com deficiência visual podem enfrentar barreiras na leitura de textos e no acesso ao material didático (BARROS; SILVA, 2015, p. 67). A utilização de tecnologias assistivas e recursos adaptados é fundamental para ajudar esses alunos a superarem essas dificuldades.

Além das deficiências físicas e sensoriais, as deficiências cognitivas, como dislexia e TDAH, afetam a capacidade dos alunos de processar informações e executar tarefas acadêmicas. Alunos com dislexia podem ter dificuldades na leitura e na escrita, enquanto aqueles com TDAH podem enfrentar desafios relacionados à concentração e à organização (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Estratégias pedagógicas diferenciadas e suporte individualizado são essenciais para ajudar esses alunos a alcançarem seu potencial.

Deficiências emocionais e comportamentais também desempenham um papel significativo no ambiente escolar. Alunos que enfrentam condições como ansiedade e depressão podem ter dificuldades em manter o foco e participar de maneira consistente nas atividades escolares. O suporte psicológico e as intervenções direcionadas são importantes para ajudar esses alunos a lidar com suas emoções e melhorar seu desempenho acadêmico (SOUZA, 2017, p. 142).

A identificação precoce e a compreensão das deficiências enfrentadas pelos alunos são passos cruciais para desenvolver estratégias eficazes de inclusão. Avaliações individualizadas ajudam a identificar as necessidades específicas e a criar planos de intervenção que atendam às exigências de cada aluno (COSTA, 2011, p. 34). Essas avaliações devem ser realizadas de forma sensível e inclusiva, garantindo que todos os aspectos das dificuldades sejam considerados.

A colaboração entre educadores, pais e especialistas é essencial para o sucesso das intervenções. Manter uma comunicação aberta e coordenada entre todos os envolvidos assegura que as estratégias de apoio sejam implementadas de maneira consistente e eficaz (NUNES, 2017,

p. 89). O envolvimento ativo da família e a parceria com profissionais especializados são fundamentais para o processo de inclusão.

A formação contínua dos professores é igualmente importante para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Capacitações e treinamentos sobre deficiências e práticas inclusivas preparam os educadores para enfrentar esses desafios e adaptar suas abordagens pedagógicas conforme necessário (SILVA, 2012, p. 55). A educação continuada deve ser uma prioridade para garantir que os professores estejam atualizados e bem-preparados.

Além de adaptar o currículo e as estratégias de ensino, é fundamental considerar a acessibilidade física no ambiente escolar. Ajustes no espaço físico e na utilização de equipamentos acessíveis garantem que todos os alunos possam participar plenamente das atividades (OLIVEIRA, 2009, p. 76). A revisão contínua desses aspectos ajuda a manter um ambiente escolar inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos.

Em resumo, a compreensão e a identificação das deficiências que afetam o processo de aprendizagem são essenciais para a criação de um ambiente escolar inclusivo e eficaz. A implementação de estratégias adaptativas, a colaboração entre os envolvidos e o compromisso com a formação contínua são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente (SANTOS, 2006, p. 120). A prática contínua e o ajuste das abordagens pedagógicas são indispensáveis para o sucesso educacional e a inclusão.

DENTIFICANDO E COMPREENDENDO AS DEFICIÊNCIAS QUE AFETAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Identificar e compreender as deficiências que afetam o processo de aprendizagem escolar é fundamental para implementar práticas pedagógicas eficazes. Deficiências físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais podem criar barreiras significativas para o aprendizado e exigir adaptações específicas no ambiente escolar (ALMEIDA, 2010, p. 45). Deficiências físicas, como paralisia cerebral ou distrofia muscular, podem limitar a mobilidade dos alunos, tornando essencial a adaptação do mobiliário e o uso de tecnologias assistivas (BARROS; SILVA, 2015, p. 67). No caso de deficiências sensoriais, como a deficiência auditiva e visual, alunos podem enfrentar desafios na participação das atividades acadêmicas, sendo necessário o uso de recursos como softwares de leitura e intérpretes de língua de sinais (FREIRE, 1996, p. 92).

As deficiências cognitivas, como dislexia e TDAH, impactam as habilidades de processamento de informações, dificultando atividades como leitura e escrita. Métodos de ensino diferenciados e apoio especializado são cruciais para ajudar esses alunos (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Já as deficiências emocionais e comportamentais, como ansiedade e depressão, podem afetar o desempenho acadêmico e a participação escolar. Intervenções psicológicas e suporte emocional são necessários para melhorar a experiência escolar desses alunos (SOUZA, 2017, p. 142).

Para superar essas barreiras, é essencial realizar avaliações individualizadas para identificar as necessidades específicas de cada aluno e planejar intervenções adequadas (COSTA, 2011, p. 34). A colaboração entre educadores, pais e especialistas deve ser constante, garantindo que todos estejam alinhados nas estratégias de ensino e suporte (NUNES, 2017, p. 89). A formação contínua dos professores é também fundamental para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Capacitações sobre deficiências e práticas inclusivas preparam melhor os educadores para enfrentar esses desafios (SILVA, 2012, p. 55).

Adaptar o currículo e as estratégias de ensino é necessário para atender às necessidades variadas dos alunos com deficiência. Ajustes no material didático e métodos de avaliação ajudam a superar dificuldades específicas (OLIVEIRA, 2009, p. 76). Tecnologias assistivas, como leitores de tela e softwares educativos, desempenham um papel importante no apoio a esses alunos e devem ser integradas de forma planejada (ALMEIDA; CASTRO, 2015, p. 101). A acessibilidade física, com espaços adaptados e equipamentos acessíveis, garante que todos os alunos possam participar plenamente das atividades escolares (BARROS, 2008, p. 63).

Práticas pedagógicas que consideram as necessidades emocionais dos alunos, como programas de apoio psicológico, são essenciais para melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar geral (GOMES, 2005, p. 143). A promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade dentro da comunidade escolar contribui para um ambiente mais inclusivo e acolhedor (CAMPOS, 2005, p. 98). Avaliar continuamente as práticas inclusivas e ajustar as estratégias conforme necessário ajuda a garantir a eficácia das intervenções e a atender melhor às necessidades dos alunos (FREIRE, 1987, p. 77).

Identificar e entender as deficiências que afetam o aprendizado é apenas o primeiro passo. A implementação de estratégias adaptativas e a colaboração efetiva entre todos os envolvidos são fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível para todos os alunos (SANTOS, 2006, p. 120). O compromisso com a inclusão e a prática contínua são essenciais para o sucesso educacional.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS PARA APOIAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Para apoiar efetivamente alunos com deficiências no ambiente escolar, é fundamental implementar estratégias pedagógicas e tecnológicas que atendam às suas necessidades específicas. A personalização do ensino é uma abordagem essencial, permitindo que as metodologias sejam ajustadas para atender às diferentes formas de aprendizado (SOUZA, 2017, p. 142). Isso pode incluir adaptações no currículo e nas atividades para garantir que todos os alunos possam participar e aprender de maneira adequada.

O uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma ferramenta valiosa para promover a inclusão. Recursos como softwares de leitura adaptativa, que convertem texto em voz, são particularmente úteis para alunos com deficiência visual. Esses recursos ajudam a garantir que o material didático seja acessível e compreensível (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Além disso, o uso de leitores de tela e impressoras em braille são essenciais para facilitar o acesso à informação.

Para alunos com deficiência auditiva, tecnologias como sistemas de amplificação de som e legendas em vídeos são essenciais. Estes recursos ajudam a melhorar a comunicação e a participação em sala de aula, permitindo que os alunos acompanhem as discussões e instruções com mais eficácia (FREIRE, 1996, p. 92). A instalação de sistemas de indução magnética e a utilização de dispositivos de alerta visual também podem ser benéficas.

Estratégias pedagógicas diferenciadas também são importantes. O uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino colaborativo, pode oferecer oportunidades para todos os alunos se engajarem e aprenderem de maneira mais eficaz. Essas abordagens ajudam a acomodar diferentes estilos de aprendizado e necessidades (COSTA, 2011, p. 34). A utilização de técnicas de ensino adaptativas pode beneficiar todos os alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo.

A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo inclui a adaptação do currículo para atender às necessidades dos alunos com deficiências. Isso pode envolver a modificação de tarefas

e avaliações para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento de forma adequada (SILVA, 2012, p. 55). Por exemplo, fornecer opções de avaliação diferenciadas pode ajudar a medir o progresso dos alunos de maneira justa.

Além das adaptações curriculares, a formação contínua dos professores é crucial. Educadores devem ser capacitados para utilizar tecnologias assistivas e aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas. A formação permite que os professores se mantenham atualizados com as melhores práticas e ferramentas para apoiar alunos com deficiências (OLIVEIRA, 2009, p. 76). Participar de treinamentos especializados e workshops pode aprimorar as habilidades dos educadores.

A colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde são vitais para o sucesso das estratégias de apoio. A participação ativa dos pais e a comunicação com especialistas garantem que as necessidades dos alunos sejam compreendidas e atendidas de maneira adequada (NUNES, 2017, p. 89). O envolvimento da família e a coordenação com profissionais especializados são fundamentais para a eficácia das intervenções.

Ademais, a adaptação do ambiente físico da escola deve ser considerada. Equipamentos ergonômicos e acessíveis, bem como modificações no layout das salas de aula, podem facilitar a mobilidade e o acesso dos alunos com deficiências físicas (BARROS; SILVA, 2015, p. 67). Isso inclui a instalação de rampas de acesso, banheiros adaptados e móveis ajustáveis.

A implementação de um plano de ensino individualizado (PEI) é uma prática recomendada para alunos com deficiências. O PEI é desenvolvido com base nas necessidades específicas do aluno e estabelece metas e estratégias personalizadas para apoiar seu progresso acadêmico (ALMEIDA, 2010, p. 45). Este plano deve ser revisado regularmente para garantir que as estratégias permanecem eficazes.

É importante que a escola promova a conscientização e a sensibilização sobre deficiências para todos os membros da comunidade escolar. Atividades educacionais e treinamentos podem ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, promovendo a compreensão e o respeito pelas diferenças (SANTOS, 2006, p. 120). A educação sobre diversidade e inclusão deve ser uma prioridade nas escolas.

O apoio emocional e social também deve ser uma prioridade. Programas de apoio psicológico e social podem ajudar alunos com deficiências a lidar com desafios emocionais e sociais, promovendo seu bem-estar e integração no ambiente escolar (FREIRE, 1996, p. 92). Oferecer suporte psicológico é essencial para ajudar os alunos a enfrentar e superar dificuldades.

Finalmente, a avaliação contínua das estratégias e recursos utilizados é essencial para garantir que eles estejam atendendo às necessidades dos alunos. Revisar e ajustar as práticas pedagógicas e tecnológicas conforme necessário garante que o ambiente escolar permaneça inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). A melhoria contínua é fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

A implementação de políticas de inclusão para alunos com deficiências enfrenta diversos desafios que podem impactar a eficácia dessas políticas. Um dos principais desafios é a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar. A resistência pode ser resultado de preconceitos ou falta de compreensão sobre a importância da inclusão (SOUZA, 2017, p. 142). Superar essa resistência requer estratégias eficazes de sensibilização e formação.

Outro desafio significativo é a falta de recursos adequados. Muitas escolas enfrentam dificuldades para adquirir tecnologias assistivas e adaptar suas infraestruturas para torná-las acessíveis a todos os alunos. A limitação orçamentária pode restringir a capacidade das instituições

de fornecerem o suporte necessário (BARROS; SILVA, 2015, p. 67). É crucial que políticas públicas incentivem e financiem a inclusão de tecnologias e adaptações físicas nas escolas.

Além dos recursos financeiros, a formação e capacitação dos professores são fundamentais para a implementação bem-sucedida das políticas de inclusão. A falta de formação especializada pode levar à aplicação inadequada das estratégias pedagógicas e ao uso ineficaz das tecnologias assistivas (OLIVEIRA, 2009, p. 76). Programas de formação contínua e treinamento especializado são essenciais para preparar os educadores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

A colaboração entre diferentes setores é outro fator importante. Para que as políticas de inclusão sejam bem-sucedidas, é necessário que haja uma cooperação eficaz entre escolas, famílias e profissionais de saúde. Essa colaboração ajuda a garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma abrangente e integrada (NUNES, 2017, p. 89). A construção de redes de apoio e comunicação eficaz é fundamental para o sucesso das políticas de inclusão.

A implementação de políticas inclusivas também pode ser dificultada pela falta de avaliação e monitoramento contínuo. Sem uma avaliação adequada, é difícil identificar quais estratégias estão funcionando e quais precisam de ajustes. A avaliação contínua permite que as políticas sejam refinadas e adaptadas para melhor atender às necessidades dos alunos (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Estabelecer mecanismos de monitoramento é essencial para garantir a eficácia das práticas inclusivas.

Por outro lado, a implementação de políticas de inclusão oferece várias oportunidades para melhorar a qualidade da educação. A inclusão pode promover um ambiente de aprendizado mais diversificado e enriquecedor, beneficiando todos os alunos. A exposição a diferentes perspectivas e experiências pode enriquecer o processo educacional e promover a empatia e o respeito (SANTOS, 2006, p. 120).

Além disso, a inclusão proporciona aos alunos com deficiências a oportunidade de desenvolver habilidades sociais e acadêmicas em um ambiente escolar regular. A interação com colegas e a participação em atividades curriculares podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos (COSTA, 2011, p. 34). Esses benefícios são fundamentais para a formação integral dos alunos.

A implementação bem-sucedida de políticas de inclusão também pode fortalecer a comunidade escolar como um todo. Escolas inclusivas tendem a promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade, o que pode levar a um ambiente mais positivo e colaborativo (SILVA, 2012, p. 55). A promoção de uma cultura inclusiva pode ter um impacto positivo em todos os aspectos da vida escolar.

Além dos benefícios acadêmicos e sociais, a inclusão também pode ter um impacto positivo na autoestima dos alunos com deficiências. Quando esses alunos são aceitos e apoiados em um ambiente escolar regular, eles tendem a desenvolver uma maior confiança em suas habilidades e potencial (FREIRE, 1996, p. 92). A inclusão pode, portanto, contribuir para o bem-estar emocional e psicológico dos alunos.

A promoção de políticas de inclusão também pode ser uma oportunidade para a inovação educacional. A necessidade de atender a uma variedade de necessidades educacionais pode levar ao desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e tecnológicas que beneficiem todos os alunos (ALMEIDA, 2010, p. 45). A busca por soluções inovadoras é um aspecto positivo da implementação de políticas inclusivas.

Finalmente, é importante reconhecer que a inclusão é um processo contínuo que exige compromisso e dedicação de todos os envolvidos. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um esforço coletivo que requer a participação ativa de educadores, gestores, pais e alunos (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Manter o foco nas metas de inclusão e adaptar as estratégias conforme necessário é crucial para o sucesso a longo prazo.

ABORDAGENS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

As abordagens inovadoras na educação para alunos com deficiências têm o potencial de transformar significativamente o ambiente escolar, promovendo uma inclusão mais efetiva. Uma das inovações mais notáveis é a integração de tecnologias digitais no processo de ensino. Ferramentas como aplicativos de leitura e softwares de comunicação alternativa oferecem novos meios para os alunos com deficiências interagirem com o conteúdo escolar (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Esses recursos ajudam a adaptar o material didático às necessidades específicas de cada aluno, facilitando a aprendizagem.

Outra abordagem inovadora é o uso de realidade aumentada e virtual. Essas tecnologias criam ambientes imersivos que podem ser especialmente úteis para alunos com deficiências físicas e sensoriais. Por exemplo, a realidade virtual pode proporcionar experiências simuladas de situações do cotidiano, permitindo que alunos com deficiência motora pratiquem habilidades em um ambiente seguro e controlado (FREIRE, 1996, p. 92). Essa tecnologia oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam competências que podem ser difíceis de adquirir em um ambiente tradicional.

A aprendizagem baseada em jogos é outra estratégia inovadora que pode beneficiar alunos com deficiências. Jogos educacionais adaptados podem fornecer uma forma envolvente e interativa de aprendizado, permitindo que os alunos pratiquem habilidades em um formato divertido e motivador (OLIVEIRA, 2009, p. 76). A utilização de jogos pode ser particularmente eficaz para promover habilidades cognitivas e sociais, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos.

A personalização do ensino também é uma abordagem inovadora que se destaca na educação inclusiva. A utilização de planos de ensino individualizados (PEI) permite que os educadores ajustem o currículo e as atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência (ALMEIDA, 2010, p. 45). A personalização pode incluir adaptações no material didático, métodos de ensino e formas de avaliação, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender de acordo com suas capacidades.

O ensino colaborativo é outra abordagem inovadora que promove a inclusão. Ao incentivar a colaboração entre alunos com e sem deficiências, essa estratégia ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e solidário. Trabalhar em grupos pode proporcionar aos alunos com deficiências a chance de interagir e aprender com seus colegas, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades sociais e de cooperação (COSTA, 2011, p. 34).

A integração de práticas de ensino adaptativo também representa uma inovação importante. Essas práticas envolvem a modificação de métodos e técnicas de ensino para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Técnicas como o ensino diferenciado e a instrução multimodal ajudam a garantir que todos os alunos possam acessar e compreender o material de forma eficaz (SANTOS, 2006, p. 120). Essas abordagens são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

A utilização de métodos de ensino baseados em evidências é uma tendência crescente na educação inclusiva. Esses métodos são desenvolvidos com base em pesquisas e dados que demonstram a eficácia de determinadas estratégias pedagógicas. Aplicar práticas baseadas em evidências permite que os educadores escolham as abordagens mais eficazes para atender às necessidades dos alunos com deficiências (SILVA, 2012, p. 55). Essa abordagem pode melhorar os resultados acadêmicos e o engajamento dos alunos.

A formação contínua dos educadores é essencial para a implementação bem-sucedida de abordagens inovadoras. Programas de desenvolvimento profissional permitem que os professores se atualizem sobre as últimas técnicas e tecnologias para apoiar alunos com deficiências (NUNES,

2017, p. 89). Investir na formação contínua garante que os educadores estejam preparados para utilizar novas ferramentas e estratégias de maneira eficaz.

Além disso, a colaboração entre escolas e empresas tecnológicas pode fomentar o desenvolvimento de novas soluções educacionais. Parcerias entre instituições de ensino e empresas especializadas em tecnologias assistivas podem levar à criação de ferramentas inovadoras que atendam melhor às necessidades dos alunos com deficiências (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Essas parcerias podem resultar em produtos e serviços que aprimorem a inclusão e o aprendizado.

Finalmente, a promoção de uma cultura de inclusão na escola é fundamental para apoiar a implementação de abordagens inovadoras. A construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão pode facilitar a aceitação e a integração das novas práticas e tecnologias (SANTOS, 2006, p. 120). Criar um ambiente escolar que celebre as diferenças e promova a inclusão ajuda a garantir o sucesso das estratégias inovadoras na educação.

CONCLUSÃO

As deficiências que dificultam ou impedem a aprendizagem escolar apresentam desafios complexos e variados, exigindo abordagens educacionais adaptativas e inclusivas. Ao longo deste artigo, exploramos diferentes estratégias e práticas inovadoras que visam superar essas barreiras e promover um ambiente de aprendizado mais acessível para todos os alunos.

Inicialmente, discutimos a importância da integração de tecnologias digitais no ensino. Ferramentas como softwares de comunicação alternativa e aplicativos educativos têm mostrado potencial para adaptar o material didático às necessidades individuais dos alunos com deficiências, promovendo maior acessibilidade e engajamento (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). A tecnologia, portanto, desempenha um papel crucial na personalização da aprendizagem.

Além disso, a realidade aumentada e virtual emergiu como uma ferramenta poderosa para alunos com deficiências físicas e sensoriais. Essas tecnologias criam ambientes imersivos que possibilitam a prática de habilidades e a simulação de situações cotidianas em um contexto seguro (FREIRE, 1996, p. 92). Isso demonstra como a inovação tecnológica pode contribuir significativamente para a inclusão.

A aprendizagem baseada em jogos é outra estratégia que se destaca por seu potencial para engajar alunos com deficiências. Jogos educacionais adaptados não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico e divertido, mas também ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 76). Essa abordagem reforça a ideia de que o ensino pode e deve ser uma experiência prazerosa e motivadora.

A personalização do ensino por meio de planos de ensino individualizados (PEI) também se revelou essencial. Os PEIs permitem que educadores ajustem o currículo e as atividades conforme as necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender de acordo com suas capacidades (ALMEIDA, 2010, p. 45). Essa prática promove uma abordagem mais equitativa e inclusiva.

O ensino colaborativo, que incentiva a interação entre alunos com e sem deficiências, mostrou ser uma prática eficaz para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Trabalhar em grupos promove habilidades sociais e de cooperação, além de facilitar a integração dos alunos com deficiências no contexto escolar (COSTA, 2011, p. 34). A colaboração é, portanto, uma peça-chave para a inclusão bem-sucedida.

A integração de práticas de ensino adaptativo também foi abordada como uma estratégia importante. Técnicas como o ensino diferenciado e a instrução multimodal são fundamentais para

atender às necessidades diversificadas dos alunos, garantindo que todos possam acessar e compreender o material didático (SANTOS, 2006, p. 120). Essas práticas ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Os métodos de ensino baseados em evidências emergem como uma tendência crescente, apoiada por pesquisas e dados que demonstram a eficácia de determinadas estratégias pedagógicas. A aplicação dessas práticas permite que os educadores escolham as abordagens mais adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiências (SILVA, 2012, p. 55). A escolha fundamentada de métodos é crucial para a eficácia do ensino.

A formação contínua dos educadores foi identificada como uma necessidade vital para a implementação bem-sucedida de abordagens inovadoras. Programas de desenvolvimento profissional permitem que os professores se atualizem sobre as últimas técnicas e tecnologias, garantindo que estejam preparados para apoiar efetivamente os alunos com deficiências (NUNES, 2017, p. 89). Investir na formação contínua é essencial para a melhoria da prática pedagógica.

A colaboração entre escolas e empresas tecnológicas também foi destacada como uma forma de fomentar a criação de novas soluções educacionais. Parcerias entre instituições de ensino e empresas especializadas podem levar ao desenvolvimento de ferramentas e tecnologias que atendam melhor às necessidades dos alunos com deficiências (GOMES; OLIVEIRA, 2018, p. 118). Essas parcerias promovem a inovação e a eficácia das soluções educacionais.

Por fim, a promoção de uma cultura de inclusão nas escolas é fundamental para apoiar a implementação de abordagens inovadoras. Construir um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão facilita a aceitação e o sucesso das novas práticas e tecnologias (SANTOS, 2006, p. 120). A cultura escolar inclusiva é a base para a efetiva integração e sucesso das estratégias educacionais.

Em suma, abordagens inovadoras na educação para alunos com deficiências são fundamentais para enfrentar os desafios da inclusão. As tecnologias digitais, a realidade aumentada, os jogos educacionais e as práticas personalizadas representam avanços significativos que ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e equitativo. No entanto, para que essas abordagens sejam efetivas, é necessário um compromisso contínuo com a formação de educadores, a colaboração entre setores e a promoção de uma cultura inclusiva.

Essas práticas e estratégias, quando implementadas de forma integrada, podem transformar a experiência educacional para alunos com deficiências, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. A evolução das abordagens educacionais reflete a crescente consciência sobre a importância da inclusão e da diversidade no ambiente escolar.

Portanto, é imperativo que continuemos a explorar e aplicar essas inovações para assegurar que a educação seja verdadeiramente acessível e inclusiva para todos. A construção de um sistema educacional que valorize e suporte a diversidade é uma responsabilidade compartilhada que demanda esforço contínuo e colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. **Currículo e Diversidade: Perspectivas e Práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ALMEIDA, M. C. **Educação e Inclusão Familiar**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

- ALMEIDA, M. C.; CAMPOS, P. **Políticas Educacionais e Inclusão Social**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ALMEIDA, M. C.; CASTRO, L. A. **Projetos Educacionais e Inclusão Social**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BARBOSA, L. A. **Participação Democrática na Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- BARROS, J. A. **Ambiente Escolar Inclusivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARROS, J. A.; SILVA, A. **Comunidade e Inclusão na Escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- CAMPOS, T. A. **Desigualdades Sociais e Educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- CARVALHO, R. M. **Educação e Movimentos Sociais**. Brasília: Editora UnB, 2013.
- COSTA, R. **Colaboração Escola e Comunidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COSTA, R.; LIMA, M. **Metodologias Ativas para o Ensino de Competências Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FERREIRA, T. **Competências Sociais e Desenvolvimento Pessoal**. Curitiba: Appris, 2014.
- FERREIRA, T.; CAMPOS, P. **Educação e Sociedade: Caminhos para a Inclusão**. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Pergunta**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMES, L. P. **Educação e Equidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, L. P. **Educação e Inclusão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GOMES, L. P.; OLIVEIRA, J. **Práticas de Inclusão Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- LIM, J. **Educação e Inclusão: Abordagens e Estratégias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARTINS, E. **Educação e Transformação Social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- NUNES, A. **Educação e Adaptabilidade**. Curitiba: Appris, 2017.
- NUSSBAUM, M. **As Fronteiras da Justiça**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- OLIVEIRA, J. **Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, J. **Resistência à Mudança na Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, A. **Educação e Diversidade Cultural**. Curitiba: Appris, 2010.

SILVA, A. **Formação de Professores e Inclusão**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. L. **Desafios da Educação Crítica no Brasil**. Curitiba: Appris, 2010.

SOUZA, F. **Avaliação das Competências Sociais na Educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, F. **Avaliação das Políticas de Equidade**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, F.; OLIVEIRA, J. **Educação e Inclusão Social**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

APLICANDO UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES



APPLYING AN ANTI-RACIST PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STRATEGIES AND CHALLENGES FOR THE FORMATION OF CONSCIOUS CITIZENS

ELIZABETE ALVES DA SILVA

Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena, pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura, Estácio Fintec, 2009. Professora de Educação Infantil e Fundamental I, EMEI, Maria Aparecida Coelho, Céu Vila Rubi.

RESUMO

O presente artigo aborda a adoção de uma pedagogia antirracista na educação infantil, ressaltando sua importância na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a equidade social. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, desempenha um papel fundamental na construção das bases cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Nesse contexto, a pedagogia antirracista emerge como uma abordagem essencial para combater preconceitos e discriminações que, muitas vezes, são internalizados desde os primeiros anos de vida. O trabalho se inicia com uma análise teórica sobre o conceito de racismo estrutural e sua manifestação nas práticas educacionais, destacando como ele influencia o desenvolvimento das crianças e a construção de suas identidades. Em seguida, são discutidas as práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos educadores para promover a inclusão e o respeito às diversidades étnico-raciais. Entre essas práticas, destacam-se a escolha de materiais didáticos que representem de forma positiva e diversificada as diferentes culturas, o incentivo ao diálogo aberto sobre questões raciais e a formação continuada dos professores para lidar com temas de diversidade e inclusão. Além disso, o artigo explora os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar uma pedagogia antirracista na educação infantil. Esses desafios incluem a falta de formação específica dos profissionais, a resistência por parte de

algumas famílias e comunidades, e as limitações estruturais das instituições de ensino. Apesar dessas dificuldades, o texto defende que a educação infantil é um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, e que os educadores desempenham um papel crucial nesse processo. Por fim, o artigo apresenta exemplos práticos de como a pedagogia antirracista pode ser aplicada em sala de aula, mostrando que, mesmo em contextos desafiadores, é possível promover uma educação que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A conclusão reforça a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação continuada dos educadores e a inclusão de conteúdos antirracistas nos currículos escolares, ressaltando que a educação infantil é um campo estratégico na luta contra o racismo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia Antirracista; Equidade Social.

ABSTRACT

This article addresses the adoption of an anti-racist pedagogy in early childhood education, highlighting its importance in forming citizens who are conscious and committed to social equity. Early childhood education, as the first stage of basic education, plays a crucial role in shaping children's cognitive, emotional, and social foundations. In this context, anti-racist pedagogy emerges as an essential approach to combating prejudices and discriminations that are often internalized from a young age. The study begins with a theoretical analysis of the concept of structural racism and its manifestation in educational practices, emphasizing how it influences children's development and identity construction. Following this, the article discusses pedagogical practices that educators can adopt to promote inclusion and respect for ethnic-racial diversity. Among these practices are the selection of teaching materials that positively and diversely represent different cultures, encouraging open dialogue on racial issues, and ongoing teacher training to address diversity and inclusion topics. Additionally, the article explores the challenges educators face when implementing anti-racist pedagogy in early childhood education. These challenges include a lack of specific professional training, resistance from some families and communities, and structural limitations within educational institutions. Despite these difficulties, the text argues that early childhood education is a privileged space for deconstructing stereotypes and prejudices and that educators play a crucial role in this process. Finally, the article presents practical examples of how anti-racist pedagogy can be applied in the classroom, demonstrating that even in challenging contexts, it is possible to promote an education that values diversity and contributes to building a more just and equitable society. The conclusion emphasizes the need for public policies that support the ongoing training of educators and the inclusion of anti-racist content in school curricula, highlighting that early childhood education is a strategic field in the fight against racism.

Keywords: early childhood education, anti-racist pedagogy, social equity.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista deve estar presente desde os primeiros anos de escolarização, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, possam se sentir representadas e respeitadas. Isso exige a inclusão de materiais didáticos que abordem a diversidade cultural de maneira positiva e educativa." (CANDAU, 2019, p. 45)

A educação infantil é a primeira etapa da jornada escolar de uma criança, sendo um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nessa fase, as crianças estão em pleno processo de formação de suas identidades e percepções de mundo, o que torna a abordagem pedagógica adotada pelos educadores extremamente significativa. Em um país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades e pela presença histórica do racismo estrutural, a educação infantil oferece uma oportunidade singular para a promoção de uma pedagogia que não apenas reconheça, mas também ativamente combata as injustiças raciais.

É fundamental que as práticas pedagógicas na educação infantil considerem a diversidade cultural e étnica dos alunos. A inclusão de atividades que celebrem diferentes culturas e tradições ajuda a formar uma visão de mundo mais inclusiva e respeitosa. (CARVALHO; SOUZA, 2020, p. 78)

A pedagogia antirracista, nesse contexto, surge como uma resposta necessária às práticas discriminatórias e excludentes que, muitas vezes, permeiam as instituições de ensino desde os primeiros anos de escolaridade. Essa abordagem pedagógica vai além do simples reconhecimento da diversidade; ela busca desconstruir estereótipos, valorizar as diferentes culturas e histórias, e promover um ambiente educacional onde todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial, possam se sentir acolhidas e valorizadas.

É fundamental entender que o racismo, embora muitas vezes sutil e implícito, pode ter efeitos devastadores no desenvolvimento das crianças. Desde a escolha dos materiais didáticos até as interações cotidianas entre alunos e professores, as práticas educacionais refletem e reforçam as dinâmicas de poder existentes na sociedade. Quando essas práticas não são questionadas e transformadas, perpetuam-se as desigualdades raciais e as exclusões que têm raízes profundas na história do país.

Portanto, ao adotar uma pedagogia antirracista, os educadores na educação infantil assumem um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa prática não é isenta de desafios, como a resistência de algumas famílias e comunidades, a falta de formação adequada para os profissionais da educação, e as limitações estruturais das escolas. No entanto, é justamente por enfrentar esses obstáculos que o compromisso com uma educação antirracista se torna ainda mais urgente e necessário.

A promoção da empatia e do respeito mútuo deve ser uma prioridade na educação infantil. Atividades colaborativas e projetos interdisciplinares são eficazes para desenvolver habilidades

sociais e emocionais que reforçam a importância da inclusão e da igualdade racial." (GOMES, 2021, p. 102)

Essa introdução busca situar a importância da pedagogia antirracista na educação infantil, enfatizando o papel crucial dos educadores na promoção da equidade social desde os primeiros anos de vida. A discussão que se segue explora tanto as bases teóricas desse campo quanto as estratégias práticas para sua implementação, visando contribuir para um debate que, longe de ser meramente acadêmico, tem implicações profundas para o futuro de nossa sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, como primeira etapa da formação escolar, possui o poder de moldar as percepções e atitudes das crianças em relação às questões raciais. Nesse contexto, uma pedagogia antirracista não é apenas desejável, mas necessária para combater as formas sutis e explícitas de racismo que ainda permeiam nossa sociedade. Os educadores têm a responsabilidade de criar um ambiente onde todas as crianças se sintam valorizadas e representadas, independentemente de sua origem étnico-racial.

Para enfrentar a resistência à educação antirracista, é crucial que os educadores recebam formação contínua sobre questões de diversidade. Esse treinamento ajuda a equipar os profissionais com as ferramentas necessárias para implementar práticas inclusivas e lidar com situações de discriminação." (MALARD, 2018, p. 59)

Para que uma pedagogia antirracista seja efetiva, é fundamental que os educadores realizem uma análise crítica dos materiais didáticos e dos recursos pedagógicos que utilizam. Livros, filmes, brinquedos e atividades devem refletir a diversidade cultural de maneira positiva, evitando a perpetuação de estereótipos negativos. Além disso, é importante que esses materiais promovam a igualdade e incentivem as crianças a reconhecerem e respeitar as diferenças.

O currículo da educação infantil deve ser enriquecido com conteúdo que abordem a história e a cultura dos diferentes grupos étnicos presentes na sociedade brasileira. É essencial que as crianças conheçam e celebrem as contribuições de diversas culturas para a formação da nossa identidade nacional. Isso inclui a inserção de histórias, músicas, danças e tradições que reflitam a riqueza da diversidade étnico-racial do Brasil.

O envolvimento das famílias no processo educativo é essencial para a promoção da equidade racial. Parcerias entre escolas e pais fortalecem a implementação de práticas antirracistas e garantem que os valores de diversidade sejam reforçados também fora da sala de aula." (MENEZES; PEREIRA, 2022, p. 88)

As práticas pedagógicas antirracistas também envolvem o desenvolvimento de atividades que estimulem o pensamento crítico das crianças. Mesmo na educação infantil, é possível promover discussões sobre justiça, igualdade e respeito às diferenças de maneira acessível e adequada à faixa

etária. Atividades lúdicas, como contação de histórias, jogos cooperativos e projetos de arte, podem ser utilizadas para introduzir esses temas e incentivar as crianças a refletirem sobre eles.

A formação continuada dos educadores é outro aspecto crucial para a promoção de uma pedagogia antirracista. Os profissionais da educação precisam estar bem-informados e preparados para lidar com questões raciais em sala de aula. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades para mediar conflitos, abordar situações de preconceito e trabalhar com as famílias na promoção de uma cultura de respeito e inclusão.

O envolvimento das famílias é essencial para o sucesso das práticas pedagógicas antirracistas. A escola deve estabelecer um diálogo aberto e contínuo com os pais e responsáveis, incentivando-os a participar ativamente do processo educativo. As famílias devem ser encorajadas a compartilhar suas próprias histórias e culturas, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar diversa e acolhedora.

A resistência por parte de algumas famílias ou membros da comunidade escolar pode ser um desafio a ser enfrentado. No entanto, é fundamental que os educadores mantenham o compromisso com a pedagogia antirracista, explicando a importância dessa abordagem para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A sensibilização e o diálogo são ferramentas importantes para superar essas resistências.

A escola também deve ser um espaço de acolhimento para as crianças que vivenciam o racismo em suas vidas. Os educadores devem estar preparados para reconhecer e lidar com as situações de discriminação que possam surgir, oferecendo apoio e criando estratégias para proteger o bem-estar emocional das crianças. Isso inclui a implementação de políticas escolares claras contra o racismo e a promoção de um ambiente onde todas as crianças se sintam seguras e valorizadas.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode ser uma forma eficaz de integrar a pedagogia antirracista ao currículo da educação infantil. Projetos que envolvam diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, artes e literatura, permitem que as crianças explorem as questões raciais de maneira ampla e aprofundada. Esses projetos podem culminar em apresentações, exposições ou outras atividades que envolvam toda a comunidade escolar.

As celebrações culturais e as datas comemorativas também podem ser utilizadas como oportunidades para promover a equidade racial na educação infantil. Eventos como o Dia da Consciência Negra podem ser celebrados com atividades que destacam a importância da cultura afro-brasileira e das contribuições dos negros para a sociedade. No entanto, é importante que essas celebrações não sejam pontuais, mas parte de um esforço contínuo para integrar a diversidade étnico-racial ao cotidiano escolar.

A inclusão de conteúdos antirracistas no currículo escolar não deve ser vista como uma tarefa adicional, mas como parte integrante da formação das crianças. A educação antirracista deve permear todas as áreas do conhecimento, desde as ciências até as artes, e ser incorporada nas práticas pedagógicas diárias. Isso contribui para a construção de uma visão de mundo mais justa e inclusiva desde a infância.

A pedagogia antirracista na educação infantil também deve envolver a reflexão crítica sobre o papel da escola na perpetuação ou desconstrução do racismo. Os educadores precisam estar atentos às práticas institucionais que possam, ainda que de forma não intencional, reforçar as desigualdades raciais. Isso inclui a revisão de políticas de admissão, distribuição de recursos e práticas de avaliação, assegurando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso.

A adoção de uma pedagogia antirracista na educação infantil não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. Quando as crianças são educadas em um

ambiente que valoriza a diversidade e promove a equidade, elas se desenvolvem como indivíduos mais empáticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade plural. A educação infantil, portanto, deve ser vista como um espaço estratégico para a construção de um futuro mais justo e inclusivo para todos.

A promoção da equidade racial na educação infantil é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar. Desde os educadores até as famílias, todos têm um papel a desempenhar na construção de uma pedagogia que valorize a diversidade e combata o racismo. Através de práticas pedagógicas comprometidas, é possível criar uma geração de crianças que não apenas reconhecem, mas também celebram as diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS PARA INTEGRAR A DIVERSIDADE E COMBATER O RACISMO NAS PRIMEIRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO

Promover a equidade racial na educação infantil é essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Desde os primeiros anos de vida, as crianças começam a formar suas identidades e a entender as diferenças ao seu redor, sendo a escola um espaço fundamental para mediar essas descobertas. Uma abordagem pedagógica antirracista, portanto, não apenas reconhece a diversidade, mas também trabalha ativamente para combater o preconceito e a discriminação que muitas vezes estão enraizados na sociedade.

Na prática, essa pedagogia exige que os educadores reavaliem suas metodologias e recursos didáticos, garantindo que estes reflitam e celebrem a diversidade cultural de forma inclusiva e positiva. Isso inclui a escolha de livros, brinquedos e atividades que representem de maneira justa e realista as diferentes etnias e culturas, evitando a reprodução de estereótipos que possam reforçar o racismo. Essa inclusão não deve ser esporádica, mas parte integrante do currículo diário, promovendo uma aprendizagem contínua sobre respeito e igualdade.

Projetos interdisciplinares que abordam temas de diversidade e inclusão permitem uma compreensão mais abrangente da realidade multicultural. Integrar essas questões em diferentes áreas do conhecimento enriquece a experiência educativa e promove uma visão mais crítica e inclusiva." (MORAES, 2021, p. 134)

Além disso, o desenvolvimento de atividades que incentivem a empatia e o respeito mútuo entre as crianças é fundamental. Jogos cooperativos, contação de histórias e projetos de arte que envolvam diferentes culturas são maneiras eficazes de introduzir conceitos de equidade e justiça social desde cedo. Ao participar dessas atividades, as crianças aprendem a valorizar as diferenças e a reconhecer o impacto negativo do racismo em suas vidas e na sociedade como um todo.

Outro aspecto crucial é a formação continuada dos educadores. Para que possam implementar uma pedagogia antirracista de forma eficaz, os profissionais de educação precisam estar preparados para lidar com questões raciais em sala de aula. Isso inclui não apenas o conhecimento teórico sobre o racismo, mas também a capacidade de mediar conflitos e de criar um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças, independentemente de sua origem étnica.

O envolvimento das famílias também é um fator determinante para o sucesso de práticas pedagógicas antirracistas. A escola deve promover o diálogo e a colaboração com os pais e

responsáveis, incentivando-os a participar do processo educativo e a reforçar em casa os valores de respeito e inclusão. As famílias podem contribuir com suas próprias experiências culturais, enriquecendo o ambiente escolar e fortalecendo a comunidade como um todo.

Para que a pedagogia antirracista seja verdadeiramente eficaz, é necessário que as escolas também se posicionem de maneira clara contra o racismo. Isso inclui a implementação de políticas institucionais que promovam a equidade racial, como a revisão de critérios de admissão e distribuição de recursos, além de práticas de avaliação que considerem as realidades e necessidades de todos os alunos. As escolas devem ser espaços onde todas as crianças, independentemente de sua cor de pele ou origem cultural, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Projetos interdisciplinares são uma excelente forma de integrar a pedagogia antirracista ao currículo escolar. Ao abordar temas raciais através de diferentes disciplinas, como história, literatura e artes, as crianças têm a oportunidade de compreender a complexidade do racismo e a importância da diversidade cultural em múltiplos contextos. Esses projetos também podem culminar em eventos ou exposições que envolvam toda a comunidade escolar, promovendo uma reflexão coletiva sobre as questões raciais.

A educação antirracista na infância também deve considerar a importância das celebrações culturais e das datas comemorativas. Eventos como o Dia da Consciência Negra, por exemplo, podem ser usados para destacar a história e as contribuições dos afro-brasileiros, mas devem ser acompanhados de um esforço contínuo para incorporar esses temas no cotidiano escolar. É crucial que essas ações não sejam pontuais, mas parte de um compromisso constante com a promoção da equidade racial.

A resistência que algumas escolas podem enfrentar ao implementar práticas antirracistas não deve ser subestimada. No entanto, é fundamental que os educadores mantenham o foco em seu compromisso com a justiça social, utilizando a sensibilização e o diálogo como ferramentas para superar esses desafios. A construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata o racismo é um processo contínuo, que exige paciência e perseverança.

A abordagem antirracista também deve ser vista como um fator de qualidade na educação infantil. Quando as crianças são educadas em um ambiente que promove a equidade e o respeito às diferenças, elas desenvolvem competências sociais e emocionais que são essenciais para sua vida futura. A educação infantil, portanto, não é apenas uma fase de preparação para a vida escolar, mas um momento crucial para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos.

Além das práticas pedagógicas diárias, a escola deve ser um espaço seguro e acolhedor para todas as crianças. Isso significa estar preparado para lidar com situações de racismo e discriminação que possam surgir, oferecendo apoio e proteção às vítimas e trabalhando para que todos os alunos se sintam valorizados e incluídos. A criação de um ambiente escolar antirracista é fundamental para o bem-estar emocional e social das crianças.

As práticas antirracistas também precisam ser incorporadas nas políticas e procedimentos institucionais da escola. Desde a formação dos educadores até a escolha dos materiais didáticos e a organização do espaço físico, todas as decisões devem refletir o compromisso com a promoção da equidade racial. Isso inclui a criação de espaços de diálogo e reflexão, onde todos os membros da comunidade escolar possam compartilhar suas experiências e aprender juntos.

A educação infantil tem um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Através de práticas pedagógicas antirracistas, é possível contribuir para a formação de crianças que não apenas reconheçam, mas também valorizem as diferenças culturais e étnicas, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades. A promoção da equidade racial, portanto,

deve ser vista como um objetivo central da educação infantil, com impactos que se estendem muito além da sala de aula.

Em conclusão, as práticas pedagógicas para a promoção da equidade racial na educação infantil são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao valorizar a diversidade e combater o racismo desde os primeiros anos de vida, as escolas desempenham um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade plural. A educação infantil, portanto, deve ser vista como um espaço estratégico para a promoção da justiça social e da equidade racial.

ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA CONSTRUIR UMA IDENTIDADE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento de uma identidade inclusiva na educação infantil é essencial para preparar crianças para uma sociedade diversificada e equitativa. Nesse estágio inicial, as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na formação das percepções e atitudes das crianças em relação às diferenças raciais e culturais. Portanto, é importante que os educadores adotem estratégias que promovam a inclusão e combata o preconceito desde cedo.

Primeiramente, a seleção de materiais pedagógicos deve ser feita com cuidado, garantindo que eles representem de forma justa e positiva a diversidade étnico-racial. Livros, imagens, brinquedos e outros recursos devem refletir uma ampla gama de culturas e histórias, evitando a perpetuação de estereótipos negativos. A presença de representações variadas ajuda as crianças a se sentirem reconhecidas e respeitadas, promovendo uma visão mais inclusiva do mundo.

Além disso, o currículo deve incluir conteúdos que abordem e celebrem a diversidade cultural. Isso pode ser feito por meio de histórias, músicas e atividades que apresentem diferentes culturas e tradições. Ao integrar esses conteúdos de maneira contínua, as crianças aprendem a valorizar as diferenças e a compreender a riqueza das diversas influências culturais que compõem a sociedade.

A promoção da empatia e do respeito mútuo é outra estratégia importante na construção de uma identidade inclusiva. Atividades que incentivem as crianças a se colocarem no lugar dos outros e a trabalhar cooperativamente ajudam a desenvolver a compreensão e a solidariedade. Jogos e projetos colaborativos podem ser usados para reforçar a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

A formação dos educadores é fundamental para o sucesso dessas abordagens. Profissionais bem-preparados para lidar com questões de diversidade e preconceito são capazes de criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A formação contínua deve incluir tópicos sobre racismo, estereótipos e estratégias para promover a equidade, garantindo que os educadores estejam equipados para enfrentar esses desafios.

Além da formação dos educadores, é crucial envolver as famílias no processo educativo. A colaboração entre a escola e os pais pode fortalecer a mensagem de inclusão e respeito. As escolas devem criar oportunidades para que as famílias compartilhem suas culturas e tradições, contribuindo para um ambiente escolar mais diversificado e inclusivo.

A criação de um ambiente escolar acolhedor é fundamental para a educação antirracista. As escolas devem adotar políticas que garantam um clima de respeito e dignidade para todos os alunos, criando um espaço onde cada criança possa se sentir valorizada e segura." (NASCIMENTO, 2019, p. 72)

As políticas institucionais também desempenham um papel importante na promoção da equidade racial. As escolas devem implementar políticas claras contra o racismo e a discriminação, garantindo que todos os alunos sejam tratados com dignidade e respeito. A revisão de práticas e procedimentos institucionais é essencial para identificar e corrigir possíveis desigualdades.

O enfrentamento de resistências também é um desafio que deve ser abordado com sensibilidade. Algumas famílias e membros da comunidade escolar podem ter dificuldade em aceitar mudanças relacionadas à inclusão e diversidade. É importante que a escola mantenha um diálogo aberto e ofereça informações sobre a importância dessas práticas, promovendo a compreensão e o apoio.

Projetos interdisciplinares que integrem temas de diversidade e inclusão em diferentes áreas do conhecimento podem enriquecer a experiência educativa. Por exemplo, projetos que envolvam história, literatura, artes e ciências podem ajudar as crianças a entenderem a complexidade da diversidade cultural e a importância da equidade.

A celebração de datas comemorativas e eventos culturais pode servir como uma plataforma para destacar a importância da inclusão e do respeito. Eventos como o Dia da Consciência Negra e outras datas significativas podem ser usados para promover atividades que enfatizem a riqueza cultural e a importância da igualdade racial.

A inclusão de crianças com diferentes origens culturais e étnicas em atividades diárias e projetos escolares contribui para a construção de um ambiente escolar mais equitativo. Ao participar dessas atividades, as crianças têm a oportunidade de aprender sobre a diversidade e desenvolver uma maior compreensão e respeito pelas diferenças.

A abordagem antirracista deve permear todos os aspectos da vida escolar, não se limitando a atividades específicas ou eventos. A promoção da inclusão deve ser um esforço contínuo e integrado no cotidiano escolar, garantindo que todos os aspectos da educação reflitam um compromisso com a equidade racial.

Para implementar práticas antirracistas efetivas, é necessário revisar e adaptar constantemente as estratégias pedagógicas. A avaliação contínua permite ajustar abordagens conforme as necessidades e feedbacks dos alunos e da comunidade escolar." (OLIVEIRA, 2020, p. 97)

O desenvolvimento de uma identidade inclusiva também envolve o reconhecimento e a celebração das conquistas e contribuições de diferentes grupos étnicos e culturais. As crianças devem ser incentivadas a explorar e expressar suas próprias identidades culturais, enquanto aprendem a valorizar as identidades dos outros.

A criação de um ambiente seguro e acolhedor é fundamental para que as crianças se sintam confortáveis em expressar suas identidades e opiniões. As escolas devem garantir que todos os alunos tenham um espaço onde se sintam aceitos e respeitados, promovendo um clima de apoio e inclusão.

Finalmente, a construção de uma identidade inclusiva na educação infantil é um processo contínuo que exige o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar. Educadores, famílias e gestores devem trabalhar juntos para criar um ambiente onde a diversidade seja celebrada e a equidade racial seja promovida. Através de práticas pedagógicas comprometidas, é possível preparar as crianças para viver em uma sociedade plural e justa.

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PRÁTICAS E ABORDAGENS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de uma educação antirracista é fundamental para garantir que a diversidade e a inclusão sejam valores centrais no ambiente escolar. O papel da educação infantil na formação das percepções e atitudes das crianças em relação às diferenças é crucial, uma vez que as experiências e aprendizados dessa fase moldam suas visões de mundo futuras. A introdução de conceitos antirracistas desde cedo ajuda a criar uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para começar, é essencial compreender os princípios básicos do antirracismo e sua importância na educação infantil. A educação antirracista visa desafiar e desconstruir preconceitos e estereótipos raciais, promovendo uma visão de mundo mais inclusiva e respeitosa. Incorporar essas ideias no currículo escolar é uma forma eficaz de garantir que as crianças aprendam a valorizar a diversidade e a lutar contra a discriminação.

A inclusão de diferentes perspectivas culturais e étnicas no currículo escolar deve ser feita de maneira que as crianças possam explorar e valorizar a diversidade. Isso contribui para um desenvolvimento mais equilibrado e uma compreensão mais rica do mundo ao seu redor." (REIS, 2021, p. 110)

Uma parte fundamental desse processo é a inclusão de representações diversas no currículo escolar. Selecionar materiais pedagógicos que refletem uma variedade de culturas e etnias ajuda a evitar a perpetuação de estereótipos negativos e a promover uma visão positiva da diversidade. Livros, imagens e outros recursos devem ser escolhidos com cuidado para garantir que todos os grupos étnicos sejam representados de forma justa e precisa.

O desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos é um aspecto importante para apoiar a educação antirracista. Isso inclui a criação e seleção de recursos que reflitam a riqueza das experiências culturais e étnicas. É fundamental garantir que esses materiais não apenas representem a diversidade, mas também transmitam mensagens positivas e inclusivas.

Além dos materiais, promover a empatia e o respeito mútuo entre as crianças é crucial. Atividades que incentivem a cooperação e a compreensão ajudam as crianças a desenvolverem habilidades sociais e emocionais importantes. Jogos colaborativos e discussões guiadas são métodos eficazes para ensinar a importância do respeito e da solidariedade.

Para que essas práticas sejam bem-sucedidas, a formação contínua dos educadores é essencial. Profissionais da educação devem estar preparados para lidar com questões de diversidade e preconceito. Isso inclui treinamento sobre como identificar e enfrentar situações de discriminação e como promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

O envolvimento das famílias no processo educativo é igualmente importante. As escolas devem criar oportunidades para que os pais participem e apoiem a educação antirracista. Reuniões, workshops e eventos escolares são formas de engajar as famílias e promover a inclusão em casa, reforçando a importância da diversidade e do respeito.

No entanto, a implementação de práticas antirracistas pode enfrentar resistências e desafios. É importante abordar essas questões com sensibilidade e manter um diálogo aberto com a comunidade escolar. Explicar o valor da educação antirracista e compartilhar informações sobre seus benefícios pode ajudar a superar obstáculos e obter apoio.

Projetos interdisciplinares que abordem temas de diversidade e inclusão são uma maneira eficaz de integrar a educação antirracista em diferentes áreas do conhecimento. Integrar tópicos sobre diversidade em disciplinas como história, literatura e ciências enriquece a experiência educativa e ajuda as crianças a desenvolverem uma compreensão mais abrangente do mundo.

As celebrações de datas comemorativas e eventos culturais também são oportunidades importantes para promover a diversidade. Eventos como o Dia da Consciência Negra podem ser usados para realizar atividades educativas que enfatizem a importância da igualdade e a riqueza das diferentes culturas. Essas celebrações devem ser parte de um esforço contínuo para promover a inclusão ao longo do ano.

A criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro é fundamental para que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas. Estabelecer políticas claras contra o racismo e garantir que todos os alunos sejam tratados com dignidade é essencial para criar um clima de apoio e inclusão.

A avaliação e revisão contínua das práticas pedagógicas garantem que elas permaneçam eficazes e relevantes. Revisar regularmente as estratégias antirracistas e ajustar conforme necessário ajuda a manter a qualidade da educação inclusiva. O feedback de alunos, pais e colegas pode fornecer informações valiosas para essa revisão.

Políticas institucionais também desempenham um papel importante na promoção da educação antirracista. As escolas devem implementar políticas que reflitam um compromisso com a equidade racial e garantir que essas políticas sejam aplicadas de forma consistente em todas as áreas da escola.

O impacto da educação antirracista no desenvolvimento infantil é significativo. Crianças que são expostas a práticas e mensagens inclusivas desde cedo tendem a desenvolver habilidades sociais e emocionais mais fortes e uma compreensão mais profunda da diversidade. Essa abordagem contribui para um desenvolvimento mais equilibrado e uma visão mais positiva da sociedade.

Por fim, a construção de uma educação antirracista é um esforço contínuo que requer o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar. Educadores, famílias e gestores devem trabalhar juntos para criar um ambiente onde a diversidade seja celebrada e a equidade racial

seja promovida. Através de práticas pedagógicas comprometidas, é possível preparar as crianças para viver em uma sociedade plural e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação antirracista na educação infantil é uma jornada fundamental para a promoção da equidade e da inclusão desde os primeiros anos de vida. As práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e o respeito devem ser integradas de forma consciente e contínua no ambiente escolar. Ao implementar estratégias que promovam a empatia, o respeito mútuo e a valorização das diferenças, estamos criando um ambiente onde todas as crianças se sentem reconhecidas e respeitadas.

A inclusão de materiais pedagógicos que refletem a diversidade cultural e étnica, a formação contínua dos educadores e o envolvimento das famílias são aspectos essenciais para garantir o sucesso dessa abordagem. Além disso, enfrentar desafios e resistências com sensibilidade e manter um diálogo aberto com a comunidade escolar são importantes para a consolidação dessas práticas.

A educação antirracista não é uma meta que se alcança, mas um processo contínuo de aprendizado e adaptação. A revisão regular das práticas pedagógicas e a adaptação das políticas institucionais são cruciais para manter a relevância e a eficácia das iniciativas antirracistas. É através desse compromisso constante que podemos garantir que a educação infantil seja um espaço verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Investir na educação antirracista é investir no futuro das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao preparar as crianças para reconhecer e respeitar a diversidade desde cedo, estamos contribuindo para um mundo onde a igualdade racial é uma realidade. A educação, portanto, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de promover a justiça e a inclusão em todos os aspectos de suas vidas.

Portanto, a construção de uma educação antirracista é um desafio que requer dedicação, colaboração e uma visão de longo prazo. Com o comprometimento de todos os envolvidos – educadores, famílias e gestores – podemos criar um ambiente educacional que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade, preparando as crianças para se tornarem agentes de mudança em uma sociedade plural e equitativa. Este é o caminho para uma educação que verdadeiramente promove a justiça social e a dignidade para todos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. *Educação e Diversidade: O Lado Social da Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

CARVALHO, Lúcia M. de; SOUZA, Rosane S. de. *Educação Infantil e Diversidade Cultural: Práticas Pedagógicas Inclusivas*. Brasília: MEC, 2020.

GOMES, Ana Lúcia. *Inclusão e Educação Infantil: Uma Abordagem Crítica*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

MALARD, Claudia. *Práticas Educativas e Antirracismo na Infância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MENEZES, Eduardo; PEREIRA, Renata. *Diversidade e Inclusão na Educação Infantil: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Penso, 2022.

MORAES, Marília S. de. *Construindo uma Educação Antirracista: Reflexões e Práticas*. Curitiba: Juruá, 2021.

NASCIMENTO, Edilene. *Educação e Inclusão: Reflexões Sobre a Diversidade na Infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Simone. *A Prática Educativa e a Diversidade: Perspectivas Antirracistas na Educação Infantil*. Fortaleza: EDUFOR, 2020.

REIS, Maria Aparecida dos. *Educação Infantil e Antirracismo: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

SILVA, Joana F. da. *Educação e Igualdade: A Construção de Práticas Antirracistas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

THE TEACHER'S CHALLENGES IN MANAGING LEARNING IN MATHEMATICS



ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

Graduada em Matemática pela FMU. Pós-graduação em Educação Matemática pela PUC São Paulo. Mestrado em Educação Matemática pela PUC São Paulo. Professora de Educação Digital do Ensino Fundamental na EMEF Paulo Nogueira Filho. Professora de Ensino Fundamental II no Colégio Nossa Senhora Consolata.

RESUMO

O ensino da matemática cobra do educador maiores complexidade. Entre elas competências, habilidades, liderança e utilização de novos recursos para a efetiva aprendizagem do educando. O objetivo deste trabalho é identificar quais os desafios do professor no ensino da matemática e como enfrentá-los. A Matemática como uma linguagem que permite a análise, compreensão, representação e transformação da realidade, utilizada como base para uma gestão democrática, vislumbra um profissional coerente com os seus objetivos capaz de traçar uma linha da sua evolução e crescimento profissional ao identificar possibilidades de aplicação do conhecimento matemático na resolução de situações-problema do cotidiano, ou de outras áreas do conhecimento. O ensino da matemática apresenta uma diversidade de conteúdos, de acordo com a necessidade de cada grupo, trazendo assim respeito às diferenças, proporcionando liberdade e autonomia; coerência e clareza de ideias, em um processo democrático vivenciado por toda comunidade escolar. Um compromisso com o educando quanto pessoa e quanto cidadão. O desafio do professor no ensino da matemática é acreditar numa educação melhor, mais eficiente, mais lúdica e apaixonada pela criança, pelo jovem que são nossos maiores investimento para o futuro. Deve-se acrescentar que esse trabalho parte de uma reflexão mais ampla, abrindo uma discussão sobre as dificuldades na gestão da aprendizagem em matemática.

Palavras Chaves: Gestão da aprendizagem; Linguagem matemática; Ensino; Conhecimento.

ABSTRACT

The teaching of mathematics demands greater complexity from the educator. These include competencies, skills, leadership and the use of new resources for effective student learning. The aim of this paper is to identify the challenges teachers face when teaching mathematics and how to tackle them. Mathematics as a language that allows for the analysis, understanding, representation and transformation of reality, used as a basis for democratic management, envisages a professional who is coherent with their objectives and capable of tracing a line of their evolution and professional growth by identifying possibilities for applying mathematical knowledge in solving everyday problem situations, or in other areas of knowledge. The teaching of mathematics presents a diversity of content, according to the needs of each group, thus bringing respect for differences, providing freedom and autonomy; coherence and clarity of ideas, in a democratic process experienced by the entire school community. A commitment to the student as a person and as a citizen. The teacher's challenge in teaching mathematics is to believe in a better, more efficient, more playful and passionate education for children and young people, who are our greatest investment for the future. It should be added that this work is part of a broader reflection, opening up a discussion on the difficulties in managing learning in mathematics.

Key words: Learning management; Mathematical language; Teaching; Knowledge.

INTRODUÇÃO

Qual o papel da matemática ensinada nas escolas atualmente? O significado do conteúdo e da disciplina para os alunos varia de acordo com as metas e os objetivos de vida de cada um. Caso eles não percebam a utilidade dessa atividade, o interesse e o esforço tendem a diminuir, à medida que o aluno se pergunte que serventia tem aquilo que o professor lhe ensina.

Um dos principais objetivos deste trabalho, portanto é minimizar esta dificuldade enfrentada pelo professor é construir essa matemática em ação, que conduza o aluno a provocações, a investigação ao despertar da curiosidade, a autoestima, aprender com alegria e prazer mostrando a relevância que pode ter a realização da tarefa;

Ensinar matemática deve ir além das fórmulas e das teorias e regras da disciplina. Os alunos não são depósitos de informações, nem estatuas a serem esculpidas. São cidadãos a serem formados.

A busca de uma linguagem matemática mais real, menos abstrata, mais condizente com a realidade do aluno, situações problemas que levam a uma reflexão mais ampla e interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

O professor por sua vez deve ser o mediador, o que promove o debate o que orienta e valoriza as soluções mais adequadas, deve ser também o facilitador (fornece textos e informações), deve ser o incentivador que observa se os objetivos estão sendo atingidos ou se é necessário reorganizar a atividade pedagógica, deve ser um observador que conheça seus alunos, as suas expectativas sua realidade sociocultural.

A matemática antes de tudo é um modo de se colocar diante da realidade, procurando refletir sobre os acontecimentos a partir de uma posição contextualizada de atitudes críticas e autônomas na busca de soluções reais.

É essa construção mental que a criança faz que resulta na ação dela sobre o mundo e sobre a representação matemática. Tornando o conhecimento abstrato da matemática em real e concreto. Que não pode ser ensinado de forma mecânica. A criança não é um ser passivo, ela constrói e analisa a informação de acordo com o mundo que a cerca.

Piaget também discute que o conhecimento deveria formar o raciocínio, condizente com a informação recebida pela criança, desenvolvida pelo seu espírito crítico e não repetitivo. O professor deve levar o aluno a encontrar soluções concretas dos problemas matemáticos a luz do raciocínio lógico e investigativo, através de atividades práticas individuais em grupos.

Não podemos culpar simplesmente os professores, pois estes muitas vezes desestimulados, sem capacitação nem valorização profissional, acabam por continuar um ciclo vicioso de ensino que não desenvolve o raciocínio lógico nem a autonomia do aluno.

Desde pequena a criança é condicionada a achar que a matemática é complicada, ela ouve em casa as pessoas dizerem que a matemática é difícil, ela já entra na escola apavorada com a disciplina. O natural seria a matemática ser tratada como um conhecimento presente em todas as coisas do cotidiano.

É necessário um grande esforço dos educadores para transformar o ensino da matemática numa forma espontânea, que o aluno possa aprender sem pressões, uma didática dinâmica que concentra a aprendizagem do abstrato numa forma mais concreta e contextualizada ao cotidiano dos alunos.

DIMENSÕES HISTÓRICAS E O ENSINO DA MATEMÁTICA

A matemática constitui um dos capítulos mais interessantes do conhecimento. Estudar a origem das ideias que formam o conhecimento matemático e sua importância no nosso cotidiano. Assim como estudar as circunstâncias como se desenvolveram é essencial para a compreensão da realidade.

A Matemática é uma ciência essencial no mundo, embora muitos não tenham percebido, dependemos diariamente da Matemática, seja em casa nos afazeres domésticos, seja no momento de lazer, no trabalho, numa conversa informal, ou até mesmo na natureza, a Matemática se revela de forma extraordinária e global. A sua descoberta pelo homem traduz a sua existência e seu desenvolvimento no planeta.

Diante destes dados históricos, onde poderia ser localizado o início da matemática? Preliminarmente, seria útil tentar definir o que é matemática. Para poupar tempo ao leitor, é bom dizer que esta questão tem inquietado os sábios há muito tempo e jamais se chegou em uma resposta aceita por todos. Algumas pessoas preferem dizer, com certa dose de ironia, mas com bastante razão: ' Eu não sei definir o que é Matemática, mas quando a vejo reconheço-a imediatamente' (GARBI, 1997, p. 7)

O termo matemática é de origem grega; significa "o que pode aprender". "Se buscarmos seu conceito no dicionário "Matemática é a ciência que investiga relações entre entidades definidas abstratas e logica" Para a enciclopédia Britânica Matemática: "Ciência que lida com relações e simbolismos de números e grandezas e que inclui operações quantitativas e soluções de problemas quantitativos"

Se estamos cercados por conceitos matemáticos, então a sua origem é muito antiga. Segundo estudiosos a matemática surgiu entre 10.000 e 50.000 mil anos atrás. Diante deste fato histórico podemos dizer que a Matemática é oriunda das civilizações antigas, tendo como berço o Egito e a Mesopotâmia. Sendo seus primeiros estudiosos Pitágoras, Tales de Mileto e Euclides.

Teles revolucionou o pensamento matemático ao estabelecer que as verdades precisem ser demonstradas; Euclides manteve este conceito, mas faz nele uma ressalva que, por se só bastaria para imortalizá-la: nem todas as verdades podem ser provadas; algumas delas, as mais elementares, devem ser admitidas sem demonstração; Pitágoras foi o interlocutor da matemática geométrica, onde mobilizou todo conhecimento da antiguidade clássica (GARBI, 1997, p. 18)

A matemática foi submetida à discussão filosófica nas cidades gregas. Dessa forma, os pensadores tomaram consciência da grande dificuldade inerente aos conceitos matemáticos de continuidade, movimento e infinito, assim como medir quantidades com unidades abstratas. Foi um grande desafio para os pensadores matemáticos à aplicação e a conexão com a realidade física. Não cabe aqui uma análise filosófica da matemática, apenas alguns pontos foram enfatizados.

A matemática existente hoje é uma contribuição riquíssima dos teóricos matemáticos, as suas descobertas ajudaram a dar origem aos números, ao sistema decimal, o sistema de contagem hoje não surgiu pronto, foi fruto de representações matemáticas, aperfeiçoadas por estudiosos a partir dos séculos, à medida que aumentava as necessidades do homem. Os dedos, as pedras, os animais todos ajudaram a dar origem aos pequenos grupos simbólicos da matemática.

Porém a história nos mostra que as soluções dependem de experimentos, erros e acertos ao longo do tempo. Existem pontos de vista levantados sobre a relação entre a Matemática e a realidade, tais questões é importante para a elucidação de qualquer fundamentação matemática.

Qualquer que seja a resposta para as perguntas acima, sabemos que o uso da matemática é condição necessária para a sobrevivência e desenvolvimento humano. Assim não buscamos alternativas corretas. As respostas para as questões apresentadas pelo autor nascem da reflexão, da crítica e da totalidade das problemáticas apresentadas.

A verdade é que as finalidades do ensino da Matemática de qualquer nível de ensino envolvem diversas dimensões, entre as quais se destacam aspectos culturais, sociais, formativos e políticos. A valorização que se dá a cada um deles tem consequências profundas na elaboração do currículo, no processo de aprendizagem e no papel social desempenhado, em última análise, por esta disciplina.

É importante estabelecer um estudo das dimensões culturais, sociais, formativa e política da matemática, pois são estas que contribuem diretamente na formação do homem como ser multisocial.

A Matemática surge caracterizada como a ciência do número e da forma. Depois, é encarada como a ciência das estruturas. Atualmente, é vista por muitos como a ciência dos padrões e das regularidades. A sua evolução é permanente.

A Matemática está sempre ligada aos grandes problemas da ciência e da técnica de cada época, que estimulam o desenvolvimento de novos conceitos e novas teorias. Isso verificou-se mesmo durante o período de mais intenso predomínio da escola formalista.

O conhecimento matemático tem, assim, um carácter histórico e contingente, como qualquer outro domínio do conhecimento humano. O seu corpo de práticas e de realizações conceptuais está sempre ligado a contextos sociais e históricos concretos, sublinhando a importância da sua dimensão cultural. A Matemática apresentada como uma teoria axiomática e dedutiva sem história e sem qualquer relação com a realidade, não é mais do que uma opção cultural, entre outras formas tanto ou mais legítimas de encarar esta ciência.

O ensino da Matemática pode valorizar uma abordagem mais ou menos formalista, mais ou menos geométrica, mais ou menos rica em aplicações e em referências históricas e mais ou menos próxima das práticas matemáticas informais em curso na sociedade. Por isso, no que respeita às dimensões culturais, qualquer currículo envolve sempre diversas grandes opções no modo como valoriza (ou não) a perspectiva histórica e as aplicações desta ciência, levando os alunos a compreenderem o seu papel na sociedade, e como relaciona (ou não) a abordagem própria de cada país (e de cada comunidade) com a Matemática universalizada em permanente desenvolvimento pela comunidade de investigação.

O conhecimento matemático forma-se socialmente, através de relações de interação e comunicação entre as pessoas e é exteriorizado publicamente (pelo menos em grande parte). A Matemática é a linguagem essencial do desenvolvimento científico e tecnológico, mas, hoje em dia, surge em todas as esferas de atividade da sociedade, constituindo o que alguns autores chamam uma “cultura invisível”.

As finalidades de natureza social atribuídas ao ensino da Matemática incluem a qualificação profissional de mão de obra indispensável para atender às necessidades do mercado de trabalho, bem como às necessidades de funcionamento da sociedade atual. Outra finalidade importante de natureza social é proporcionar ao cidadão comum as ferramentas matemáticas básicas para o seu desempenho social, âmbito em que podemos distinguir três domínios essenciais de qualificação: o vocacional, o prático e o cívico.

A vertente vocacional visa ajudar os alunos a prepararem-se para uma variedade de carreiras profissionais e científicas. É ela que proporciona a formação de especialistas competentes que usam ferramentas matemáticas, muitas vezes sofisticadas, produzindo conhecimento organizado, e que têm muitas vezes práticas profissionais distintas dos matemáticos. Esta vertente é concretizada através de cursos especificamente orientados para as diversas profissões, tanto no ensino secundário como no ensino superior.

A vertente prática visa ajudar os alunos a tornarem-se pessoas competentes na resolução de muitos problemas do dia a dia. Envolve não só um bom domínio da aritmética básica e da geometria, mas também a capacidade de analisar dados e situações complexas e de lidar com problemas da vida real.

Finalmente, a vertente cívica visa tornar os alunos cidadãos capazes de participar com sentido crítico numa sociedade cada vez mais matematizada. Ela inclui o conhecimento matemático necessário para que cada indivíduo possa desenvolver-se na sociedade, para comunicar e receber informação em geral, interpretar esta informação e tomar decisões corretas com base na sua interpretação.

Em muitas ocasiões, as finalidades sociais da educação matemática são condicionadas pelos aspectos de ordem vocacional, relegando para segundo plano os aspectos prático e cívico. A vertente mais utilitária do conhecimento matemático tende a ser sobrevalorizada por muitos grupos profissionais, que por vezes constituem *lobbies* poderosos. No entanto, muito embora a visão utilitária deva estar contemplada entre as finalidades sociais do ensino da Matemática, ela está longe de ser a única importante.

Os sistemas educativos, como instituições sociais, devem contemplar a satisfação adequada das necessidades individuais, incluindo o desenvolvimento integral dos indivíduos. Através da educação, pretende-se que todos os jovens desenvolvam uma adequada compreensão da Matemática e do modo como ela pode ser usada nos mais diversos contextos. Isto implica a aquisição tanto de conhecimentos e destrezas como também — o que é extremamente importante — o desenvolvimento de diversas capacidades, atitudes e valores.

O ensino da Matemática começou por ter uma função meramente instrutiva, em que se privilegiava a memorização de factos e a exercitação de procedimentos e técnicas de cálculo. Viria depois a assumir uma função formativa mais ampla, considerando o conhecimento matemático estreitamente ligado ao mundo da cultura e aos interesses, preferências e inclinações dos indivíduos. Deste modo, passou a haver uma forte preocupação em fomentar a criatividade, a intuição e o

pensamento divergente dos alunos e em promover valores e atitudes positivas em relação à Matemática.

Os valores formativos desta disciplina envolvem aspectos cognitivos, metacognitivos e afetivos. Incluem as capacidades de raciocinar matematicamente, relacionar conceitos, usar definições, fazer demonstrações e resolver problemas, mas também construir e aperfeiçoar modelos matemáticos e discutir a aplicação desta ciência a situações de outras ciências ou da vida cotidiana. Incluem, igualmente, a capacidade de comunicar e interpretar ideias matemáticas expressas oralmente e por escrito. Incluem ainda o desenvolvimento no aluno do seu próprio autocontrole e autoconceito como pessoa capaz de usar com desembaraço as ferramentas e ideias matemáticas, estabelecendo uma relação positiva com esta disciplina.

Considerando a Matemática como elemento dinâmico da cultura da nossa sociedade, deixamos de concebê-la como objeto já construído que é preciso apreender e passamos a considerá-la como uma forma de pensamento aberto, cujo domínio deve ser desenvolvido em todos os alunos, respeitando a sua autonomia e o seu ritmo próprio de aprendizagem.

A Matemática tem, na sociedade atual, um papel bem visível de seleção. Além disso, tem outros papéis, talvez menos visíveis, de transmissão indireta de determinados valores e atitudes. O ensino da Matemática, conforme o modo como for conduzido, pode contribuir para a democratização e a promoção de valores sociais de cultura, tolerância e solidariedade ou servir para reforçar mecanismos de competitividade e de seleção social.

O desempenho em Matemática tem constituído um critério decisivo para selecionar os alunos, especialmente no que se refere ao acesso às profissões de natureza técnica e científica. Aqueles que tiram maus resultados nesta disciplina desencorajam-se de enveredar por uma carreira de engenharia ou um curso de ciências. Implicitamente, a Matemática leva muitos alunos a definirem-se em termos de carreiras profissionais.

De modo mais sutil, o ensino da Matemática corporiza mecanismos de transmissão de valores sociais para a esfera dos comportamentos individuais. Ele contribui para ajustar a conduta humana a determinados modos de racionalidade, dominantes na sociedade. Mas este ensino pode ser orientado para promover a difusão de valores democráticos e de integração social, como a capacidade de cooperação, a atividade crítica e a ação comunicativa. Trata-se, assim, de elementos importantes que devem ser tidos em conta na elaboração do currículo.

Uma escola orientada para a consecução de valores democráticos ao lado dos valores formativos de cunho individual deve dar ênfase ao conhecimento crítico de todo o sistema matemático e das suas relações com a cultura e a sociedade. Esta orientação crítica deve estar presente nas finalidades gerais do currículo da Matemática escolar. Por isso, entre as finalidades do ensino desta disciplina pode-se encontrar explicitamente a promoção de valores éticos e democráticos, que constituem um aspecto essencial da sua dimensão política.

O que realmente importa, é a estrutura e as relações entre objetos que a matemática faz o que corresponde a fatos “verificáveis”, que dois pontos determinem uma reta, que números se combinem

de acordo com certas regras para formar outros números, que tais combinações formem sentenças matemáticas etc. o que passa dessa realidade matemática, cabe à mente criativa do homem que inventa e reinventa a sua realidade.

A ESCOLA PÚBLICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Qual é o papel da escola no ensino da matemática? O que a escola vem fazendo para melhorar o desempenho dos alunos em matemática?

Entende-se escola por espaço onde são transmitidos informações e saberes que podem ser usufruídos por todos independente de classe social, raça, faixa etária, crença religiosa, ideologias ou sexo.

Como a matemática é ensinada atualmente nas escolas deixa uma preocupação. Num olhar crítico e rigoroso a escola vem atuando como depósito de informações e pessoas. Atualmente muitos dirigentes e professores não enxergam o ensino da matemática como natural dinâmica e interessante. Pouco a pouco o aluno vai rejeitando a escola por considerá-la enfadonha, tradicional e ditadora. Quando o olhar do aluno não ver sentido em estar ali, para que serve o que ela ensina?

O saber toma o aspecto de uma realidade anti-histórica, intemporal, que se impõe por si mesma e que, sem produtor, aparecendo livre em relação a qualquer processo de produção, não se lhe pode contestar a origem, a utilidade, a pertinência e sentido do ensino da Matemática. (GUICHARD, 2006, p. 7)

A matemática que a escola ensina está distante da realidade do aluno, uma vez que eles não conhecem e poucos despertam o interesse em aprender. É apresentada por muitos professores como difícil de entender. Acreditando nisso o aluno vai para a escola desmotivada, desacreditado.

O ensino de matemática não pode ser hermético nem elitista. Deve levar em consideração a realidade sócio cultural do aluno, o ambiente em que ele vive e o conhecimento que ele traz de casa. Essas afirmações fazem parte da etnomatemática. (D' AMBROSIO, 2008, P. 43)

Ainda segundo Ambrósio, (2008) desde pequena a criança é condicionada a achar que a matemática é complicada, ela ouve em casa as pessoas dizerem que a matemática é difícil, ela já entra na escola apavorada com a disciplina. O natural seria a matemática ser tratada como um conhecimento presente em todas as coisas do cotidiano.

É necessário um grande esforço dos educadores para transformar o ensino da matemática numa forma espontânea, que o aluno possa aprender sem pressões, uma didática dinâmica que concentra a aprendizagem do abstrato numa forma mais concreta e contextualizada ao cotidiano dos alunos.

O papel da escola atual, primeiramente seria de reconhecer e solucionar seus erros e não os contornar. Buscar sua verdadeira direção que é tomar uma nova consciência no ensino da

matemática. A escola deve ser espaço democrático do saber, deve levar a reflexão à consciência crítica e autônoma do indivíduo.

E seria o papel da matemática ensinada nas escolas atualmente? O significado do conteúdo e da disciplina para os alunos varia de acordo com as metas e os objetivos de vida de cada um. Caso eles não percebam a utilidade dessa atividade, o interesse e o esforço tendem a diminuir, à medida que o aluno se pergunte que serventia tem aquilo que o professor lhe ensina.

O conhecimento lógico matemático segundo Piaget (1978, p. 59):

“É uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo, construído a partir de relação que a criança elabora na sua atividade de pensar o mundo, e, das ações sobre o objeto”

Portanto a maior dificuldade enfrentada pelo professor é construir essa matemática em ação, que conduza o aluno a provocações, a investigação ao despertar da curiosidade, a autoestima, aprender com alegria e prazer mostrando a relevância que pode ter a realização da tarefa.

Ensinar matemática deve ir além das fórmulas e das teorias e regras da disciplina. Os alunos não são depósitos de informações, nem estatuas a serem esculpidas. São cidadãos a serem formados.

A busca de uma linguagem matemática mais real, menos abstrata, mais condizente com a realidade do aluno, situações problemas que levam a uma reflexão mais ampla e interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

“Reconstrução do saber ensinado [...] Percebe-se, assim, que faz parte da tarefa do docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1998, p. 26-29).

O professor por sua vez deve ser o mediador, o que promove o debate o que orienta e valoriza as soluções mais adequadas, deve ser também o facilitador (fornece textos e informações), deve ser o incentivador que observa se os objetivos estão sendo atingidos ou se é necessário reorganizar a atividade pedagógica, deve ser um observador que conheça seus alunos, as suas expectativas sua realidade sociocultural.

Para Umberto Eco (2011, p. 45):

Desmistificar a matemática não é tarefa simples, visto que só acontece quando os alunos produzem ciência. Quando a autonomia em relação a construção do conhecimento é necessária que se crie um ambiente de livre pensar, indagar, explorar, duvidar, acreditar, criar e construir, bem como, a participação de todos os envolvidos no processo de produzir-conhecer: alunos, professores e comunidade.

A matemática antes de qualquer coisa é um modo de se colocar diante da realidade, procurando refletir sobre os acontecimentos a partir de uma posição contextualizada de atitudes críticas e autônomas na busca de soluções reais.

Segundo Piaget (1973, p.103):

O papel inicial das ações e das experiências lógico matemáticas concretas é precisamente de preparação necessária para chegar-se ao desenvolvimento do espírito dedutivo, e isto por duas razões. A primeira é que as operações mentais ou intelectuais que intervêm nestas deduções posteriores derivam justamente das ações: ações interiorizadas, e quando esta interiorização, junto com as coordenações que supõe, são suficientes, as experiências lógico matemáticas enquanto ações materiais resultam já inúteis e dedução interior se bastará a si mesma. A segunda razão é que a coordenação de ações e as experiências lógico-matemáticas dão lugar, ao interiorizar-se, a um tipo particular de abstração que corresponde precisamente à abstração lógica matemática.

É essa construção mental que a criança faz que resulta na ação dela sobre o mundo e sobre a representação matemática. Tornando o conhecimento abstrato da matemática em real e concreto. Que não pode ser ensinado de forma mecânica. A criança não é um ser passivo, ela constrói e analisa a informação de acordo com o mundo que a cerca.

Piaget também discute que o conhecimento deveria formar o raciocínio, condizente com a informação recebida pela criança, desenvolvida pelo seu espírito crítico e não repetitivo. O professor deve levar o aluno a encontrar soluções concretas dos problemas matemáticos a luz do raciocínio lógico e investigativo, através de atividades práticas individuais em grupos.

Outra perspectiva também entra nesta discussão que é o planejamento educacional e as políticas públicas empregadas nas escolas. O financiamento do ensino público brasileiro é apontado como problema por muitos. O Brasil investe pouco em educação e distribui mal o dinheiro.

Melhorar a educação no ensino básico e as condições das escolas públicas, para atender uma grande demanda de estudantes dando-lhes condições para concorrer no mercado de trabalho, seria melhor do que investir somas altas no ensino superior, quando não se tem um ensino de base de qualidade. O retorno social seria muito maior.

A solução para o problema do financiamento educacional no Brasil, e a qualidade do ensino na escola pública se dá na aquisição ou pelo menos na melhor distribuição dos recursos.

Assim sendo, cabem à União, Estados e Municípios fornecer á escola pública, essencialmente os instrumentos e os recursos necessários para qualificação de professores e estruturas de ensino. Face às demandas do momento histórico-cultural, bem como a sua preparação para melhor interagir com o conhecimento da Matemática e outros segundo a realidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão da aprendizagem e as dificuldades em aprender matemática nos despertaram para as seguintes reflexões: Qual é o papel do professor na escola? Que escola queremos? . Durante o desenvolvimento da pesquisa pudemos responder a essas indagações. O processo de construção de uma identidade profissional e de uma escola ideal não é mais utopia.

Um dos principais desafios do professor e da escola é criar estratégias para encantar os alunos, como garantir que tenham interesse em aprender, que queiram frequentar a escola. O

professor passa a ter um papel fundamental de mediador na construção das relações interculturais, interpessoais, promovendo processos de interação entre os alunos e o conhecimento. Trabalhando com novas tecnologias que hoje estão e são bem usuais entre os alunos, aproveitando este interesse para introduzir o assunto de maneira que seja atrativo e real para o aluno. Onde ele perceba a participação e construção do seu conhecimento e como aplicá-lo.

O processo de criar, elaborar, pensar a matemática assume uma nova forma, deixa de ser reducionista e passa a envolver toda equipe pedagógica, alunos, professores, comunidade, funcionários. Na escola que queremos há espaço sem dúvida para a aprendizagem mútua, em que professores e alunos possam ao mesmo tempo aprender e ensinar. Que as dificuldades sejam encaradas como desafios a serem ultrapassados e movidos, que o processo de ensino e aprendizagem seja lúdico e prazeroso.

Não existe uma receita pronta diante de uma pluralidade cultural presente nas escolas, o que deve existir é vontade de mudar, de escolher juntas ações / temas que, em uma perspectiva intercultural, possam promover dentro da escola, a diversidade já encontrada por nossos alunos fora dela.

Acreditamos que a aprendizagem da matemática pelo aluno cabe a profissionais conscientes do que querem, do que buscam enquanto educadores comprometidos com a cidadania, que acreditam num mundo melhor, na alegria do saber fazer, no exercício da prática pedagógica. Que tem um olhar multidimensional, que envolve a descoberta que transcende a magia do ensinar e do aprender.

A busca do sonho, da esperança, da paixão de contribuir na formação de pessoas independentes, mas solidárias, autônomas, mas afetivas, arrojadas, mas que reconhecem e respeitam o outro, atreladas a um projeto de vida que entendem a educação como solução para uma qualidade de vida melhor; essas e somente essas devem ser a bússola para o professor.

O professor nessa inconstante busca define-se como um ser pensante, um intelectual orgânico que processa que produz que faz e que refaz uma cadeia de saberes baseados em competências; que faz da sua prática um exercício de construção de conhecimento, que ousa que faz a diferença, que estimula as relações, que reflete a sua ação e que privilegia a liberdade de pensamentos, que compartilha e se apaixona todos os dias pelo que faz.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes. **Um ambiente computacional para aprendizagem matemática**, baseado no modelo pedagógico de Maria Montessori. Dissertação de Mestrado da UFSC. 2000.

BRASIL. MEC. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (5ª a 8ª series)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAMM, Regina F. Registro de Representação. IN: MACHADO, Silva Dias Alcântara. **Educação Matemática: Uma introdução**. São Paulo: Educação, 1999.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. 2º edição, Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem – a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo. Atlas, 2002.

ECO, Umberto. **Erros, Mentiras que parecem verdade ou Verdades que parecem mentiras**. São Paulo. Editora, RCB, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: **Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. IN Revista de Administração de Empresas. 1995.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. 3º ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SIMONETI, Luciana. **Mestrado em Educação Matemática: Pesquisa fundamentada na Teoria de Quadros de Régina Douady (1986)**. São Paulo: PUC, 2007. Disponível em: ><http://www.pucsp.br/pos/edmat>. Acesso 20 mai. 2024.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes. **O Ensino da Matemática: Contributos Pedagógicos de Piaget, Vygotsky**. Artigo Científica. Disponível em: <http://www.psicologia.com>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, LS. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VERGNAUD, Gerard. Teoria dos Campos Conceituais. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br/matemática/fundamentos>. Acesso: 20 mai. 2024.

A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

TEACHERS' MENTAL HEALTH



FABIANA DA SILVA MORAES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela faculdade UNIMES Virtual (2016); Pós-graduação em Afetividade como Valor Educacional Humano pela Faconnect (2024); Pós-graduação em Neuropsicologia pela Faconnect (2022), Pós-graduação em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade -TDAH pela Faconnect (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Menino Jesus, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito examinar o fenômeno do Burnout, uma síndrome amplamente debatida e disseminada na sociedade. Este estudo abordará seus principais elementos e possíveis origens. Partindo da perceptível contribuição dessa síndrome em grande parte dos casos de abandono por parte de profissionais da educação e de outras áreas, o objetivo deste artigo é levantar questionamentos sobre as interações sociais, buscando esclarecer se essas relações influenciam e colaboram para o desenvolvimento do Burnout. Serão também explorados outros sentimentos negativos gerados como uma reação a esse sofrimento psicológico.

Palavras-Chave: Burnout; Despersonalização; Exaustão

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine the phenomenon of Burnout, a syndrome that is widely debated and disseminated in society. This study will address its main elements and possible origins. Based on the noticeable contribution of this syndrome in many cases of abandonment by professionals in education and other areas, the aim of this article is to raise questions about social interactions, seeking to clarify whether these relationships influence and contribute to the development of Burnout.

Other negative feelings generated as a reaction to this psychological suffering will also be explored.

Keywords: Burnout; Depersonalization; Exhaustion

INTRODUÇÃO

O conceito de “saúde do trabalhador” diz respeito a uma área de conhecimento que busca compreender as conexões entre o trabalho e o processo de saúde e doença. Sob esse ponto de vista, a saúde e a doença são entendidas como fenômenos em constante mudança, estreitamente relacionados aos modos de desenvolvimento produtivo da sociedade em determinado período histórico. Parte-se da ideia de que a forma como homens e mulheres se inserem nos ambientes de trabalho influencia diretamente as maneiras específicas de adoecer e morrer. Nesse contexto, considera-se trabalhador qualquer pessoa que realize uma atividade, independentemente de estar no mercado de trabalho formal ou informal, incluindo o trabalho familiar e/ou doméstico (DIAS; MUNIZ, 2001).

A forma como o trabalho é organizado pode limitar a vida psíquica a um processo linear de percepção, consciência e execução, reduzindo-a a uma função puramente operacional e separando o indivíduo de seus aspectos O conceito de “saúde do trabalhador” diz respeito a uma área de conhecimento que busca compreender as conexões entre o trabalho e o processo de saúde e doença. Sob esse ponto de vista, a saúde e a doença são entendidas como fenômenos em constante mudança, estreitamente relacionados aos modos de desenvolvimento produtivo da sociedade em determinado período histórico. Parte-se da ideia de que a forma como homens e mulheres se inserem nos ambientes de trabalho influencia diretamente as maneiras específicas de adoecer e morrer. Nesse contexto, considera-se trabalhador qualquer pessoa que realize uma atividade, independentemente de estar no mercado de trabalho formal ou informal, incluindo o trabalho familiar e/ou doméstico (DIAS; MUNIZ, 2001).

Segundo Dejours (1991) a forma como o trabalho é organizado pode limitar a vida psíquica a um processo linear de percepção, consciência e execução, reduzindo-a a uma função puramente operacional e separando o indivíduo de seus aspectos emocionais, volitivos e criativos. A doença e o sofrimento surgem diante dos desafios e dificuldades da relação entre o ser humano e o trabalho.

Os professores da rede pública de ensino geralmente demonstram níveis mais elevados de estresse em comparação com os da rede privada. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, como as condições do ambiente de trabalho, a remuneração, a motivação, entre outros. Para obter uma

compreensão mais precisa, é essencial realizar estudos que analisem as causas do estresse mais comum entre os docentes das escolas públicas.

Entre os fatores de risco para a saúde dos trabalhadores, decorrentes da organização e gestão do trabalho, destacam-se o “trabalho em turnos e noturno, monotonia ou ritmo excessivo de trabalho, exigências de alta produtividade, relações autoritárias no ambiente de trabalho, falhas no treinamento e supervisão dos empregados, entre outros” (DIAS; MUNIZ, 2001, p. 29).

A saúde mental dos professores é fortemente influenciada pelos aspectos sociais e ambientais do trabalho, assim como pela forma como ele é organizado, tanto administrativamente quanto pedagogicamente. Nesse contexto, o professor precisa se adaptar a diversas circunstâncias, o que demanda grande esforço cognitivo, emocional e psicológico. Os docentes da rede pública de ensino costumam apresentar níveis mais altos de estresse em comparação aos da rede privada. O principal objetivo deste artigo foi analisar os fatores que possivelmente contribuem para o estresse e/ou outros transtornos psiquiátricos, afetando o desempenho individual do professor e resultando em afastamentos de suas funções. A relevância do mesmo está nos altos índices de problemas de saúde mental e estresse, que têm levado a afastamentos de docentes em escolas públicas municipais. Apesar de serem comuns entre os trabalhadores, os distúrbios psíquicos relacionados ao trabalho muitas vezes não são identificados corretamente durante a avaliação clínica. Isso ocorre, entre outros motivos, pelas próprias características dos transtornos mentais, frequentemente disfarçados por sintomas físicos, além da dificuldade em estabelecer de forma clara a relação entre esses transtornos e o trabalho realizado pelo paciente.

O BURNOUT

Os distúrbios mentais, por possuírem um curso sutil, são frequentemente mal compreendidos, dificultando o estabelecimento de uma relação de causa e efeito, de modo que há uma dificuldade em identificar o surgimento de distúrbios mentais em decorrência do trabalho. Apesar dessas dificuldades, têm se tornado cada vez mais comuns as consequências psíquicas na vida do trabalhador, sendo essas características de um estilo de vida que “molda o corpo das pessoas e se manifesta em adoecimento e falecimento cada vez mais frequente, resultando, como um amálgama, da interação de processos de trabalho diversos e um conjunto de valores, crenças e ideias.”

Aqui está a reescrita do seu texto com sinônimos:

Burnout foi o termo escolhido para essa síndrome, pois significa algo como: “perder o entusiasmo”, “perder a energia” ou “queimar completamente”. Trata-se de uma síndrome na qual o trabalhador perde o significado de sua relação com o trabalho, de modo que tudo lhe parece ser inútil.

Pesquisas indicam que essa síndrome afeta mais os profissionais que atuam em contato direto com seus clientes, como os educadores, que têm seu aspecto afetivo e emocional envolvidos em sua atividade. Esses profissionais sentem-se esgotados emocionalmente, não conseguem se dedicar mais, e há uma ausência de esperança ou crença de que seus objetivos serão alcançados.

A síndrome de Burnout surge, portanto, como um resultado final dessa etapa de esgotamento emocional, a fase de exaustão do estresse, que é uma resposta emocional a situações de estresse crônico em funções de relações intensas no ambiente de trabalho. Não é possível determinar desde quando o Burnout existe, mas essa tensão aumenta cada vez mais entre profissionais altamente motivados e com uma carga de estresse elevada.

Burnout é uma das síndromes deste novo período, não se trata de um único fator e não pode ser explicado por apenas uma causa. É um tema bastante amplo que engloba diversos aspectos de inter-relação. Existem quatro áreas que seriam responsáveis pelo surgimento desta síndrome: organizacional, interações pessoais, capacitação e designação/com combinações institucionais.

O Burnout é uma desconexão de quem ainda está presente. Preso em uma situação de trabalho da qual não pode desistir. O trabalhador, de forma inconsciente, adota uma retirada psicológica, um modo de se afastar do trabalho, mesmo permanecendo em seu cargo. (CODO, 1999, p. 254).

DESPERSONALIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A conexão criada entre trabalho e família por esses profissionais gera um grande conflito entre os principais elementos dessa síndrome: esgotamento emocional, despersonalização e comprometimento pessoal no trabalho. O compromisso pessoal com o trabalho faz com que esse profissional sacrifique o tempo que deveria ser dedicado à sua família.

Sem outras opções e sentindo-se exausto, acaba desenvolvendo uma sensação de baixa autoestima profissional. Ele não quer abandonar a escola, nem a família, mas por mais que tente, não conseguirá conciliar tudo.

Desmotivando-se e sofrendo, o profissional recorre a outro mecanismo: a despersonalização. A despersonalização, caracterizada pelo desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas, com um certo endurecimento emocional e a objetificação ou materialização das relações, surge nesse contexto como uma resposta ao sofrimento estabelecido (MENEZES, CODÓ, MEDEIROS, 1999, p.259).

Os sentimentos negativos provocados pela despersonalização resultam em estresse, que é a insatisfação diante de uma ação ou situação que ameaça o equilíbrio interno. Isso leva a experimentar altos e baixos emocionais simultaneamente, percorrendo as fases do estresse: a fase de alerta e a fase de quase exaustão. O professor sente-se, de certo modo, protegido do sofrimento ao adotar uma postura mais fria e distante nas relações afetivas com seus alunos.

No entanto, essa atitude o leva à depressão, dificultando a concentração em suas decisões. A síndrome de Burnout está profundamente ligada a esses aspectos, pois o trabalhador se vê sem opções para lidar com suas dificuldades, e nesse cenário conturbado o Burnout se manifesta.

O profissional carece de suporte psicológico, e ele precisa desse apoio e acolhimento emocional, mas entre essa necessidade e a ausência desse auxílio, há toda uma complexa questão subjacente.

A sensação de que há um desequilíbrio entre a necessidade de suporte emocional e o suporte realmente recebido pode ter origem em duas situações bem distintas: a ausência real de pessoas capazes de oferecer esse suporte, ou a dificuldade em aceitar o apoio que está sendo oferecido (MENEZES, GAZZOTTI, 1999, p.262).

Profissionais dedicados ao seu trabalho, seja como professores ou outros profissionais da educação, levam suas atividades a sério e agem com responsabilidade, porém, tendem a se isolar socialmente. Frequentemente deixam de socializar, têm poucos amigos e raramente os encontram, talvez por estarem sobrecarregados com o trabalho ou por estarem enfrentando uma fase de estresse.

Não é possível separar a vida pessoal da vida profissional. O cansaço ou a sensação de desamparo transita de uma área para a outra. O indivíduo vive seu cotidiano, em casa, sem encontrar uma maneira de recarregar suas energias. Ao acreditar que não há saída, fecha-se para alternativas e para os contatos [...]. (MENEZES, GAZZOTTI, 1999, p.271).

O resultado é uma combinação de tensão e preocupação com o trabalho somada às pressões da vida pessoal, que ele acaba “carregando” sem saber como dividir ou com quem compartilhar.

Sem encontrar formas ou meios de aliviar essa tensão, e sentindo o “peso” que ela provoca, o profissional começa a acreditar que os problemas são maiores do que suas capacidades de resolvê-los, permitindo que a exaustão emocional o afete profundamente.

A exaustão emocional surge no momento em que certos acontecimentos colocam o profissional em uma situação de impasse, preso entre a obrigação de realizar um trabalho de excelência e a percepção de que não conseguirá, emocionalmente, superar as dificuldades (MENEZES, SORATTO, 1999, p.271).

Os profissionais afetados pela síndrome de Burnout acabam por não se importar mais com as relações interpessoais.

Essa dinâmica é circular: vínculos bem estabelecidos entre as pessoas podem proteger o professor do Burnout. Ao compartilhar com aqueles que enfrentam os mesmos desafios e dificuldades, ele se dá conta de que não está sozinho, o que traz consequências positivas. Esse apoio pode resultar em uma melhora significativa, permitindo que o professor recupere parte de sua liberdade tanto em sua vida pessoal quanto no ambiente escolar.

A educação é um processo de libertação que precisa de liberdade para acontecer de maneira plena. Para ser eficaz, ela depende de apoio social no ambiente de trabalho, e essa eficácia é o que a torna verdadeiramente livre, permitindo que professores e alunos colaborem ativamente na construção de seu próprio futuro (SORATTO, RAMOS, 1999, p.277).

Para eliminar “obstáculos” como o Burnout e outras dificuldades, é fundamental fortalecer os laços e conexões entre aqueles que vivem e atuam no dia a dia escolar. É necessário que todos recebam apoio social e emocional, e que estejam motivados e seguros em suas funções. Assim, a educação ficará mais protegida dessas “doenças” e se tornará ainda mais eficiente.

Os professores são considerados uma das categorias ocupacionais que sofrem de agravos à saúde muito em decorrência da desregulamentação e precarização das suas relações sociais de trabalho (CARLOTTO 2002).

Segundo o Ministério da Saúde (2002) faz-se necessário “refletir sobre a saúde dos professores, seja individual ou coletivamente... [em que o] estresse diário dos docentes, o esforço repetitivo que o cotidiano exige e o enfrentamento de situações dramáticas” caracterizam o sofrimento no exercício de sua profissão.

Codo (1999) identificou que aproximadamente 25% de professores (amostragem de professores de diversas escolas públicas do país) apresentavam exaustão emocional associada com desvalorização do profissional, baixa auto-estima e ausência de resultados percebidos no trabalho e que aproximadamente 48% sofrem da síndrome do esgotamento profissional.

As características do ambiente psicossocial de trabalho podem repercutir na saúde, gerando ou agravando o “mal-estar docente” – termo introduzido por Esteve (1992) para caracterizar os efeitos psicológicos em resposta às condições de trabalho docente em longo prazo: estados de ansiedade excessiva, quadros de depressão, cefaléias, hipertensão, taquicardias, insônia, tabagismo e alcoolismo, transtornos mentais e distúrbios vocais.

Foram identificadas relações entre o adoecimento dos professores com insatisfação no trabalho, absenteísmo, abandono de profissão, baixa motivação, desinteresse, indisposição física e psicológica constante e perda de sentido e significado do trabalho (JANUÁRIO et al 2002). Alguns fatores relevantes para as repercussões das relações sociais de trabalho na saúde dos professores

são: (a) estresse ocupacional crônico, (b) cansaço mental e (c) síndrome do esgotamento profissional (DELCOR et al 2004).

Silvany Neto et al (2000) identificaram que as relações entre professores e alunos são aspectos relevantes para os agravos relacionados ao estresse e ao esgotamento profissional.

O PROCESSO DE EXAUSTÃO

A profissão de professor sempre esteve associada a características que podem gerar estresse e mudanças comportamentais, o que expõe esses profissionais a uma progressiva deterioração de sua saúde mental. Em uma entrevista ao Jornal Hoje da Rede Globo, em 20/09/2010, o pesquisador e cirurgião-dentista Waldemir Borba afirmou que as categorias mais afetadas pela Síndrome de Burnout são professores, médicos e enfermeiros.

Apesar de serem comuns entre os trabalhadores, os distúrbios psicológicos relacionados ao trabalho muitas vezes não são reconhecidos como tal durante a avaliação clínica. Entre os fatores que contribuem para isso estão as próprias características dos distúrbios mentais, que frequentemente se disfarçam por meio de sintomas físicos, além da complexidade em estabelecer claramente a ligação entre esses distúrbios e o trabalho realizado pelo paciente.

O termo “carga de trabalho” substitui a expressão “fatores de risco”, que por sua vez foi uma evolução de “fatores nocivos”, conforme utilizado por Oddone, Gastone e Briante (2001). Esses termos referem-se aos perigos presentes no ambiente de trabalho, aos quais os trabalhadores estão expostos. A mudança de terminologia acontece devido aos múltiplos significados associados à palavra “risco”. Na Medicina do Trabalho e na Epidemiologia, “risco” pode ser entendido como fator de risco, identificando agentes ou substâncias que podem afetar a saúde, determinando a chance de um evento adverso ocorrer. Assim, os riscos representam a existência de agentes ou substâncias que influenciam as condições de saúde e o adoecimento dos trabalhadores.

A expressão “carga de trabalho” introduz uma nova perspectiva, enfatizando o processo e a organização do trabalho (FACCHINI, 1999). Esse conceito inclui não apenas fatores nocivos que causam estresse ou tensão emocional (como monotonia, repetição, pressão e responsabilidades), mas também riscos físicos, químicos, biológicos e fisiológicos. Com essa evolução nos termos, torna-se mais fácil compreender e expressar os efeitos psicológicos que os riscos ocupacionais, de qualquer tipo, causam no cotidiano dos trabalhadores. Dessa forma, o trabalhador está continuamente exposto a diversas cargas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar não se resume apenas à aplicação de conhecimentos e habilidades para suprir necessidades pessoais; é, essencialmente, um processo de autoconstrução (Martín-Baró, 1998). Partindo do princípio de que, desde os tempos primitivos, o ser humano é um ser social, que ao longo da história se descobre, se desenvolve, transforma a natureza e fortalece suas relações sociais, é essencial entender os fenômenos psicológicos que ocorrem, sejam eles sociais, laborais ou pessoais. Não há dúvida de que a Síndrome de Burnout é um desses fenômenos que merece atenção, visando melhorar a convivência social e o bem-estar dos indivíduos.

Quanto maior o entendimento sobre essa síndrome, maior será a compreensão de seu impacto tanto no indivíduo quanto na sociedade. Por isso, é fundamental destacar como o Burnout se manifesta, identificando suas fases, causas, dimensões e consequências, para que no futuro possamos desenvolver modelos eficazes para atenuar, prevenir ou até erradicar essa condição.

Embora o professor tenha grande domínio sobre o que e como ensinar, ele muitas vezes conhece pouco sobre seus alunos e ainda menos sobre si mesmo (Doménech, 1995). Apesar de os aspectos relacionados ao Burnout não serem novos, seu reconhecimento é relativamente recente, com estudos explícitos sobre o tema surgindo apenas nos últimos 20 a 30 anos. Existe um grande desejo de prevenir e/ou eliminar o Burnout entre os professores, pois seu impacto não afeta apenas esses profissionais, mas também os alunos, as instituições de ensino e, de maneira mais ampla, a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Sâmia Neves Maciel de Carvalho. **Distúrbios na voz e estresse em professores**. Goiânia-GO: Kelps, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho**. Brasília: MS; 2001.
- CARLOTTO, M.S. Síndrome do burnout e satisfação no trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2002. p.187-212.
- CODO, W. (coord.). **Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode elevar a falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, E.; MUNIZ, I.(Org.). **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para o serviço de saúde**/ Ministério da Saúde do Brasil, Representação no Brasil da OPAS/ OMS. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

FACCHINI, L.A. **Uma contribuição da epidemiologia**: o modelo de determinação social aplicado à saúde do trabalhador. In BUSCHINELLI, J. T.;

ODDONE, I.GASTONE, M. S. G.; BRIANTE, G.; CHIARELLA, M.; RE, A. **Ambiente de trabalho**: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

VARELLA, Drauzio. **Síndrome de Burnout**. <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-burnout-esgotamento-profissional/>. Acesso 10 out.2024

VASQUES-MENEZES, Iône; Wanderley. **O que é Burnout?** 2007.

ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL FUNDAMENTAL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS



WELCOME AND ADAPTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE FUNDAMENTAL ROLE OF THE TEACHER AND THE SCHOOL IN CHILDREN'S DEVELOPMENT

FERNANDA PEREIRA LIMA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP (2014); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Paulista de Serviço Social – FASPSS (2017). Professor de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, na unidade CEI Jardim Helena.

RESUMO

O acolhimento é fundamental para que a criança se adapte ao novo ambiente escolar, permitindo que, gradualmente, ela se familiarize com os colegas e adultos, construindo laços afetivos e vínculos importantes. Este estudo surgiu da necessidade de capacitar os professores com conhecimentos específicos para acolher a criança durante o período de adaptação, estabelecendo vínculos afetivos que são essenciais para superar sentimentos de angústia, insegurança e medo, além de favorecer a aquisição de aprendizagens. A pesquisa bibliográfica utilizada traz diferentes perspectivas de autores sobre o tema. Conclui-se que gestos simples, como receber bem a criança, tocá-la, abraçá-la e conversar com ela, demonstram que ela é bem-vinda na escola, iniciando assim vínculos de confiança e afetividade tanto com a criança quanto com sua família. Esses vínculos são essenciais para o desenvolvimento de outras capacidades (afetivas, motoras e cognitivas) e para a formação da personalidade da criança.

Palavras-chave: Adaptação; Acolhimento; Educação Infantil.

ABSTRACT

Welcoming is essential for the child to adapt to the new school environment, allowing them to gradually become familiar with their peers and adults, building emotional bonds and important bonds. This study arose from the need to train teachers with specific knowledge to welcome children during the adaptation period, establishing emotional bonds that are essential to overcome feelings of anguish, insecurity and fear, in addition to promoting the acquisition of learning. The bibliographical research used brings different perspectives from authors on the topic. It is concluded that simple gestures, such as welcoming the child, touching them, hugging them and talking to them, demonstrate that they are welcome at school, thus initiating bonds of trust and affection both with the child and their family. These bonds are essential for the development of other capabilities (affective, motor and cognitive) and for the formation of the child's personality.

Keywords: Adaptation; Reception; Child Education.

INTRODUÇÃO

A adaptação da criança ao ambiente escolar é um processo desafiador, repleto de dificuldades não apenas para as crianças, mas também para suas famílias e educadores. Cuidar de crianças pequenas exige atenção especial e um planejamento diferenciado, uma vez que seus comportamentos, atitudes e reações são imprevisíveis. É crucial conhecer a relação da mãe e da família com a criança, incluindo hábitos, costumes, horários de sono, problemas de saúde e cuidados especiais, para lidar adequadamente com crianças de 0 a 4 anos.

O período de adaptação representa um desafio tanto para a criança quanto para a família e a escola, sendo permeado por ansiedades, angústias e inseguranças. A compreensão do papel do professor como acolhedor nesse período, bem como a contribuição da escola para que a criança supere a separação dos pais e se sinta segura e confortável nesse novo ambiente, motivou a produção deste artigo.

Este estudo tem como objetivo explorar questões centrais relacionadas ao acolhimento e adaptação de crianças bem pequenas, buscando entender como geralmente acontece o processo de adaptação escolar, e verificar a importância nesse contexto da educação infantil do papel do professor, destacando a relevância do vínculo afetivo durante essa fase do desenvolvimento.

Como objetivos específicos, busca-se compreender as distinções entre acolhimento e adaptação, examinando para tal o papel do professor na integração das crianças, identificando as estratégias que a escola pode adotar para facilitar esses processos de forma eficaz.

A temática abordada é extremamente relevante para o contexto educativo, envolvendo tanto a escola quanto os pais e cuidadores, uma vez que se trata de um processo desafiador que envolve mudanças de vários âmbitos. Este estudo tem como objetivo, por meio de uma revisão

bibliográfica, explorar como ocorre a adaptação das crianças, as dificuldades enfrentadas por elas, seus familiares e educadores, além de destacar como os acolhimentos pedagógicos planejados podem facilitar a inserção dos alunos no ambiente escolar. O trabalho enfatiza a importância do acolhimento e da adaptação, considerando fatores políticos e sociais, como a inserção precoce das crianças na escola.

AS PRIMEIRAS CRECHES NO BRASIL E O CONTEXTO HISTÓRICO

Ao longo da história, a concepção de infância evoluiu significativamente, passando por diversas fases e adquirindo novas definições ao longo do tempo. O conceito de infância se desenvolveu, ganhando uma visão mais significativa em relação às crianças.

Ahmad (2009) aponta que a definição de infância é uma construção social desenvolvida ao longo de vários anos, necessitando de inúmeras vivências e modificações sociais. Com a transformação da sociedade, a percepção sobre a infância também mudou, conferindo às crianças mais importância e maior atenção ao seu desenvolvimento.

Kishimoto (1988) afirma que o Brasil iniciou a organização das primeiras creches no começo do século XX. O surgimento das creches foi influenciado diretamente pelas mudanças políticas, sociais, urbanas e econômicas que acompanharam o crescimento da indústria no Brasil. Essas transformações afetaram significativamente o contexto social e econômico, além de modificar a organização familiar e, sobretudo, a participação das mulheres no mercado de trabalho.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), o surgimento da indústria moderna trouxe mudanças profundas na estrutura social, alterando os costumes e modo de vida das famílias. As operárias, por não terem com quem deixar suas crianças, recorriam aos serviços das chamadas "mães de aluguel", mulheres que, ao invés de trabalharem nas fábricas, optavam por cuidar das crianças de outras trabalhadoras.

Segundo Kishimoto (1988), as creches no Brasil originaram-se como "asilos" infantis que acolhiam crianças desamparadas e privadas de cuidados familiares, atendendo em condições de extrema miséria, especialmente nas áreas urbanas expandidas devido ao deslocamento de comunidades menos favorecidas em busca de condições mais dignas de vida. Nessas instituições, o trabalho com as crianças tinha um caráter totalmente assistencialista, focando na alimentação, higiene e segurança física, desconsiderando os aspectos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento integral das crianças (Oliveira, 2008).

Merisse (1997) destaca o nascimento do "Movimento de Luta por Creche" na década de 1970, que reivindicava ao poder público o atendimento, cuidado, direitos sociais e melhorias

estruturais nas creches, com o objetivo de criar um ambiente saudável para o desenvolvimento das crianças.

Assim, o contexto histórico do surgimento das creches no Brasil ressalta a importância dos movimentos sociais em prol das reivindicações e do atendimento à infância. O acesso das crianças às creches é, portanto, fruto de um desenvolvimento que abrange os aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos.

DOCUMENTOS QUE ASSEGURAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao longo das décadas, as creches passaram por diversas mudanças até se tornarem uma parte essencial da sociedade. Com a promulgação da Constituição Federal no final da década de 1980, a Educação Infantil alcançou conquistas significativas em relação às creches e pré-escolas, tornando-se um direito legalmente garantido para todas as crianças de 0 a 5 anos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, estabelece que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, as crianças até cinco anos de idade". Este marco legal pioneiro assegurou os direitos das crianças de forma incontestável.

Subsequentemente, a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - o ECA), reforçou esses direitos fundamentais. No Capítulo IV, o ECA trata do direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer, assegurando, no Artigo 54, inciso IV, que "é dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola crianças de zero a cinco anos de idade".

Em 1996, a Educação Infantil obteve mais avanços com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que a definiu como a etapa inicial da Educação Básica. Ela promove o desenvolvimento integral da criança pequena, preparando-a para ser um indivíduo participativo na sociedade.

O Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a Educação Infantil, sendo a primeira fase da Educação Básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento completo da criança até os 5 anos de idade, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento às ações da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Com a implementação da (LDB), a Educação Infantil passou a incluir uma proposta pedagógica planejada, promovendo o crescimento social, físico, psicológico e cognitivo da criança, superando o caráter puramente assistencialista das creches, incorporando uma assistência educacional fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outro documento essencial que orienta toda a Educação Básica, sendo necessária sua aplicação em todas as instituições escolares públicas e privadas do país. A BNCC assegura dez competências gerais para a Educação Básica, alinhadas aos direitos de aprendizagem já garantidos. Homologada em 2017, a BNCC é atribuída especificamente à educação, de acordo com os objetivos definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e segue os padrões e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

De acordo com a BNCC, a entrada na creche ou na pré-escola geralmente marca a primeira separação das crianças de seus laços afetivos familiares, inserindo-as em um ambiente de socialização (Brasil, 2018, p. 36). Assim, ao ingressar na escola, a criança inicia seu processo de socialização e adaptação escolar, expandindo sua visão de mundo por meio de trocas de experiências e convivência diária com outros indivíduos. É nesse novo espaço que a criança desenvolve habilidades e adquire conhecimentos essenciais para a vida.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho trouxe consigo a separação precoce entre mãe e filho, delegando a outros os cuidados essenciais às crianças. Esse processo de separação é particularmente doloroso para os bebês de zero a dois anos, angustiante para os pais, e um grande desafio para os educadores.

Historicamente, creches, pré-escolas e até mesmo escolas de ensino fundamental adotavam a postura de que a criança deveria simplesmente se adaptar, sem considerar as dificuldades emocionais envolvidas (ORTIZ, 2012, p. 3). A necessidade das mães de trabalhar era incontornável, e as crianças precisavam se acostumar ao novo ambiente, muitas vezes ignorando sentimentos de sofrimento, insegurança e desamparo.

As primeiras escolas a repensar o processo de entrada dos alunos foram aquelas que atendiam crianças de classe média e alta, onde foram desenvolvidas práticas mais aprimoradas de acolhimento e adaptação.

Hoje, essa preocupação está presente na Educação Infantil como um todo, inclusive, nas escolas públicas. Com o tempo, a educação começou a integrar descobertas da psicologia e psicanálise, que enfatizavam a importância dos sentimentos, emoções, individualidade, construção da identidade e processo de socialização das crianças.

Desde então, diversas propostas foram implementadas com o objetivo de receber a criança e sua família de maneira mais acolhedora. Todas essas propostas compartilham o princípio de que a entrada na escola pode ser estressante para todos os envolvidos – criança, família e profissionais

da educação – mas que esse estresse pode ser minimizado por meio de um planejamento cuidadoso e da antecipação de intercorrências (ORTIZ, 2012, p. 3).

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se desenvolverem de maneira adequada, as crianças precisam de cuidado, carinho e estímulos. Seus primeiros vínculos são formados no ambiente familiar, e ao serem introduzidas em um novo contexto, podem apresentar sentimentos de desconforto e insegurança. Por isso, um planejamento cuidadoso e bem estruturado pode reduzir o impacto dessa mudança, aliviando o desconforto tanto da criança quanto da família.

A adaptação na Educação Infantil é um processo crucial tanto para a criança quanto para os pais, representando uma transição significativa do ambiente familiar para o espaço coletivo da escola, representando o primeiro contato da criança com a sociedade. Esse período de adaptação é caracterizado pelo esforço da criança em se sentir bem em um novo ambiente, repleto de pessoas desconhecidas e diferentes do seu convívio familiar.

Segundo Ortiz (2010), a adaptação não depende exclusivamente da criança, mas também da forma como ela é acolhida. O acolhimento, portanto, é essencial para que a criança se sinta segura e amparada durante essa transição. O período de adaptação oferece uma oportunidade para a criança estabelecer novos vínculos afetivos, além dos familiares.

As reações à separação dos pais podem variar, manifestando-se através de choro, silêncio, agressividade, doenças, recusa a comer, dormir ou brincar. É fundamental acolher essas manifestações e respeitar a individualidade de cada criança, considerando essas reações como naturais no período de transição. Objetos pessoais como "paninhos", chupetas ou brinquedos podem oferecer conforto emocional e segurança durante essa fase (ORTIZ, 2012).

Adaptar não significa que a criança deve se acomodar à nova situação à base de sofrimento. Pelo contrário, é preciso respeitar sua individualidade, limites e tempo de adaptação. A adaptação e o acolhimento são conceitos indissociáveis e interdependentes, assim como o ato de educar não está separado do ato de cuidar (ORTIZ, 2010).

Maudonnet (2010) define o acolhimento como a preocupação com o bem-estar do outro, o que exige da escola um olhar sensível às demandas de todos os envolvidos no processo de adaptação, incluindo crianças, famílias e educadores. A resposta adequada a essas demandas reflete a maturidade profissional da equipe escolar. Quando as crianças percebem que seus sentimentos são valorizados e seus medos e inseguranças são respeitados, elas aprendem a estabelecer relações mais humanizadas. O contrário também é verdadeiro; ignorar os sentimentos das crianças pode resultar em relações complicadas e desumanas (MAUDONNET, 2010).

O acolhimento ocorre diariamente, seja na entrada da escola, no olhar atento ou na resolução de problemas. Ao acolher, a escola demonstra que a criança é bem-vinda e importante naquele ambiente (ORTIZ, 2012). O professor deve ter um olhar atento para as crianças que expressam suas necessidades por meio da expressão corporal.

A Educação Infantil, ao longo dos anos, evoluiu para se tornar a primeira etapa da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa fase é crucial para a criança, pois fornece a base necessária para a construção do processo de aprendizagem que será utilizado nos segmentos subsequentes de ensino. Segundo Reda e Ujiie (2009), ingressar na Educação Infantil e conseqüentemente na vida escolar, significa um grande passo rumo à independência da criança. Cada criança tem seu próprio ritmo de adaptação, influenciado por suas características (do ponto de vista afetivo e emocional) e idade (REDA; UJIIE, 2009).

Rapoport e Piccinini (2001) enfatizam que a adaptação à creche é um processo gradual, que varia de criança para criança. É importante respeitar o ritmo individual e não impor um período pré-determinado para a adaptação. Faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída podem prolongar e dificultar ainda mais o período de adaptação (RAPOPORT; PICCININI, 2001).

Em resumo, a adaptação na Educação Infantil é um esforço conjunto entre a criança, a família e os profissionais da educação. O acolhimento, definido como a preocupação com o bem-estar do outro, é fundamental nesse processo. A escola deve planejar situações que promovam o bem-estar das crianças, considerando seus sentimentos e necessidades. O acolhimento diário demonstra que a criança é valorizada e importante, facilitando a adaptação e promovendo um ambiente educacional inclusivo e humanizado.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

O processo de adaptação na Educação Infantil é uma fase sensível que exige atenção, paciência e cuidados específicos, representando um período de transição e amadurecimento para crianças, familiares e educadores. É importante que os professores estejam capacitados para lidar com as dificuldades e imprevistos que possam surgir.

As crianças estão em constante desenvolvimento e mudam rapidamente. O educador é essencial nesse processo, devendo conquistar a confiança dos alunos e seus familiares, garantindo um ambiente seguro e tranquilo, e propondo atividades dinâmicas para o desenvolvimento das crianças. Segundo Reda e Ujiie (2009), o professor deve ser o mediador principal na adaptação escolar, evitando a rotina na sala de aula e ganhando a confiança das crianças e famílias.

Para uma adaptação escolar satisfatória, é crucial organizar o ambiente educacional, capacitar os professores e planejar atividades adequadas às necessidades de cada criança. Reda e Ujiie (2009) destacam a importância de conhecer a criança por meio de entrevistas e questionários com as famílias, além de organizar atividades e o espaço escolar com cuidado. Balaban (1988) sugere que o professor utilize estratégias didáticas como atividades lúdicas, brincadeiras, rodas de música e teatro, para ajudar as crianças a lidarem com a adaptação.

Segundo Ortiz (2012), o planejamento do período de adaptação reflete a concepção de educação e da escola. O professor deve estimular a expressão corporal da criança e desenvolver suas potencialidades, criando um ambiente confortável e estabelecendo vínculos afetivos. Os desafios e conflitos também são importantes, pois ajudam a criança a desenvolver a capacidade de resolver problemas, contribuindo para seu amadurecimento e aprendizagem, conforme orientam os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil (1998).

Bassedas, Huguet e Sole (1999) afirmam que a base das aprendizagens na educação infantil é a relação afetiva entre professor e criança. O professor deve proporcionar contextos ricos em experiências, permitindo que a criança manipule, experimente e observe. A prática educativa deve utilizar estratégias adequadas às necessidades individuais de cada criança, proporcionando um ambiente estimulante e acolhedor a todas as crianças.

Para crianças de 0 a 2 anos, que ainda não falam ou estão aprendendo a falar, o professor deve observar os movimentos corporais, pois elas manifestam sentimentos através do corpo (Craidy, 2006). No primeiro ano de vida, o bebê interage com o mundo através dos sentidos e desenvolve habilidades motoras essenciais para seu desenvolvimento posterior. O professor deve estimular essas habilidades por meio de toques afetuosos, massagens, cuidados na hora do banho, da troca, do sono, da alimentação e das brincadeiras.

Conforme a criança cresce, o professor deve incentivar habilidades como segurar a mamadeira, usar talheres, brincar com brinquedos de empilhar e encaixar, além de estimular a linguagem oral através de canções e histórias. O ambiente deve ser organizado de forma que a criança possa interagir com objetos e brinquedos, promovendo a percepção tátil e visual do todo.

Um ambiente acolhedor é essencial para o desenvolvimento integral da criança (motor, afetivo, cognitivo). O professor, que passa a maior parte do tempo com a criança, tem um papel crucial na formação de sua personalidade. Experiências positivas contribuem para a formação de indivíduos seguros, capazes de se relacionar com o mundo, estabelecer relações afetivas e enfrentar desafios.

E A ESCOLA, COMO DEVE AGIR?

A escola desempenha um papel crucial no processo de separação entre mãe e filho, o que pode causar sensação de insegurança e abandono na criança. Para mitigar esses sentimentos, a escola deve demonstrar acolhimento por meio de relações afetivas e métodos de trabalho que façam a criança se sentir bem-vinda.

A Educação Infantil tem a responsabilidade de continuar a educação que os pais vinham proporcionando. Propiciar um ambiente acolhedor requer conhecer a criança previamente e planejar atividades conforme sua faixa etária, organizando adequadamente a sala de aula, o cantinho da leitura, e as áreas de brincadeiras.

Na Educação Infantil, o planejamento é fundamental, pois as respostas das crianças às atividades são imprevisíveis. O planejamento deve seguir os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil para garantir uma educação de qualidade. É essencial traçar um roteiro para os primeiros dias, incluindo tempos, espaços, materiais e atribuições de cada profissional da escola, garantindo uma adaptação tranquila.

O acolhimento das famílias e alunos começa no ato da matrícula e pode ser reforçado em entrevistas e reuniões com os pais para explicar o funcionamento da escola, o Projeto Político Pedagógico, a rotina e os espaços existentes. Esse momento é crucial para esclarecer as dúvidas dos pais e estreitar o vínculo com a família.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) recomenda receber poucas crianças inicialmente para atendimento individualizado. Permitir que a criança traga um objeto de apego ajuda a diminuir o estranhamento e a familiarizá-la com o novo ambiente.

A sala de aula deve ser organizada para atender às necessidades das crianças e às atividades propostas. Bassedas, Huguet e Sole (1999) propõem que o ambiente inclua áreas destinadas ao encontro, espaços para atividades individuais ou em pequenos grupos, amplas zonas para circulação, além de locais específicos para descanso, higiene e troca de roupas. A disposição dos mobiliários deve ser adequada para crianças pequenas, com cadeiras e mesas baixas, colchonetes e sofás, além de prateleiras acessíveis e brinquedos variados.

Sobre o uso dos espaços, a aprendizagem não deve se limitar à sala de referência. O pátio oferece inúmeras possibilidades para explorar as potencialidades das crianças, ensinando-as a relacionar-se com outros agrupamentos, conviver e defender-se. Atividades planejadas devem desenvolver coordenação motora, expressão oral, cognitivas e afetividade.

É imprescindível que as escolas de Educação Infantil contem com profissionais qualificados, capazes de conhecer a realidade das crianças, compreender suas individualidades e oferecer atividades que contribuam para seu desenvolvimento integral. Acolher a criança é pensar nela, transmitir afeto, segurança e conforto, criando um ambiente que será sempre lembrado.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA, DURANTE A ADAPTAÇÃO?

No ambiente familiar é onde nascem os primeiros comportamentos da criança, sendo um espaço sociocultural no qual as crianças são inseridas e absorvem seus valores sociais e culturais. É essencial acolher a diversidade de saberes e cultura proveniente das famílias, estabelecendo assim uma relação positiva no processo de adaptação.

O que precisa ficar claro para a escola é que não é apenas a criança que está se adaptando. Os professores também estão se adaptando às crianças e às famílias, visto que geralmente recebem uma nova turma a cada ano letivo. As crianças estão se adaptando umas às outras e ao novo professor ou professora, e as famílias estão se adaptando a esse novo(a) professor(a) e, muitas vezes, à nova escola ou período. Ou seja, são muitas camadas de adaptações que precisam ser respeitadas e acolhidas.

Em relação à adaptação das famílias, o rompimento do vínculo imposto pelo período em que as crianças ficam na escola pode ser muito difícil e trazer sofrimento. Por exemplo, imaginemos um bebê que passou os primeiros meses em casa com sua mãe e é matriculado na educação infantil. Essa mãe se dedicou integralmente à criança durante o período de licença, e, de repente, precisa deixá-la na creche para retornar ao trabalho. Ela pode sofrer tanto quanto, ou até mais que a criança, pois a criança se adapta e fica confortável na escola com os educadores, enquanto a mãe está no trabalho sem informações sobre o bem-estar do filho até o final do dia, quando busca a criança e recebe notícias dos educadores.

Os familiares precisam compreender que a separação é importante na vida da criança, pois configura-se como o primeiro passo para a adaptação, a socialização e a autonomia do bebê ou criança.

Balaban (1988) explica que o vínculo afetivo entre os pais e os filhos é muito forte, e quando a criança é colocada na escola, o processo de separação pode gerar conflitos familiares. Ao separar-se dos pais, a criança se sente totalmente desprotegida. Cabe ao professor planejar estratégias que acolham as crianças nessa nova rotina, trabalhando o sentimento de separação dos pais.

Conforme orientado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a percepção da família sobre a entrada da criança na instituição de educação infantil exerce uma influência significativa nas reações e emoções da criança durante o processo de adaptação inicial (Brasil, 1998, p. 80). Criar vínculos entre os pais ou responsáveis e a instituição escolar permite compreender melhor os hábitos, a cultura e as preferências dos novos alunos.

Educadores e auxiliares com experiência em sala de aula sabem que o comportamento da criança durante a adaptação reflete o comportamento dos pais. Famílias inseguras geralmente fazem com que a criança também se sinta insegura e chore. Há alunos que chegam sorrindo e, ao perceberem a dificuldade dos pais ao se despedirem, começam a chorar. Nesses casos, é importante o diálogo entre o educador e a família, a fim de tranquilizar e tornar esse momento o mais tranquilo possível.

Para obter êxito na adaptação da criança na escola, é primordial construir uma relação pautada no diálogo, no carinho e na segurança junto à família, para que o aluno consiga desenvolver-se de forma satisfatória. É de extrema importância que a família confie nos educadores e na escola, pois, só assim, se estabelece uma relação sadia entre escola e família.

CONCLUSÃO

O processo de acolhimento na Educação Infantil é essencial para assegurar a adaptação saudável das crianças ao novo ambiente escolar. Este estudo destaca a importância de capacitar professores para estabelecer vínculos afetivos que são fundamentais para superar sentimentos de angústia, insegurança e medo, favorecendo também a aquisição de aprendizagens. Simples gestos de acolhimento, como receber bem a criança, tocá-la, abraçá-la e conversar com ela, são vitais para demonstrar que ela é bem-vinda, iniciando assim laços de confiança e afetividade. Estes vínculos são cruciais não apenas para o desenvolvimento afetivo, mas também para o desenvolvimento motor e cognitivo, além de serem fundamentais na formação da personalidade da criança.

A adaptação escolar é um período desafiador tanto para as crianças quanto para suas famílias e educadores. É necessário um planejamento cuidadoso e um ambiente acolhedor que respeite a individualidade de cada criança, proporcionando uma transição mais tranquila e positiva. A história das creches no Brasil, marcada por movimentos sociais e legislações educacionais, ressalta a importância de garantir direitos educacionais às crianças. O papel do professor como mediador nesse processo é crucial, devendo criar um ambiente seguro e estimulante, e utilizar estratégias pedagógicas adequadas para facilitar a adaptação das crianças.

A escola deve atuar de forma proativa, acolhendo tanto as crianças quanto suas famílias, e planejando atividades e espaços que promovam o bem-estar e a integração. A participação ativa dos familiares no processo de adaptação é igualmente importante, pois ajuda a construir uma relação de confiança entre a escola e a família, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Em suma, o acolhimento na Educação Infantil é uma prática que vai além da simples recepção da criança. É um ato de amor e cuidado que estabelece as bases para um desenvolvimento saudável e integral, preparando a criança para os desafios futuros e proporcionando um ambiente educativo humanizador e inclusivo.

REFERÊNCIAS

AHMAD, L. A. S. Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil. São Paulo: p. eletrônica, 2009. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2569/6/OProcessoDeAdapta%C3%A7%C3%A3oEAcolhimento_Artigo_2016.pdf>. Acesso 15 jul. 2020.

ANDRADE, M. I. F. O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BALABAN, N. O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso 11 de jul. 2024.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso 11 jul. 2024.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania \(www.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso 11 jul. 2024.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso 15 jul. 2024.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso 18 jul. 2024.

COLL, C. La construcción de esquemas de conocimiento em el proceso de enseñanza/aprendizaje, in: SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

CORRÊA, Biébele Abreu e MOTA, Edmilson Antônio. O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. Educação Pública. 05 de abril de 2022. Disponível em: <[Revista Educação Pública - O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimentcecierj.edu.br](http://revistaeducacaopublica.org.br)>. Acesso 11 jul. 2024.

CRAIDY, Carmen Maria (Org.). O educar de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. 5. ed. Porto Alegre, 2006.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

MAUDONNET, J. Adaptação acolhedora. 2010. Disponível em: <[Pedagogia com a infância: Adaptação ou acolhimento? Adaptação acolhedora \(pedagogiacomainfancia.blogspot.com\)](http://Pedagogia.com.a.infancia:Adaptaçao.ou.acolhimento?Adaptaçao.acolhedora.(pedagogiacomainfancia.blogspot.com))> . Acesso 11 jul. 2024.

MERISSE, A. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches.

MERISSE, A. et. al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ et al. *Creches: crianças, faz-de-conta e cia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORTIZ, C. Acolhimento e adaptação na educação infantil. 2010. Disponível em: <[Para Além do Cuidar \(paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.com\)](http://ParaAlém.doCuidar(paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.com))>. Acesso 11 jul. 2024.

ORTIZ, C. A diferença entre adaptar-se e ser acolhido. Revista Avisa Lá, São Paulo, v. 2(40), p. 4-8, jan. 2000. Disponível em: <[BOLSI Carolina A acolhida inicial na educacao infantil Pre Textuais.pdf \(grupoinfoc.com.br\)](http://BOLSI.Carolina.A.acolhida.inicial.na.educacao.infantil.Pre.Textuais.pdf(grupoinfoc.com.br))> Acesso 11 jul. 2024.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr Online, Campinas, nº 33, 2009.

PERISSÉ, P. M. Os desafios da adaptação. Pátio - Educação Infantil, Porto Alegre, nº 13, p. 41-43, mar./jun. 2007.

RAPOPORT, A. *Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadoras*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____; PICCININI, C. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. Psicologia, Reflexão e Crítica, 2001. Disponível em: <scielo.br/j/prc/a/5GPq5rM88QtThRNMxHFXPb/?format=pdf&lang=pt>.pdf. Acesso 11 jul. 2024.

PORCINO, A. P. C.; BERNARDES, R. S. Para além do cuidar: adaptação e acolhimento na creche. Revista Eletrônica SIMTEC, Campinas, nº 6, p. 207, set. 2016. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5623/gisele_processos_investigativos_final_2_8_11_2017.pdf?sequence=1&isAllowed> . Acesso 02 out. 2020.

RAPOPORT, A. *Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadoras*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REDA, M. G.; UJIE, N. T. *A Educação Infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância*. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2496_1090.pdf>. Acesso 05 maio 2020.

REVISTA NOVA ESCOLA. Adaptação e acolhimento: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. Disponível em: <

[Revista Nova Escola: Adaptação e Acolhimento – Instituto Avisa Lá \(avisala.org.br\)](#)> . Acesso 11 jul. 2024.

THUMS, Christiane Fontoura Ávila Thums. Ingresso e adaptação na educação infantil. onde está a dificuldade? Disponível em: <[Ingresso e Adaptação na Educação Infantil. Onde está a dificuldade? \(webartigos.com\)](#)> . Acesso 11 jul. 2024.

THUMS, Jorge. Ética na educação: filosofia e valores na escola. Canoas: ULBRA, 2003.

ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS INCLUSIVAS

TEACHING MATHEMATICS TO DEAF STUDENTS IN INCLUSIVE SCHOOLS



FLÁVIA ROBERTA PORTO TEÓFILO

Graduação em Licenciatura em Matemática pela FSA – Fundação Santo André (2005); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pela PUC – SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012); Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFSP – Instituto Federal de São Paulo (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF Ayres Martins Torres; Diretora de Escola no CEU EMEF Vila Curuçá.

RESUMO

O ensino de matemática para estudantes surdos em escolas inclusivas requer uma abordagem pedagógica que reconheça as especificidades desse grupo. Este artigo discute a importância do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do conteúdo matemático e do conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme proposto por Shulman. A pesquisa destaca metodologias que favorecem a aprendizagem de estudantes surdos e enfatiza a necessidade de formação contínua dos professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Matemática; Estudantes Surdos; Língua Brasileira de Sinais; Formação de Professores.

ABSTRACT

Mathematics education for deaf students in inclusive schools requires a pedagogical approach that acknowledges the specific needs of this group. This article discusses the importance of knowledge in Brazilian Sign Language (Libras), mathematical content, and pedagogical content knowledge, as proposed by Shulman. The research highlights methodologies that support the learning of deaf students and emphasizes the need for continuous teacher training.

Keywords: Inclusive Education; Mathematics; Deaf Students; Brazilian Sign Language; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática para estudantes surdos em escolas inclusivas apresenta desafios que exigem práticas pedagógicas flexibilizadas. A deficiência auditiva pode impactar a forma como esses alunos compreendem conceitos matemáticos, tornando essencial a adoção de metodologias que considerem suas especificidades.

De acordo com Teófilo (2017), a formação do professor deve incluir o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do conteúdo matemático e da didática específica para o ensino, além disso destaca a Pedagogia Visual para eliminar barreiras metodológicas no processo de ensino dos estudantes surdos. Shulman (1986) destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) é crucial para a eficácia do ensino, permitindo que o educador traduza conceitos complexos em formatos acessíveis.

OBJETIVO GERAL

Promover um ensino de matemática inclusivo e eficaz para estudantes surdos, adotando metodologias adaptadas que considerem suas especificidades linguísticas e cognitivas, assegurando seu pleno acesso ao conhecimento matemático em escolas inclusivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Capacitar professores para que adquiram proficiência em Libras e domínio de metodologias visuais no ensino da matemática;
2. Desenvolver práticas pedagógicas flexíveis que facilitem a compreensão dos conceitos matemáticos por estudantes surdos, respeitando suas necessidades de comunicação visual;
3. Identificar e superar barreiras metodológicas no ensino da matemática para estudantes com deficiência auditiva, propondo estratégias inclusivas e adaptadas;
4. Avaliar o impacto da Pedagogia Visual no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, verificando a melhoria no acesso e compreensão dos conteúdos matemáticos.

JUSTIFICATIVA

A inclusão de estudantes surdos em escolas regulares exige uma abordagem pedagógica sensível às suas particularidades, especialmente em disciplinas que envolvem a abstração, como a matemática. A deficiência auditiva pode dificultar a assimilação de conceitos que dependem fortemente da comunicação verbal.

Portanto, é essencial a adoção de metodologias visuais e a proficiência dos professores em Libras, como proposto por Teófilo (2017). A Pedagogia Visual surge como uma solução viável para eliminar barreiras metodológicas, promovendo a acessibilidade e a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Sem essas adaptações, os estudantes surdos correm o risco de não atingirem os objetivos curriculares, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e social.

PROBLEMA

As práticas pedagógicas tradicionais no ensino de matemática dificilmente alcançam as necessidades dos estudantes surdos, o que resulta em exclusão e dificuldades de aprendizagem. A ausência de estratégias visuais adequadas e a falta de conhecimento em Libras criam barreiras no acesso ao conteúdo matemático. Assim, é imprescindível identificar essas lacunas e implementar práticas inclusivas que permitam aos estudantes surdos compreenderem os conceitos matemáticos.

DESENVOLVIMENTO

A ausência de proficiência na língua, especialmente em contextos bilíngues como o de estudantes surdos, pode gerar barreiras significativas no processo de ensino-aprendizagem, impactando diretamente a compreensão e o desenvolvimento de conceitos matemáticos.

A matemática, por ser uma disciplina que depende fortemente de uma linguagem específica para expressar raciocínios lógicos e abstratos, exige que os estudantes compreendam não apenas os números e símbolos, mas também as explicações e as interações em torno desses conceitos. No caso de estudantes surdos, a falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por parte do professor compromete a comunicação, tornando a mediação pedagógica ineficaz e limitando o acesso ao conteúdo.

Teófilo (2017) destaca que essa deficiência comunicacional pode criar um bloqueio no entendimento de conceitos abstratos, como frações, equações e geometria, os quais são, muitas vezes, explicados com base em descrições verbais ou exemplos que não estão adaptados às necessidades visuais dos alunos surdos. Além disso, a ausência de uma linguagem acessível limita a interação ativa dos estudantes na sala de aula, prejudicando sua participação em discussões e atividades colaborativas, o que é essencial para a construção do conhecimento matemático. Dessa

forma, a lacuna linguística não afeta apenas o desempenho acadêmico, mas também a inclusão e a equidade dentro do ambiente escolar.

Além disso, o conhecimento profundo do conteúdo matemático é indispensável para que os professores possam ensinar de maneira eficaz, pois precisam ainda fazer uma transposição didática desse conteúdo para que todos os estudantes aprendam, Shulman (1987) argumenta que:

[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos (Shulman, 1987, p.91).

É essa capacidade de transformar o conteúdo que diferencia um professor de um especialista na matéria. Enquanto o especialista domina profundamente o conhecimento técnico de sua área, o professor vai além: ele adapta esse conhecimento de forma acessível e significativa para seus alunos. Essa transformação exige não apenas domínio da matéria, mas também compreensão das necessidades pedagógicas, dos estilos de aprendizagem e das dificuldades dos estudantes. O professor é capaz de criar estratégias que conectem teoria e prática, despertando o interesse e facilitando a compreensão, o que contribui diretamente para o desenvolvimento integral do aluno. Para Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] é aquele conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu [Shulman] ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino.[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu [Shulman] incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática. (Shulman, 1986, p. 9).

Ainda para Shulman (1986), o ensino percorre um ciclo:

“Começa com um ato de razão, continua como um processo de raciocínio, culmina numa performance de comunicação, de provocação, envolvimento e sedução e, então, reflete-se um pouco mais sobre ele até o processo poder começar novamente” (Shulman, 1986, p. 8)

Esse entendimento não se limita ao domínio técnico da matemática, mas envolve também a habilidade de antecipar e identificar as barreiras que os estudantes surdos enfrentam. E mais, segundo Teófilo (2017), quando se trata de estudantes surdos “o desconhecimento da temática surdez impõe barreiras de comunicação que impede a garantia de ensino e aprendizagens efetivos

(p. 148)". Assim, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que considerem as especificidades do aluno surdo, como o uso de linguagens visuais e materiais concretos, são de extrema importância em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que o PCK exige que o professor seja capaz de identificar as dificuldades apresentadas por todos os estudantes no que concerne ao conteúdo e ao ensino desse conteúdo, a partir disso, realize intervenções pedagógicas que atendam todas as especificidades.

Em relação aos surdos, o PCK assume uma importância ainda maior, além do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, as diferentes barreiras cognitivas em uma sala de aula, o professor precisa ainda flexibilizar sua abordagem para lidar com a barreira linguística. Isso inclui o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o uso de recursos visuais, materiais adaptados, garantindo o sucesso de todo o processo. Destarte, as chances de uma aprendizagem significativa tornam-se possível, eliminando todas as barreiras e de maneira equânime garantindo o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Esse processo traz a relevância do PCK no processo de ensino e aprendizagem, pois assegura que o ensino vá além de transmissão de conteúdo, possibilitando que o conhecimento seja compreendido, internalizado e aplicado de forma significativa por todos os estudantes.

Ainda nesse cenário de possibilidades, temos as metodologias ativas. Trata-se de abordagens que colocam os estudantes no centro de todo o processo educativo, promovendo uma aula mais significativa, em que todos os estudantes participam de maneira autônoma na construção do conhecimento. Almeida e Costa (2021) destacam que:

A utilização de metodologias ativas, como o uso de jogos e atividades práticas, é particularmente eficaz para o ensino de matemática a estudantes surdos. Essas práticas favorecem a construção de conceitos matemáticos de forma significativa e contextualizada. (p. 44).

O uso de metodologias ativas são estratégias de ensino que visam a autonomia dos estudantes, tem como objetivo incentivar a participação por meio de problemas e situações reais. Torna o estudante responsável pelo seu próprio conhecimento, incentivando-o a ser um pesquisador. Neste modelo, o professor não tem o papel central, é o coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem em que o estudante é o protagonista.

A função das metodologias ativas com metodologias adaptadas é uma forma de atender às necessidades de todos os estudantes surdos. Assim, o estudante ativo em seu processo de aprendizagem aliado ao uso de tecnologias assistivas e recursos visuais, proporcionam um ambiente rico de aprendizagem contemplando todas as especificidades.

Para os alunos surdos, essas adaptações são fundamentais, pois permitem que a comunicação visual e a interação com o conteúdo aconteçam de maneira mais fluida e compreensível. O uso de ferramentas visuais, como vídeos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), infográficos, e softwares interativos, combinado com práticas pedagógicas centradas no aluno, facilita

a compreensão de conceitos complexos, como os da matemática, além de promover maior autonomia e participação. Dessa forma, a integração dessas duas abordagens fortalece a aprendizagem, garantindo que os estudantes surdos não apenas recebam o conteúdo, mas possam internalizá-lo de maneira significativa e aplicá-lo em diversos contextos. Ferreira e Nascimento (2022) sugerem que:

"O uso de recursos visuais e tecnológicos facilita a compreensão de conceitos abstratos, tornando-os mais concretos e acessíveis. Essas práticas não apenas engajam os alunos, mas também promovem um aprendizado significativo" (p. 78).

Ferramentas como vídeos, gráficos e softwares interativos facilitam a visualização de conceitos que, de outra forma, seriam de difícil aprendizado. Além disso, a prática de criar um ambiente colaborativo em sala de aula, no qual os alunos podem interagir e trocar ideias, também promove a aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Outro aspecto para garantir a eficácia no ensino de matemática para estudantes surdos é a formação contínua dos professores. É necessário que os docentes não só dominem o conteúdo matemático, mas também estejam capacitados em Libras e em práticas pedagógicas inclusivas. Ribeiro et al. (2023) enfatizam que:

"A capacitação em Libras e metodologias inclusivas deve ser uma prioridade nas formações de professores, assegurando um ensino de qualidade. Investir na formação profissional contribui para a criação de um ambiente escolar inclusivo, onde todos os estudantes possam prosperar" (p. 90).

A formação contínua permite que os professores se mantenham atualizados com novas estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos que podem facilitar a aprendizagem de alunos surdos. O investimento em formação não deve ser visto como um esforço isolado, mas como parte de um compromisso maior com a educação inclusiva com princípios na equidade.

Por fim, a educação matemática de estudantes surdos demanda uma abordagem multifacetada que envolve o conhecimento profundo do conteúdo, a aplicação de metodologias diferenciadas e inclusivas, o conhecimento da Língua de Sinais e a formação contínua dos professores. Ao combinar esses elementos, é possível criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova o sucesso acadêmico de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de matemática para estudantes surdos em escolas inclusivas exige uma abordagem pedagógica abrangente, que integre três pilares fundamentais: a proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), o domínio do conteúdo matemático e a aplicação eficaz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). A inter-relação desses aspectos é essencial para garantir que os estudantes surdos tenham não apenas acesso ao currículo, mas também compreendam os conceitos matemáticos de forma significativa e duradoura.

A comunicação eficaz por meio de Libras é imprescindível para estabelecer uma conexão entre o professor e os estudantes surdos, criando um ambiente de confiança e motivação. No entanto, a proficiência em Libras, por si só, não garante um ensino de qualidade. O professor deve possuir uma formação sólida em matemática e desenvolver competências para adaptar o conteúdo de modo a atender às necessidades visuais e cognitivas desses alunos. O uso de recursos visuais, como gráficos, diagramas, objetos manipuláveis e tecnologias assistivas, potencializa o entendimento de conceitos abstratos, como os encontrados em geometria, álgebra e aritmética, promovendo um aprendizado mais tangível.

Além disso, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) desempenha um papel central na efetividade desse ensino. O PCK permite que o professor não apenas transmita o conteúdo matemático, mas também ajuste suas estratégias pedagógicas para abordar as especificidades dos estudantes surdos. A utilização de metodologias ativas, como jogos educativos, resolução de problemas e atividades colaborativas, se mostra eficaz para tornar o aprendizado mais dinâmico e participativo. Essas práticas estimulam o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, promovendo a interação entre pares e o trabalho em equipe, aspectos importantes para a construção de uma aprendizagem significativa.

A formação continuada dos professores é igualmente essencial para o sucesso da educação inclusiva. As demandas dos estudantes surdos e as metodologias de ensino estão em constante evolução, o que exige que os educadores estejam atualizados quanto às melhores práticas e inovações tecnológicas disponíveis. A participação em cursos, workshops e programas de formação contínua não apenas aprimora as habilidades dos professores, mas também fortalece o compromisso com a inclusão, garantindo que o ensino se mantenha relevante e eficaz diante das transformações sociais e tecnológicas.

Ademais, a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo vai além da adaptação de práticas pedagógicas. Envolve a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e incentive a colaboração entre todos os alunos, independentemente de suas diferenças sensoriais, linguísticas ou cognitivas. A promoção dessa cultura inclusiva é fundamental para que os estudantes surdos se sintam parte integrante da comunidade escolar, reforçando sua autoestima e senso de pertencimento, elementos essenciais para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal.

O papel das políticas públicas educacionais também merece destaque. Programas governamentais e diretrizes que incentivam a formação de professores, a aquisição de tecnologias assistivas e a inclusão de Libras no currículo escolar são essenciais para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. O investimento contínuo em políticas de inclusão garante que os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, em pé de igualdade com os demais alunos.

Assim, o ensino de matemática para estudantes surdos em escolas inclusivas exige uma abordagem holística, que combine o uso de Libras, o conhecimento matemático profundo e a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas. A formação continuada dos professores, o suporte

de políticas educacionais inclusivas e a promoção de uma cultura escolar acolhedora são pilares fundamentais para garantir que todos os estudantes, surdos ou ouvintes, tenham acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, é possível promover a equidade e o sucesso acadêmico de maneira sustentável, preparando os alunos para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; COSTA, R. Metodologias Ativas no Ensino de Matemática para Estudantes Surdos. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 17, n. 1, p. 39-48, 2021.

FERREIRA, P.; NASCIMENTO, J. Recursos Visuais e Tecnologia no Ensino de Matemática para Estudantes Surdos. *Cadernos de Educação Inclusiva*, v. 12, n. 2, p. 75-84, 2022.

LIMA, F.; OLIVEIRA, J. A Importância da Libras no Ensino de Matemática. *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 2, p. 29-40, 2020.

RIBEIRO, M.; SILVA, E.; COSTA, R. Desafios e Práticas no Ensino de Matemática para Estudantes Surdos. *Revista de Educação Especial*, v. 25, n. 3, p. 85-94, 2023.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TEÓFILO, F. R. P. Conhecimentos mobilizados por uma professora de estudantes surdos. Instituto Federal de São Paulo (IFSP), 2017.

BARROS, A.; ALMEIDA, L. Inclusão de Estudantes Surdos em Aulas de Matemática: Desafios e Oportunidades. *Educação Especial*, v. 30, n. 1, p. 65-78, 2020.

SANTOS, T.; GONÇALVES, R. A Importância da Formação de Professores para a Educação Inclusiva. *Cadernos de Educação*, v. 24, n. 1, p. 101-112, 2021.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

DEMOCRATIZATION OF EDUCATION AND DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT



IVONE MOREIRA DE JESUS MIRANDA SILVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (1994); Graduação em Artes Visuais pela Unilajes (2018); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Universidade de Santo Amaro (1996); Especialista em Arteterapia Holística pela Universidade Potiguar (2003); Especialista em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Altiista (TEA) pela Unesp SP (2024); Professora de Educação Infantil e Fundamental I – na Emei Armando de Arruda Pereira

RESUMO

A democratização da educação e a gestão democrática escolar são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade no Brasil. Este artigo explora esses conceitos, seus marcos históricos e as implicações para a administração escolar. Também discute o papel do projeto político-pedagógico como ferramenta essencial na promoção de uma escola inclusiva e participativa. Através de uma abordagem histórica e prática, enfatiza-se a importância da participação da comunidade escolar e os desafios que ainda persistem para a implementação plena da gestão democrática.

Palavras-chave: Educação; Projeto Político Pedagógico; Democracia

ABSTRACT

The democratization of education and democratic school management are fundamental to building inclusive, quality education in Brazil. This article explores these concepts, their historical frameworks and the implications for school administration. It also discusses the role of the political-pedagogical project as an essential tool in promoting an inclusive and participatory school. Through a historical and practical approach, it emphasizes the importance of school community participation and the challenges that still remain for the full implementation of democratic management.

Keywords: Education; Pedagogical Political Project; Democracy

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico é um dos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino também conhecido como PPP. Que define e orienta as diretrizes organizacionais e operacionais que expressam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, conforme as normas do sistema educacional do nosso município. O PPP é o documento norteador para as escolas nas suas dimensões administrativas e pedagógicas na perspectiva da gestão democrática preconizada para a escola pública desde 1988, tendo finalidades de orientação teórica e de planejamento que perpassam todas as intenções e ações da escola.

No dicionário novo Aurélio da língua portuguesa, século XXI (1999, p. 985), a palavra gestão vem da palavra latina gestione e se refere ao ato de gerir, gerenciar e administrar. E a palavra democracia tem sua origem na palavra grega democratia e significa governo do povo, soberania popular regime político baseado nos princípios da soberania popular. Esses dois conceitos unidos estabelecem uma proposta para administrar uma unidade escolar.

A educação democrática e sua gestão são temas que ganharam relevância nas últimas décadas no Brasil, impulsionados por mudanças legais e sociais. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelecem as bases para a gestão democrática das escolas públicas. A democratização da educação visa garantir a equidade e o acesso para todos, enquanto a gestão democrática preconiza a participação ativa de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões, promovendo autonomia e transparência.

O processo de democratização da educação é um movimento histórico e social que busca garantir o acesso equitativo ao ensino de qualidade para todos, rompendo com as tradições de exclusão e desigualdade. Este texto reflete sobre as origens, desafios e avanços da democratização educacional no Brasil, com foco na gestão democrática escolar, que se configura como um desdobramento essencial desse processo. A construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) participativo é um dos mecanismos centrais para efetivar essa democratização, promovendo um ambiente escolar inclusivo, que acolha e valorize a diversidade e as diferenças dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

HISTÓRICO

A democratização da educação busca romper barreiras históricas de exclusão, garantindo que todos, independentemente de sua condição social, possam acessar uma educação de qualidade. Esse processo exige uma articulação entre a oferta educacional e a inclusão social, criando políticas que promovam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

A gestão democrática escolar é um desdobramento dessa democratização, orientada por princípios constitucionais e legais que determinam a necessidade de participação coletiva nas decisões escolares. Desde a Constituição de 1988, a legislação brasileira aponta para uma escola participativa, onde o projeto político-pedagógico (PPP) deve ser construído com o envolvimento de gestores, professores, alunos e pais, refletindo as necessidades e expectativas da comunidade local.

O PPP, conforme Gadotti (1994), não é apenas um documento administrativo, mas um processo contínuo de reflexão e ação. A construção de um PPP inclusivo requer a participação de todos os membros da comunidade escolar, promovendo equidade e atendendo às necessidades dos alunos.

O Projeto Político Pedagógico é documento vivo e dinâmico, em constante transformação propiciada pela reflexão e interação de toda a comunidade escolar que registra as intenções, concepções e práticas pedagógicas para constituição do currículo vivido na Unidade;

O Projeto Político Pedagógico constitui-se em documento vivo, dinâmico e reflexivo, contextualizado, construído coletivamente e articulado à autoavaliação institucional, à documentação pedagógica, à formação permanente das(os) educadoras(es) e aos planos de ação. A (re)elaboração de um projeto deve ser fundamentada, considerando os princípios, diretrizes e metas pedagógicas da SME - explicitadas no Currículo da Cidade, bem como as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino. É uma importante oportunidade de construção e afirmação identitária, posto que as escolas gozam de autonomia para (re)elaborá-lo, respeitando suas individualidades e realidades educativas. Além disso, o PPP é um documento que sempre estará em construção, uma vez que a escola está em constante movimento. Estar atenta a esse fato e às mudanças propostas pela Rede de Ensino, é parte substancial dos saberes da equipe gestora.

Para tal, a Unidade deve realizar a coleta de dados que permita identificar:

Os perfis dos estudantes e dos profissionais que atuam na Unidade:

Identificar as características dos estudantes, considerando aspectos como: raça, cor, gênero, situação socioeconômica, etnia, religião, deficiência, situação de migração/refúgio, acolhimento em instituição e outras questões relevantes para conhecer a diversidade e as diferenças existentes;

Identificar o perfil sociocultural da equipe de profissionais da Unidade Educacional apresentando dados como: percursos formativos individuais; local de moradia; sexo, cor, idade, gênero, tempo de magistério, tempo na prefeitura, entre outros considerados relevantes para a escola;

OS CONTEXTOS:

O Projeto Político Pedagógico deve conter:

Metas de gestão que considerem princípios de gestão democrática e sustentável na forma de organização da Unidade para curto, médio e longo prazo, incorporando todos os dados analisados e garantindo o desenvolvimento e as aprendizagens de cada um dos bebês, crianças e estudantes;

Planos de trabalho de cada profissional que contemplem ações transversais para o enfrentamento às violações dos direitos humanos;

Estratégias que visem à garantia dos direitos humanos e à promoção da equidade e da inclusão com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e na definição de prioridades;

Plano de formação continuada comprometido com os valores fundamentais da dignidade humana, da igualdade e da justiça social é elemento importante no desenvolvimento profissional de toda a equipe educativa. Para o enfrentamento de situações desafiadoras, em especial aquelas onde há violação de direitos, é determinante o estudo cuidadoso e frequente que oriente ações assertivas, de forma transversal e coletiva;

Formas de participação dos estudantes que promovam o protagonismo na construção do conhecimento e na tomada de decisões da escola.

PARCERIA DA UNIDADE EDUCACIONAL COM FAMILIARES E RESPONSÁVEIS

A parceria da unidade educacional com as famílias/responsáveis legais é fundamental para a concretização de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que promova os Direitos Humanos, a Inclusão e a Equidade na escola. Nessa perspectiva, o PPP deverá contemplar fundamentos e ações para garantir:

Comunicação efetiva com atividades, projetos e ações da escola para a manutenção de canal de comunicação aberto com os pais e responsáveis;

Envolvimento nas atividades escolares com ações que promovam momentos de troca, de acolhida, de integração e convivência entre pais, responsáveis, estudantes e professores;

Participação das famílias no processo educacional: com o planejamento de formas de acompanhamento, pelos familiares e responsáveis, das aprendizagens e desenvolvimento de seus/suas filhas ou tutelados/tuteladas e uso dos recursos e providências adotados pela escola para eliminar barreiras, sanar as dificuldades e possibilitar o avanço nas aprendizagens;

Respeito à diversidade: com a adoção de práticas inclusivas e a promoção do diálogo e do entendimento mútuo entre a escola e a família, considerando as diferenças de credo, etnias e raças, cor, sexo, gênero, nacionalidades, culturas, condições físicas, intelectuais e socioeconômicas.

Identificar o contexto sociocultural e histórico do bairro, concepções sobre as relações com as famílias, especificidades da comunidade, movimentos sociais etc.;

Utilizar os dados do CADÚnico dos estudantes e o IDH da região;

Analisar o IDEP, IDEB e outros dados de avaliação externa e interna da unidade;

Identificar as fontes de informação tais como: dados estatísticos, relatórios de órgãos públicos, pesquisas, entrevistas com membros da comunidade, entre outros;

Mapear os equipamentos de saúde, assistência social, esporte, lazer e cultura da região onde está inserida a Unidade Educacional e suas especificidades de atendimento, na perspectiva de articulação da rede de proteção social.

A partir da análise dos dados, a Unidade Educacional deve explicitar no seu PPP:

A identificação das possíveis violações de direitos, das barreiras à inclusão e das desigualdades sociais presentes no território (essa análise deve ser feita de forma crítica e reflexiva, buscando conhecer os recursos e serviços disponíveis no território e compreender as causas e consequências dos problemas identificados);

A identificação das medidas necessárias e viáveis para promover a inclusão e a equidade na comunidade e na Unidade Educacional;

A descrição dessas medidas, de forma a orientar as ações da Unidade Educacional em relação ao Direito à Aprendizagem e à promoção dos Direitos Humanos, da Inclusão e da Equidade (importante que essas medidas estejam atreladas aos indicadores de avaliação para que se possa verificar os impactos das ações integradas);

A definição de estratégias (protocolos de ação, projetos, adesão a programas etc.) que podem ser realizadas pela/na escola e/ou em parceria com outras instituições para atender às demandas e às especificidades dos bebês, crianças e estudante;

A descrição das estratégias para promover a convivência ética, pautada pelo respeito às diferenças com igualdade de oportunidades para bebês, crianças e estudantes;

A descrição das estratégias para promover a participação ativa das famílias/responsáveis, estudantes e de outros atores sociais do território;

A apresentação das articulações locais com os equipamentos sociais/instituições para o atendimento aos bebês, crianças e estudantes;

A definição de indicadores para acompanhar e avaliar a evolução das estratégias frente aos objetivos propostos.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE EDUCACIONAL

Para a promoção dos Direitos Humanos, da Inclusão e da Equidade, o PPP deve trazer as estratégias de segurança, de respeito à diversidade e à diferença, de articulação entre os profissionais e de diálogo de todos, que possibilitem a efetivação dessa organização pela Unidade Educacional.

Na perspectiva da crescente autonomia de todos, o PPP deve trazer experiências educacionais integradas de acolhimento afetivo, receptivo e inclusivo.

Com base nesses princípios, devem estar previstos no PPP:

Organização do tempo indicando a composição da rotina diária da U.E, para favorecer a convivência, o respeito à singularidade e às aprendizagens.

Nessa organização deve ser estabelecida a possibilidade de flexibilização do tempo contemplando as necessidades e especificidades individuais e coletivas dos educandos.

Organização dos Ambientes de Aprendizagem com as possibilidades de vivências/convivências em espaços comuns e o diálogo necessário para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Organização pedagógica e trabalho colaborativo com estratégias para a promoção do diálogo e da colaboração entre os profissionais que atuam na escola com vistas a valorização das suas competências e saberes;

Interações e Acolhimento com descrição de ações e estratégias para garantir o acolhimento afetivo, receptivo e inclusivo de todos os estudantes, a escuta, o diálogo e a resolução de conflitos, visando a promoção da integração e o respeito à diversidade e à diferença.

A Unidade Educacional, por ocasião da elaboração ou análise para reelaboração do Projeto Político Pedagógico na perspectiva dos Direitos Humanos, da Inclusão e da Equidade, deve ter como sustentação fundamentos contemplando as diretrizes, princípios e conceitos expressos na legislação

vigente, na Política Educacional, no Currículo, assegurada a explicitação das concepções de infâncias, adolescências, juventudes e especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Faz-se importante identificar as concepções e as intenções consubstanciadas nas práticas pedagógicas e como estas se coadunam com os respectivos fundamentos.

Para tanto, é importante verificar se esses fundamentos estão presentes no PPP:

Concepção clara e explícita de educação que valoriza a diversidade, reconhece a diferença como direito humano com vista à promoção da inclusão social, à igualdade de oportunidades e ao respeito aos direitos humanos;

Atenção às diferentes realidades, necessidades e especificidades dos bebês, crianças e estudantes, promovendo a formação integral;

Garantia do acesso, acolhimento, permanência, aprendizagens e participação plena dos bebês, crianças e estudantes, considerando a diversidade e as diferenças existentes;

Compromisso com a formação continuada e o trabalho colaborativo dos professores com foco nos processos de ensino, de avaliação, nas pedagogias ativas, no atendimento às diferenças, na eliminação das barreiras para a aprendizagem, no trato com as formas de violências, discriminação e preconceito, entre outros identificados na escola;

Avaliação como parte essencial do processo educativo para identificar potencialidades, dificuldades na aprendizagem e no ensino, bem como os avanços e as limitações do PPP em relação aos seus objetivos e metas.

FINALIDADES E OBJETIVOS

No Projeto Político Pedagógico que garante a promoção dos Direitos Humanos, da Inclusão e da Equidade, devem constar finalidades e objetivos que evidenciem valores e conceitos que se coadunam com a promoção de:

Direitos Humanos, do respeito à diversidade, da garantia da dignidade humana e da promoção da cidadania e da justiça social a todos os membros da comunidade educativa, bem como ações para combater o preconceito, a discriminação, o bullying, as violências e a exclusão social;

Inclusão de todos os bebês, crianças e estudantes, independentemente de credo, etnias e raças, cor, sexo, gênero, nacionalidades, culturas, condições físicas, intelectuais e socioeconômicas;

Equidade com garantia de oportunidades e acesso aos recursos educacionais de forma diferenciada que eliminem as barreiras para a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação plena, com objetivos educacionais alinhados à redução das desigualdades educacionais e sociais.

Para concretizar esses objetivos, é essencial que estejam previstos o acompanhamento e a avaliação com garantia de:

Estratégias pedagógicas adequadas para a promoção da inclusão, equidade e direitos humanos;

Critérios e indicadores para acompanhar e avaliar a evolução das estratégias pedagógicas e dos objetivos educacionais definidos na perspectiva dos Direitos Humanos, Inclusão e Equidade;

Acompanhamento dos resultados, com a definição de metas (prazos e responsabilidades), para o alcance dos objetivos propostos.

AValiação DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS, CRIANÇAS E ESTUDANTES

O Projeto Político Pedagógico, na garantia dos Direitos Humanos, Inclusão e Equidade deve prever a documentação pedagógica que possibilite:

Identificar o desenvolvimento das aprendizagens, considerando o sujeito na sua integralidade e singularidade;

Planejar formas de eliminação de barreiras de acesso ao currículo.

A avaliação institucional é processual e tem por proposta, avaliar e acompanhar o atingimento das metas e objetivos previstos no Projeto Político Pedagógico.

O PPP deve conter uma síntese da avaliação institucional do ano anterior, destacando os principais resultados obtidos, bem como indicar as metas e prioridades para o ano corrente, com base nas necessidades identificadas.

Na reflexão periódica sobre o alcance dos objetivos e metas constantes no PPP, é importante a unidade se reconhecer como inclusiva, fazendo os ajustes necessários para a garantia da equidade e dos Direitos Humanos para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da educação e a gestão escolar democrática constituem pilares fundamentais para a transformação da escola em um espaço inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral dos alunos. Estes conceitos, além de fortalecerem o princípio da equidade, asseguram que a escola se torne um local onde todos os membros da comunidade escolar – gestores, professores, alunos e pais – participem ativamente das decisões que moldam o ambiente educacional. No entanto, a plena implementação desses princípios exige uma compreensão mais ampla das complexidades envolvidas na administração escolar, e um compromisso político contínuo com a educação como direito universal.

A gestão democrática não se limita a uma mera formalidade ou à criação de mecanismos burocráticos de participação. Ela representa uma transformação profunda na forma como as decisões são tomadas dentro do espaço escolar, buscando dar voz a todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, o projeto político-pedagógico (PPP) emerge como um instrumento essencial. Longe de ser apenas um documento administrativo, o PPP deve refletir as necessidades, os sonhos e as demandas da comunidade escolar, promovendo um processo contínuo de diálogo e construção coletiva.

Ainda assim, apesar dos avanços legais e institucionais, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a democratização da gestão escolar enfrenta inúmeros desafios. Entre os principais obstáculos estão a falta de recursos adequados, a descontinuidade de políticas públicas e, muitas vezes, a resistência à mudança de uma cultura centralizadora e hierárquica nas instituições educacionais. Essas barreiras dificultam a implementação plena da autonomia escolar e a efetiva participação da comunidade nas decisões, especialmente em regiões mais vulneráveis e menos favorecidas economicamente.

Outro aspecto a ser considerado é a formação contínua dos profissionais da educação, que desempenha um papel crucial na consolidação de uma gestão democrática eficaz. É necessário que gestores e professores recebam capacitação constante para lidar com os desafios de uma escola participativa, onde o diálogo e a inclusão sejam práticas cotidianas. Nesse sentido, políticas públicas que garantam o financiamento adequado e o suporte técnico às escolas são fundamentais para a criação de um ambiente propício à participação democrática.

Além disso, o papel da gestão democrática vai além da simples administração escolar, pois envolve a criação de uma cultura de cidadania e respeito às diferenças. Ao valorizar a participação de todos, a gestão democrática promove a formação de indivíduos críticos, capazes de interagir com a realidade social de forma ativa e consciente. Essa dimensão cidadã da escola democrática é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual a educação desempenha um papel central na redução das desigualdades sociais.

A experiência de escolas que adotaram práticas de gestão participativa, como a Escola Amorim Lima, mostra que é possível construir um ambiente escolar inclusivo e inovador, mesmo diante de limitações de recursos. Nessas escolas, a gestão democrática não só facilita a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades locais, mas também promove um sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva entre os membros da comunidade escolar. Tais exemplos demonstram que, quando bem implementada, a gestão democrática pode se tornar um poderoso instrumento de transformação social e educacional.

Em síntese, a democratização da educação e a gestão escolar democrática representam mais do que apenas políticas educacionais. Elas são caminhos para a construção de uma escola que respeita a pluralidade, que valoriza a diversidade e que busca promover a justiça social. No entanto, o sucesso dessa empreitada depende de um esforço coletivo que envolva não só os atores diretamente ligados à escola, mas também a sociedade em geral, as políticas públicas e o compromisso contínuo com a melhoria da educação. Somente por meio de uma visão ampla e inclusiva será possível alcançar uma educação que verdadeiramente prepare todos os cidadãos para o exercício pleno de seus direitos e deveres, e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa, 1992.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madri: Akal, 1989.

CORNBLETH, Catherine. "Para além do currículo oculto?". In: *Teoria e Educação n° 5*. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.

DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria da Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1985.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5ª ed., p. 1.144.

FREITAS, Luiz Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

_____. "Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática". Tese de livre-docência. Campinas: Unicamp, 1994.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HELLER, Agnes. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MACHADO, Antônio Berto. "Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola". In: *Educação em Revista n° 9*. Belo Horizonte, jul. 1989, pp. 27-31.

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: *Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola n° 18*. Ijuí: Unijuí, abr./jun. 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio B. "Currículo e controle social". In: *Teoria e Educação n° 5*. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

NÓVOA, Antônio. "Para uma análise das instituições escolares". In: Antônio Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIO, Victor Henrique. "Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: Uma contribuição". In: *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília: Anpae, 1983.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA A VIDA

THE IMPORTANCE OF LITERACY FOR LIFE



JANINE SILVA DA PENHA SIQUEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Unida de São Paulo (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Coelho Neto.

RESUMO

O artigo discute as desigualdades sociais que influenciam o acesso à educação e o aprendizado no Brasil, destacando que a classe social é um fator determinante na trajetória educacional. Problemas como a necessidade de trabalhar para sustentar a família levam muitas pessoas a abandonarem os estudos, afetando o aproveitamento escolar. O texto utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2022 para evidenciar as disparidades regionais e raciais no analfabetismo no Brasil. O Nordeste concentra a maior parte dos analfabetos do país, e a população preta e parda é a mais afetada. Isso reflete as desigualdades estruturais e o impacto histórico do racismo no acesso à educação. O artigo também aborda a diferença entre alfabetização e letramento, destacando que, enquanto a alfabetização envolve a habilidade de ler e escrever, o letramento implica o uso competente dessas habilidades no contexto social. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, e o objetivo é contribuir para a compreensão do impacto da falta de alfabetização e letramento na vida das pessoas.

Palavras-chave: Desigualdade social; educação; alfabetização; letramento; analfabetismo.

ABSTRACT

The article discusses the social inequalities that influence access to education and learning in Brazil, highlighting that social class is a determining factor in educational trajectory. Problems such as the need to work to support the family lead many people to drop out of school, affecting academic performance. The text uses data from the 2022 Continuous National Household Sample Survey (PNAD) to highlight the regional and racial disparities in illiteracy in Brazil. The Northeast concentrates

most of the country's illiterates, and the black and brown population is the most affected. This reflects structural inequalities and the historical impact of racism on access to education. The article also addresses the difference between literacy and literacy, highlighting that while literacy involves the ability to read and write, literacy implies the competent use of these skills in a social context. The methodology adopted is qualitative, based on a literature review, and the aim is to contribute to understanding the impact of the lack of literacy and literacy on people's lives.

Keywords: Social inequality; education; literacy; literacy; illiteracy.

INTRODUÇÃO

Os desafios a serem trilhados por pessoas de diferentes classes sociais, no que refere ao acesso à educação e aprendizagem serão desiguais ao longo da vida. Dentre os motivos que levam uma pessoa a não terminar os estudos, está a dificuldade financeira que se sobrepõe as obrigações escolares. Sem dificuldade, é possível encontrar pessoas que justificam terem abandonado os estudos ou nem terem entrado na escola porque precisaram trabalhar para sustentar a família e sobreviver. E mesmo aqueles que entram na escola e nela permanecem, terão diferentes níveis de aproveitamento com base em sua classe social. Ao refletir sobre as dificuldades de alfabetização e até mesmo o fracasso escolar no Brasil, Soares (1997) salienta que,

[...] o problema pode ser compreendido como uma questão de classe, posto que incida sobre as crianças das camadas populares. No Brasil, a democratização do acesso à escola não produziu a democratização dos processos de aprendizagem e acesso ao conhecimento. (Soares, 1997, s.p, citado por Santos e Veloso, 2012, p.40).

Ao se referirem as particularidades enfrentadas por cada criança na fase escolar, Machado e Pelção (2022, p. 28782) destacam que as dificuldades de aprendizagem, podem ser consideradas outro desdobramento da desigualdade social. Além de todas as questões inerentes à fase infantil, os autores acrescentam a questão da vulnerabilidade social como mais um fator que pode levar as dificuldades de aprendizagem.

Agora, imagine uma criança que está iniciando um percurso formativo; que não sabe lidar com emoções pessoais, que não conhece a extensão do próprio corpo, que não tem domínio sobre o controle inibitório, que quer brincar, que sente fome, que sente frio, cujos pais brigaram, cuja casa não possui sistema de esgoto, que não entende concretamente o conceito de números, etc. é evidente que o processo educativo nesse caso será afetado de alguma forma e, lamentavelmente, há muitas crianças em escolas públicas em situações de vulnerabilidade sociofamiliar, o que não caracteriza um pré-requisito para a dificuldade de aprendizagem mas, certamente, colabora para uma possível regressão ou estagnação/coibição do aprendizado. (Machado e Pelção, 2022, p. 28782).

Através de uma pesquisa rápida sobre os dados do analfabetismo no Brasil, é possível perceber que tal estatística traz a luz problemas muito mais enraizados e estruturais do nosso país, como o racismo, a segregação socioespacial e a desigualdade social e econômica.

Dados sobre a educação no Brasil (IBGE, 2023) estimam que,

Em 2022, 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste. (IBGE - PNAD Contínua 2022).

Das duas regiões mais populosas do Brasil, a região Nordeste tem mais de 50% dos analfabetos com idade entre 15 anos ou mais, de todo o país, mesmo sendo a segunda região mais populosa. Enquanto que a região Sudeste, a mais populosa do país, não chega nem perto da quantidade de analfabetos que vivem no Nordeste. Aqui já é possível notar que existem diferenças socioeconômicas e estruturais de uma região para a outra.

Ainda segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2022, observo que, “quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%.” (IBGE - PNAD Contínua 2022). O que evidencia que a população preta e parda no Brasil, nesse intervalo de idade, ainda são maioria entre os analfabetos. Mais uma vez, elucidando como o passado histórico da formação do povo brasileiro reflete nas oportunidades vivenciadas ao longo do tempo de acordo com a cor ou raça de cada um.

Assim, levando-se em consideração os dados dessa pesquisa, percebe-se que a educação não é igualmente ofertada para todos, apesar de ser o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura no seu artigo 2º,

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB 1996).

Portanto, além do direito a educação assegurado por lei, espera-se que essa educação seja capaz de garantir o pleno desenvolvimento do estudante, visando o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. No entanto, escola aberta e possibilidade de matrícula não é suficiente para tornar essa lei efetiva, uma vez que nem condições de estar e permanecer na escola alguns encontram.

Se fez necessário tal contextualização para propor uma reflexão ao leitor sobre quem são os analfabetos do nosso país. Muito mais que números, pessoas. Cada uma com sua história de vida. Alcança-las talvez só se torne possível quando de fato existir um olhar mais atento para as pessoas que estão por trás das estatísticas. A falta ou a pouca estrutura que o Estado fornece, não justifica, mas contribui para a condição de analfabetismo de muitas delas.

Com base em tudo que foi exposto anteriormente, falarei sobre a alfabetização e o letramento. Tenho como objetivo principal, contribuir para o entendimento do que vem a ser alfabetização e letramento e destacar como a não aprendizagem de tais habilidades pode impactar a vida de pessoas analfabetas.

Vale dizer que alfabetização e letramento são habilidades diferentes mas que se complementam, como os autores destacam a seguir,

A alfabetização é geralmente definida como a habilidade de ler e escrever. Ela inclui o reconhecimento e a decodificação de letras e palavras, bem como a compreensão do significado dessas palavras e frases. (Galdino, 2023 p. 192).

Mais do que aprender a codificar e decodificar, alfabetização e letramento implicam a capacidade de ler e escrever para fazer frente às demandas sociais por leitura e escrita, para inserir-se no universo da cultura escrita, usufruir dos bens culturais codificados pela escrita, acessar conhecimentos socialmente prestigiados e considerados como instrumento de cidadania. (Santos e Veloso, 2012, p. 40).

O que se entende hoje como letramento é dominar a leitura e a escrita, neste sentido uma pessoa letrada é aquela que as domina e utiliza com competência, em seu meio social, pois só assim o indivíduo se tornará alfabetizado e letrado. (Santos 2023, p. 506).

O trabalho será numerado em partes. E para elucidação das diferenças entre alfabetização e letramento, utilizo a metodologia qualitativa através de revisão bibliográfica.

DEFINIÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

“A alfabetização é geralmente definida como a habilidade de ler e escrever. Ela inclui o reconhecimento e a decodificação de letras e palavras, bem como a compreensão do significado dessas palavras e frases.” (Galdino, 2023 p. 192). Se eu fosse resumir o significado de alfabetização, diria que é aprender a ler e a escrever.

Entretanto, mediante a importância da alfabetização para a comunicação linguística e para a leitura de mundo, percebeu-se que essa definição era muito simplificada para descrever de fato o que é a alfabetização. Além disso, ao longo dos anos a compreensão sobre alfabetização foi expandindo e ganhando novas considerações para tratar o assunto.

São muitas as demandas sociais por leitura e escrita. Se pensarmos em situações do nosso cotidiano, já somos capazes de elencar diversos momentos em que precisamos da habilidade de ler e escrever. Ainda mais se considerarmos que vivemos em um mundo globalizado e são muitas as demandas inerentes ao uso da internet.

Santos e Veloso (2012, p. 40), ponderam que a alfabetização é mais do que apenas aprender a codificar e decodificar. Para as autoras alfabetização e letramento são meios para corresponder as demandas sociais por leitura e escrita, são uma forma de inserção no universo da cultura escrita e acesso a bens culturais codificados pela escrita. Tais habilidades são capazes de proporcionar, ainda de acordo com as autoras, conhecimentos socialmente prestigiados e considerados como instrumento de cidadania.

Portanto a alfabetização, que visa formar a pessoa para entender o mundo e se entender no mundo, também pode ser considerada um instrumento a serviço da democratização. O oposto disso, ocorre durante um processo de alfabetização que se limita a codificação e a decodificação. A alfabetização que visa a mera decifração dos códigos, sem o entendimento contextualizado e conectado a realidade da criança, pode aumentar ainda mais as desigualdades já vivenciadas por ela. Em concordância com o que acaba de ser exposto, os autores a seguir relatam que,

[...] ao voltar as práticas do ensino fundamental para a decifração, a escola contribui para aprofundar a exclusão a que as crianças das camadas populares já estão submetidas, uma vez que elas têm poucas oportunidades para acesso aos textos e participação em práticas de leitura e escrita fora do ambiente escolar. (Santos e Veloso, 2012, p. 40).

Além disso, a norma padrão de escrita, muito mais próxima do dialeto das classes dominantes, considerada por esse modelo o único correto, acirrou a discriminação dos setores mais pobres. A desvalorização e a grande dificuldade encontrada por essas classes neste processo escolar acabam sendo fatores que contribuem para o chamado fracasso escolar, caracterizado pelos altos índices de repetência e abandono escolar. (Amaral e Leite, 2000, p.2).

“A alfabetização das crianças não pode significar a perda das especificidades da infância, que inclui o tempo para brincar e estar com o outro, para se expressar e construir relações, para aprender e também usufruir de momentos de lazer e prazer.” (Santos e Veloso, 2012, p. 41). Exatamente por isso, a alfabetização deve ser um processo que leve em conta cada criança. A aprendizagem acontece de forma e tempo particular para cada um. Além do que a alfabetização não acontece apenas na escola. O contato com a leitura em outros espaços, no convívio com amigos e família também são fatores que despertam nas crianças o desejo pela leitura.

Sendo assim, na convivência diária com várias informações escritas e faladas, as crianças vão construindo sua alfabetização e ficando letradas. Passam a adquirir conhecimento de letras e números; passam também a diferenciar os vários gêneros de textos, as histórias que lhes são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou lêem, entre outros. As crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita. (Santos 2023, p. 505).

A construção da alfabetização de cada criança partirá de suas vivências cotidianas e conforme vão aprendendo mais sobre as letras e os números também vão se tornando letradas. Portanto, percebe-se que a alfabetização e o letramento são processos que se diferem, mas que ao mesmo tempo se complementam.

Ao abordarem sobre o processo de letramento, Soares e Batista (2005, p. 50, citados por Machado e Pelição, 2022, p. 28781 e 28781) ponderam que “Tal expressão, por sua vez, é relativamente recente no Brasil, ainda é objeto de muitos estudos e está vinculada com o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. E é sobre essa expressão, que falarei mais a seguir.

DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO

“O que se entende hoje como letramento é dominar a leitura e a escrita, neste sentido uma pessoa letrada é aquela que as domina e utiliza com competência, em seu meio social, pois só assim o indivíduo se tornará alfabetizado e letrado.” (Santos 2023, p. 506). Mediante tantas discussões e controvérsias sobre o termo, e por não possuir familiaridade com ele, meu processo de apreensão do seu significado ainda está em construção. Mas pela compreensão que obtive a partir dessa pesquisa, posso dizer que o letramento é, dentre outras definições, o resultado da alfabetização que levou em conta o contexto do indivíduo até esse processo ser consolidado.

Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado até porque alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, interpretar mas, que responde adequadamente às demandas da sociedade voltada ao uso adequado da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser não apenas alfabetizado, mas também letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social de cada um. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada. (Guzzi, [s.d], p. 3).

Para tanto, uma pessoa que sabe ler e escrever é tida como alfabetizada, enquanto aquela pessoa que consegue interpretar o que foi lido, independente dos diferentes formatos e gêneros textuais, é considerado letrado. O letramento possibilita a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita na vida cotidiana e nas interações sociais e culturais. O letramento refere-se não apenas à capacidade de ler e escrever, mas também à compreensão, interpretação e uso eficaz da linguagem escrita em contextos sociais diversos.

Para Magda Soares (2006), o indivíduo que não tem acesso ao letramento consegue se alfabetizar, no entanto, não consegue adquirir as competências necessárias para colocar em prática. (Citado por Tavares, 2016, p. 6).

Ao descrever a prática cotidiana do letramento, Guzzi (s.d, p.4) introduz a discussão, o uso e leitura de estímulos visuais dizendo que “Letramento é informar-se através da leitura, não apenas do

que está escrito, mas quando por exemplo, uma pessoa identifica uma placa de pare, ou um sinal de proibido fumar, ou um sinal indicando silêncio, mesmo não sendo alfabetizada, isso é letramento. Estar letrado é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, caça palavras, seguir receita de bolo, a lista de compras etc.” (Guzzi, [s.d], p.4).

Para tanto, destaca-se que mesmo alguém não alfabetizado, é letrado ou possui algum nível de letramento.

Enquanto alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e escrever, o letramento é o estado ou a condição de quem, mesmo não sabendo ler e escrever, cultiva e exerce a leitura em práticas sociais. (Costa e Leite, 2016, s.p).

Assim como a alfabetização não ocorre somente nas escolas, o letramento também ocorre nos diferentes espaços que frequentamos. “O processo de letramento está associado ao papel que a linguagem escrita exerce na sociedade. Assim, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que freqüentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, também são agências e agentes de letramento tudo que nos rodeia e nos passa informação de uma maneira ou de outra é um veículo de letramento.” (Guzzi, [s.d], p.4).

De acordo com Soares e Batista (2005, p. 50), deve-se existir a preocupação de alfabetizar letrando ao mesmo tempo, justamente para corresponder as características e demandas da sociedade atual. Se não for assim, as escolas podem formar indivíduos alfabetizados, que conheçam letras e palavras, mas que não conseguem inseri-las no seu cotidiano. Podendo ainda acontecer o oposto disso, pessoas analfabetas que possuem algum nível de letramento, e se utilizam disso no seu contexto social. Por exemplo, não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta. (Citado por Machado e Pelição, 2022, p. 28781).

Costa e Leite (2016, s.p) Ressaltam a necessidade do letramento para corresponder as demandas da sociedade atual,

É, nesse contexto teórico, que afirmamos que atualmente ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem sido condição insuficiente para responder suficientemente as demandas sociais da pós-modernidade. É necessário ser capaz de entender o significado e o uso das palavras em diferentes contextos. Sendo assim, na sociedade do conhecimento, para ser letrado, faz-se necessário entender os significados e os usos das palavras em diferentes situações.

Ainda sobre a definição de letramento, os mesmos autores inferem que,

Ainda acerca da diferenciação de alfabetização e letramento, concebe-se que alfabetização é o processo de desenvolvimento de diferentes métodos da língua e se preocupa com a aquisição da escrita pelo sujeito, enquanto o letramento é o processo em que o indivíduo é visto em atividade, desenvolvendo suas habilidades de escrita e leitura com perfeição ou, ao menos, com bastante facilidade. (Costa e Leite, 2016, s.p).

De fato, a definição de letramento, realmente tem algumas controvérsias com relação ao seu significado. Como exposto aqui, alguns autores dizem que uma pessoa precisa ser alfabetizada e letrada ao mesmo tempo, pois só assim será capaz de compreender, interpretar e utilizar a escrita e leitura no seu contexto social obtendo êxito nesse uso. Outros autores dizem que uma pessoa alfabetizada pode não ser letrada, se não reunir as habilidades elencadas anteriormente, ou ainda que uma pessoa mesmo não sendo alfabetizada pode ser letrada ou ter algum nível de letramento, se no seu contexto social utilizar a escrita e a leitura por intermédio de outras pessoas, como alguém ler um livro para ela ou mesmo ela ditar uma carta para outra pessoa escrever.

Mesmo que ainda exista algumas lacunas para se discutir o termo letramento, fica evidente que se trata de um processo mais profundo, abrangente e constante que a alfabetização e que visa atender as demandas do contexto social. Assim sigo para o último tópico desse artigo, que falarei da importância da alfabetização e do letramento para a vida.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA A VIDA

A Alfabetização se dá durante os primeiros anos do ensino fundamental, que é destinado para início e consolidação da alfabetização ao longo desses anos. No entanto, visto as particularidades vividas por cada criança, inclusive as questões que permeiam o convívio social de cada uma delas, nem todas conseguem dominar a leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. O artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996), destaca que a leitura e a escrita são importantes meios para a formação básica do cidadão e espera-se que ao terminar o ensino fundamental, o estudante tenha capacidade e domínio dessas habilidades.

A alfabetização é uma habilidade fundamental para possibilitar a aquisição de muitas outras habilidades importantes na educação, como por exemplo a capacidade de compreender o que está sendo lido. Sem a alfabetização, a capacidade de interpretação de texto fica comprometida.

A alfabetização é o processo de adquirir a capacidade de ler e escrever, enquanto a compreensão de leitura envolve a capacidade de entender, interpretar e aplicar o que é lido. Ambas as habilidades são essenciais em todas as fases da educação e do desenvolvimento humano. Para crianças em idade escolar, a alfabetização é a base sobre a qual todas as outras habilidades acadêmicas são construídas. Ela permite que as crianças explorem o mundo por meio da leitura e adquiram conhecimento em diversas áreas. (Galdino, 2023 p. 189 e 190).

E justamente pela relevância da alfabetização anteceder outros tantos conhecimentos, ela não pode ser ensinada de maneira engessada. Guzzi (s.d, p. 3), afirma que alfabetizar não deve ser um processo mecânico e que hoje não basta apenas saber ler e escrever, mas também fazer uso da leitura e da escrita.

Tal preocupação, justifica-se pelo fato de que as letras e os números estão em toda parte. Para se direcionar de um lugar para o outro ao pegar um transporte público, para saber o endereço ou o nome da rua de destino, para comprar uma passagem, para escolher um produto no mercado, para saber o valor do produto e calcular o troco em uma transação comercial, para entender a indicação do remédio que lhe foi receitado e não errar na dosagem, dentre outros exemplos do cotidiano de qualquer pessoa. É necessário compreender as letras e os números para viver melhor. Um novo mundo nos é apresentado quando somos capazes de entender esses códigos fundamentais para a comunicação.

E se falarmos no uso da internet e todas as possibilidades que o mundo virtual traz, a necessidade da alfabetização se intensifica ainda mais.

O mundo contemporâneo tem ampliado as demandas por ler e escrever e indica a necessidade de se desenvolver novas competências de uso da língua escrita, considerada como ferramenta necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania. (SANTOS e VELOSO, 2012, p. 40).

Se levarmos em conta as demandas por leitura e escrita que a internet traz, fica evidente que o mundo globalizado está cada vez mais diminuindo as distâncias entre os espaços geográficos, e por consequência o modo como as pessoas se comunicam tem mudado e o interesse por aprender sobre outras culturas também. Por exemplo, para aprender uma língua diferente, é necessário entender bem a sua língua materna. Outra necessidade da língua materna no mundo atual, é para uso das redes sociais. A forma de escrever em redes sociais não necessariamente obedece a norma culta da língua, mas ainda assim, se utiliza da língua para alcançar o objetivo principal que é a comunicação.

[...] no mundo contemporâneo, muitos são os lugares que têm suas dimensões projetadas no papel, muitos são os conhecimentos codificados pela linguagem escrita. Nesse sentido, “não pertencer à cultura escrita, numa sociedade que se impõe por ela, é ficar expulso das formas do espaço real de existência e de legitimidade. (Santos e Veloso, 2012, p. 41).

O uso da leitura e da escrita acontece em vários espaços, físicos ou não, dentro ou fora da escola. E a forma como a leitura é apresentada as crianças, independentemente de onde ocorra, são responsáveis por estimular o interesse da criança em querer aprender a ler, ou o desinteresse pela leitura mediante as cobranças por aprender em um determinado tempo ou ainda por não ter aprendido. Se a alfabetização for apenas pela obrigação de aprender a ler e escrever, torna-se muito pesada para as crianças, e logo não terão interesse pela leitura e por descobrir novas histórias.

Cada criança possui seu tempo e ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, carregam consigo uma história de vida e leva para a sala de aula um conhecimento pré-existente do seu contexto cultural e familiar, porém existe um preceito da estrutura educacional brasileira, bem como uma cobrança da própria sociedade, que se deve aprender a ler e a escrever no primeiro ou no segundo ano do ensino fundamental. Este tipo de posicionamento, quando apresentado de forma coercitiva, pode dificultar ainda mais a aprendizagem da criança, despertando nela ansiedade e uma autoestima baixa quando não conseguem

adquirir esse conhecimento no tempo considerado adequado. (Martins e Rodrigues, s.d, p.2).

Ainda sobre o contexto familiar, Martins e Rodrigues (s.d, p.11), destacam a importância da família para o desenvolvimento da criança na escola. Nas palavras das próprias autoras,

Podemos perceber que, o aluno que possui sua família ativa no seu processo de ensino, tem melhores resultados, pois ele se sente mais acolhido, e sabe que sempre tem alguém para contar quando tiver passando por um momento de dificuldade em sua aprendizagem, já aquele que não tem uma família presente na escola é mais propenso a ser um aluno repetente, desmotivado e futuramente se evadir-se da escola por não se sentir encaixado na turma, e isso é um grande problema, pois nosso país possui números elevados de pessoas que não concluíram os estudos na idade correta. (Martins e Rodrigues, s.d, p.11).

Como já mencionado anteriormente, a alfabetização e o letramento são habilidades imprescindíveis para se ter uma boa comunicação no contexto social. Principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Justamente por isso, somos incentivados desde pequenos a nos dedicarmos aos estudos, para no futuro ter melhores possibilidades de trabalho. Corroborando com isso, Galdino (2023, p.189) afirma que,

A alfabetização e a compreensão de leitura são habilidades fundamentais que desempenham um papel crucial na vida de indivíduos e na sociedade como um todo. A capacidade de ler e compreender o que é lido não apenas permite o acesso ao conhecimento e à informação, mas também é um alicerce essencial para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal.

Para que esse êxito acadêmico, profissional e pessoal aconteça, não podemos perder de vista a necessidade de a escola fornecer condições reais para que a alfabetização ocorra juntamente com o letramento. E para que a alfabetização e o letramento sejam ferramentas a serviço da democratização, é importante levar em conta o contexto de cada criança ou indivíduo.

Só dessa forma, não acontecerá o reforço as desigualdades já vivenciadas por tantos, como destacam Santos e Veloso (2012, p. 42), ao afirmarem que “[...] a escola poderá ensinar uma técnica e desenvolver habilidades de decifração, mas esse ensino não permitirá a democracia do acesso aos bens culturais, por deixar a criança à margem dos sentidos e significados, não favorecendo condições para penetrar no texto. Por outro lado, o domínio efetivo da escrita permite a inserção do leitor em um mundo de possibilidades de conhecer e usufruir dos bens culturais produzidos pela humanidade.”

Nesse sentido, segundo Tavares (2016, p. 8), para se obter sucesso no processo de alfabetização e letramento é necessário “um trabalho que envolva o desenvolvimento de outras competências que vão além da decodificação, partindo para outras construções de sentidos e compreensões que vão afetar diretamente no modo como os sujeitos passam a enxergar a realidade do mundo e se torna um indivíduo mais crítico e reflexivo.”

Para tanto, é correto afirmar que o processo de alfabetização e letramento, que não se limita a codificação e decodificação, pode contribuir muito para a formação de sujeitos mais conscientes e

participativos na sociedade, capacitados a compreenderem e interpretarem o mundo de maneira crítica e reflexiva. São portanto, processos indissociáveis que favorecem a comunicação, a inclusão, a compreensão de mundo do indivíduo, bem como a sua forma de se entender no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é o primeiro passo para uma educação de qualidade, e pode ser considerada ferramenta de democratização se realizada juntamente com o letramento. Esses dois processos, são diferentes, mas ao mesmo tempo complementares. A alfabetização que visa apenas a codificação e decodificação de letras e números não corresponde mais as demandas por leitura e escrita que o mundo contemporâneo exige. Vale dizer que o modo como as letras são apresentadas as crianças é muito importante, e devem levar em consideração a individualidade e contexto social de cada uma. Em outras palavras, a escola deve fornecer ferramentas que aproximem a realidade social e cultural das crianças ao processo de alfabetização, para que elas possam ter melhor compreensão do que estão aprendendo e não se sintam excluídas pelo processo, já que nem todas as crianças possuem familiaridade com a leitura em espaços fora da escola.

Enquanto alfabetização é saber ler e escrever, letramento é entender o que se escreve e lê, ou seja, entender o que foi lido (mesmo que por outra pessoa) e ser capaz de escrever o que se entende de algo, para tanto um aperfeiçoamento da alfabetização. Mas na perspectiva do letramento, é possível escrever mesmo não sendo alfabetizado. Quando uma pessoa não alfabetizada pede para alguém escrever uma carta, está se utilizando das letras para tal, portanto, pode-se dizer que as letras fazem parte do contexto social dessa pessoa, e ela é letrada.

No mundo atual, é possível que uma pessoa não alfabetizada se utilize de ferramentas tecnológicas para escrever e mandar mensagens pela internet, mesmo sem saber escrever, apenas com o áudio do microfone. E por isso, é possível dizer que é uma pessoa letrada, pois está se utilizando das letras para a comunicação. Da mesma forma, quando alguém pede ajuda para outra pessoa ler um rótulo, a fim de descobrir qual é o produto que ela foi comprar, não é como se ela não soubesse ou entendesse para que serve o produto, ela sabe o que quer, só não sabe decodificar as letras. Portanto, também pode ser considerada uma pessoa letrada. Agora se ela fosse alfabetizada, e ainda assim não entendesse para que serve o produto, não seria considerada letrada.

Para tanto, é importante um olhar crítico com relação as estatísticas sobre a educação brasileira. Sabemos que a educação é direito previsto por lei, inclusive é considerada uma ferramenta para exercício da cidadania. Sabemos que a educação é imprescindível para o sucesso acadêmico,

pessoal e para ter melhores possibilidades profissionais. Mas e sobre as pessoas que ainda não tiveram acesso à educação e por isso não foram alfabetizadas? E as pessoas que precisaram abandonar os estudos para trabalhar e sustentar a família? Quem são os analfabetos do nosso país? Deixo essas perguntas como uma provocação final ao leitor, para que se utilize das suas habilidades de alfabetização e letramento para ter acesso e refletir sobre esses dados que trazem a luz as desigualdades socioespaciais vividas no nosso país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cíntia Wolf do; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **O processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica**. Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, v.1, out. 2000. Disponível em: [O processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica | ETD - Educação Temática Digital \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 02 de janeiro de 2024.

COSTA, Maria Erlinda Miranda; SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado**. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, vol. 2, vista núm. 3, pp. 182-192, 2016. Disponível em: [Alfabetización e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado - Dialnet \(unirioja.es\)](#). Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

GALDINO, Meire Silva. **A alfabetização e a compreensão de leitura**. Revista SL Educacional – Vol.5, n. 10 (2023) - São Paulo: SL. Editora, 2023 – Mensal.

GUZZI, Sirlei Alves. **Alfabetização e letramento na educação infantil: a leitura de textos e histórias infantis e sua contribuição como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem**. Meu Artigo. Brasil Escola. Sem informação de data. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/alfabetizacao-letramento-na-educacao-infantil-leitura-textos-historias-infantis-contribuicao-como-recurso.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. (PNAD Contínua 2022). Informações sobre a educação no Brasil. IBGE Educa Jovens. Disponível em: [Educação | Educa | Jovens - IBGE](#). Acesso em: 02 de dezembro de 2023.

MACHADO, Afonso Antônio; PELIÇÃO, Carita. **Dificuldades de aprendizagem x pré-requisitos para a alfabetização e letramento**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.4, p. 28774-28788, apr., 2022.

MARTINS, Gisele Aparecida; RODRIGUES, Amanda Quirino. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade Multivix/Cariacica. Espírito Santo. Sem data. Disponível em: [dificuldades-de-aprendizagem-no-processo-de-alfabetizacao.pdf \(multivix.edu.br\)](#). Acesso em: 26 de novembro de 2023.

SANTOS, Francely Aparecida dos; VELOSO, Geisa Magela. **Letramento de crianças com dificuldade de aprendizagem: o lugar da leitura compartilhada de histórias**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2012.

SANTOS, Vilma Maria de Souza. **Histórico do letramento**. REVISTA DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL. Nº 33. Setembro de 2023. Mensal (Setembro). Vol. 33, n. 33 (2023) – Mensal.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 1997.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

TAVARES, Maria Leidiane Maia. **Alfabetização e letramento na educação infantil: uma leitura crítica**. Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte. 2016.

O ESPAÇO LÚDICO NO HOSPITAL

THE PLAY SPACE IN THE HOSPITAL



JÉSSICA MARTINS DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unida de Suzano (2015); Especialista em Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil - CEI Inácio Monteiro

Educação Infantil pela Faculdade

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explorar a relevância do brincar na preservação, manutenção e recuperação da saúde. Os autores refletem sobre a notável capacidade do ser humano de se desenvolver, evoluir e contribuir para sua recuperação em contextos críticos, como enfermidades e hospitalizações, desde que se lhe ofereçam condições que favoreçam a ação, a expressão e a comunicação. Nesse contexto, o ato de brincar, com suas diversas modalidades de jogos e atividades lúdicas, se destaca como uma prática universal, presente ao longo da história e em todos os lugares. O brincar é uma atividade profundamente valorizada e desejada pelos seres humanos, que se autoestimula e promove equilíbrio psicológico e físico, além de proporcionar prazer, relaxamento e interação social. Portanto, este artigo propõe uma reflexão sobre a experiência hospitalar, não com um enfoque predominante na doença e nos tratamentos, mas sim considerando a situação como um todo e como o lúdico auxilia na recuperação dos pacientes. É fundamental levar em conta as condições e contextos que favorecem o bem-estar subjetivo e social, especialmente aqueles que criam um ambiente de segurança e confiança e a brinquedoteca se torna esse espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Hospital; Lúdico; Família.

ABSTRACT

The aim of this article is to explore the importance of play in preserving, maintaining and recovering health. The authors reflect on the remarkable capacity of human beings to develop, evolve and contribute to their recovery in critical contexts, such as illness and hospitalization, as long as they are offered conditions that favour action, expression and communication. In this context, the act of playing, with its various types of games and playful activities, stands out as a universal practice, present throughout history and everywhere. Play is an activity that is deeply valued and desired by human beings, which is self-stimulating and promotes psychological and physical balance, as well as providing pleasure, relaxation and social interaction. Therefore, this article proposes a reflection on the hospital experience, not with a predominant focus on the disease and treatments, but rather considering the situation as a whole and how play helps patients recover. It is essential to take into account the conditions and contexts that favor subjective and social well-being, especially those that create an environment of safety and trust, and the playroom becomes such a space.

KEYWORDS: Hospital; Play; Family.

O ESPAÇO LÚDICO NO HOSPITAL

O brincar de crianças hospitalizadas tem sido objeto de diversas investigações, muitas das quais enfatizam a importância do papel familiar nesse contexto. Ao examinarmos esses estudos, buscamos identificar tanto as concordâncias quanto os pontos de divergência nos resultados encontrados. O que revelam as pesquisas sobre a experiência lúdica das crianças no hospital e a interação com suas famílias. A variedade de fundamentos teóricos acerca do brincar evidencia sua importância. A Psicanálise, como exemplificado por Aberastury (1992), demonstra que, ao brincar, a criança consegue expressar e acessar aspectos íntimos de sua vida emocional, incluindo medos e desejos, mesmo que de maneira inconsciente. Nesse sentido, a psicodinâmica familiar pode atuar como um facilitador ou um inibidor do desenvolvimento emocional e cognitivo infantil.

A Pedagogia Hospitalar, que é um fenômeno relativamente recente, tem como objetivo principal reintegrar crianças e adolescentes com problemas de saúde ao ambiente escolar, especialmente durante a hospitalização. Historicamente, as ações nesse campo foram predominantemente realizadas por profissionais voluntários que buscavam promover o retorno das crianças à escola, oferecendo apoio nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, a falta de uma abordagem profissional adequada comprometeu a efetividade dessas iniciativas.

Em muitos casos, além da ausência de uma postura profissional por parte dos voluntários, faltou-lhes também o conhecimento necessário para fundamentar suas práticas. Essa carência de informação é, sem dúvida, um dos principais obstáculos enfrentados no que tange ao uso do brincar no ambiente hospitalar. A atuação dos pedagogos na saúde começou, em grande medida, baseada na experiência

educacional, onde o lúdico era muitas vezes visto de forma preconceituosa, resultando em inseguranças e dificuldades na implementação de atividades lúdicas.

A formação de profissionais em Pedagogia Hospitalar para o uso do lúdico tem se mostrado uma experiência enriquecedora e desafiadora. Essa formação possibilita a reflexão sobre o tema, a recuperação de memórias infantis e a criação de atividades inovadoras. Assim, duas áreas, embora aparentemente dicotômicas, têm se inter-relacionado: uma focada no uso do lúdico para as crianças e outra voltada para a formação dos educadores, especialmente pedagogos, que atuarão diretamente com esses pequenos. Esse processo tem permitido uma compreensão mais profunda de conceitos como jogo e brincadeira, que são fundamentais para o trabalho educativo.

Tradicionalmente, a formação de profissionais na educação era vista como um processo que ocorria exclusivamente dentro da instituição escolar. O trabalho dos educadores, muitas vezes, se limitava a funções administrativas e ao atendimento de crianças com necessidades especiais. No entanto, as transformações recentes, tanto no âmbito nacional quanto internacional, têm promovido mudanças significativas na percepção sobre a infância e na concepção de educação, que agora se estende para além dos muros da escola e abrange diversas novas perspectivas. Isso inclui uma variedade de trabalhos educativos promovidos por Organizações Não Governamentais, ações comunitárias e a própria Pedagogia Hospitalar.

Essa última, que teve início no Brasil na década de 1950, está alicerçada em dois pilares fundamentais: o processo de democratização do ensino, que reconhece a educação como um direito universal, e a busca por garantir uma cultura própria para as crianças, assegurando-lhes o direito ao brincar. Apesar de seus alicerces, a Pedagogia Hospitalar avançou significativamente apenas nos últimos dez anos.

Hoje, observa-se uma mudança de uma visão descontextualizada da criança para uma abordagem que considera seu contexto histórico e social. Movimentos sociais têm enfatizado a importância de respeitar os direitos da infância, refletindo-se na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 9.394/96), que garantem o direito à educação a todas as crianças, incluindo aquelas com problemas de saúde.

Historicamente, as crianças que não podiam frequentar a escola devido a problemas de saúde eram frequentemente afastadas do ambiente escolar, não apenas pelo excesso de faltas, mas também pela dificuldade em acompanhar o que havia sido perdido durante sua ausência. Muitas delas nunca retornaram à escola, especialmente aquelas que enfrentavam tratamentos longos e invasivos em hospitais. Infelizmente, tanto as instituições de ensino quanto as de saúde frequentemente falharam em atender a essa população vulnerável, carecendo de uma abordagem integrada que minimizasse os problemas enfrentados por essas crianças.

A fragmentação do conhecimento e a falta de articulação entre escola e hospital perpetuaram uma visão segmentada do atendimento, onde cada instituição operava isoladamente. Além disso, tanto os hospitais quanto as escolas muitas vezes não adotaram uma visão holística sobre as crianças, refletindo-se na qualidade do atendimento. Como observam Mattos, Mugiatti e Freitas (2006), "é notória, ainda hoje na maioria dos hospitais a existência de um clima deveras preocupante, de despersonalização do doente". Essa realidade é ainda mais alarmante no caso das crianças hospitalizadas. Se, por um lado, as ausências escolares eram comuns devido aos problemas de saúde, por outro, o atendimento no setor de saúde frequentemente carecia de humanização, privilegiando apenas um número reduzido de crianças em alguns hospitais pediátricos.

Por muito tempo, pouco se avançou no sentido de dar cumprimento ao Princípio 2 da Declaração dos Direitos da Criança. (BRASIL, 1959)

A criança deve ter proteção especial e devem ser-lhe dadas oportunidades e facilidades por lei e por outros meios para capacitá-la a se desenvolver física, mental, moral, espiritual e socialmente, de um modo natural e saudável e em condições de liberdade e dignidade. (PRINCÍPIO 2)

Apenas nos últimos anos, os movimentos em defesa dos direitos da infância têm exercido uma pressão significativa sobre as autoridades, promovendo melhorias no atendimento a essa população e favorecendo a integração entre os serviços hospitalares e a educação escolar. A desconstrução do conceito tradicional de saúde, juntamente com uma visão mais ampla da educação que transcende os muros da escola, trouxe uma abordagem mais abrangente, criativa e humanizada ao atendimento pediátrico em determinados hospitais. Com o objetivo de mitigar o sofrimento e o isolamento das crianças internadas, surgiram brinquedotecas hospitalares e atividades pedagógicas que buscam proporcionar um ambiente lúdico e acolhedor.

Embora esse tipo de trabalho não seja amplamente generalizado, é inegável que representa um avanço significativo. Dentro desse cenário, a Pedagogia Hospitalar está ganhando cada vez mais reconhecimento, uma vez que se torna evidente a necessidade de um acompanhamento pedagógico que auxilie na reintegração das crianças que enfrentam problemas de saúde ao ambiente escolar. Este acompanhamento envolve uma multiplicidade de ações que merecem uma investigação mais aprofundada. Assim, este estudo busca identificar quem são os profissionais que se interessam pelo curso de extensão em Pedagogia Hospitalar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, quais são seus objetivos e quais conhecimentos trazem sobre a brincadeira, a fim de que, por meio do módulo "Brinquedos e Brincadeiras", possamos ajudá-los a desenvolver práticas mais adequadas.

Em primeiro lugar, procuraremos apresentar algumas perspectivas que abordam o uso do lúdico no hospital, para em seguida identificar a natureza do trabalho realizado pela Pedagogia Hospitalar, quem são os profissionais atuantes na área e quais são suas metas ao realizarem o curso. Por fim,

buscaremos compreender os conhecimentos que esses profissionais possuem sobre o brincar, de modo que o módulo em questão possa enriquecer sua formação.

Adicionalmente, é fundamental examinar em que medida a Pedagogia e outros cursos de formação docente têm oferecido subsídios sobre a importância do brincar, a fim de mitigar os preconceitos que ainda cercam essa atividade. Apesar de o brincar parecer um tema simples de abordar, a realidade é mais complexa, uma vez que, além de suas contribuições significativas para o desenvolvimento infantil, existe uma ampla diversidade de opiniões acerca de sua conceituação. Embora muitos autores tenham estudado o assunto, um consenso ainda é difícil de alcançar.

Essa confusão se manifesta especialmente na terminologia, onde os termos "jogo" e "brincadeira" são frequentemente utilizados de forma intercambiável, mas podem carregar significados distintos, variando entre passatempo, divertimento e atividades estruturadas. Essa ambiguidade é particularmente evidente na Língua Portuguesa, onde, em outros idiomas, a palavra "jogo" abrange comportamentos lúdicos de maneira mais unificada. Henriot (1983) argumenta que somente aqueles que participam de uma atividade lúdica têm consciência de que estão jogando, ressaltando a natureza social do jogo.

Recentemente, Brougère (1998; 2003) tem explorado a ideia de que o brincar deve ser uma atividade de escolha livre para a criança, permitindo que ela se envolva de acordo com suas próprias capacidades e interesses. Para crianças que enfrentam longas internações, o lúdico se torna um recurso valioso, ajudando-as a lidar com o isolamento e o sofrimento gerados pela doença e pelos tratamentos difíceis.

Entretanto, as atividades que muitas vezes são apresentadas como jogos no ambiente escolar costumam ser impostas, sendo vistas mais como tarefas dirigidas do que como verdadeiras oportunidades de brincar. Esses "falsos jogos" têm a intenção de motivar a aprendizagem, mas muitas vezes não oferecem a liberdade e a espontaneidade que caracterizam o verdadeiro brincar.

A prática do lúdico e a brinquedoteca pode, e deve, ser incorporada ao contexto hospitalar, contribuindo tanto para o bem-estar das crianças quanto para a continuidade de seus aprendizados escolares durante a internação. Contudo, para que isso ocorra de forma eficaz, é essencial investir na formação dos profissionais da saúde, que, em muitos casos, ainda carecem de preparo adequado frente à demanda existente.

A utilização do brincar no ambiente hospitalar só será eficaz se os profissionais possuírem um conhecimento sólido sobre o tema e um desejo genuíno de inovar, justificando suas práticas e demonstrando a importância da atividade lúdica tanto do ponto de vista educacional quanto do desenvolvimento humano. Este trabalho busca investigar os conhecimentos que os alunos do curso

de Pedagogia Hospitalar trazem sobre o jogo, partindo do pressuposto de que os cursos de formação pedagógica tradicionalmente não abordam este assunto de maneira suficiente.

Por meio dessa investigação, os profissionais têm a oportunidade de se descobrir, redescobrir e construir seu saber. Vale destacar que tanto o brincar quanto a Pedagogia Hospitalar são áreas de pesquisa ainda recentes, nas quais se observam contribuições significativas de autores como Lindquist (1993, 1998) e Mattos & Mugiatti (2006), que evidenciam os benefícios da inclusão do lúdico no contexto hospitalar. Apesar de a prática do brincar não estar amplamente incorporada nas atividades hospitalares devido à falta de preparo e ao desconhecimento dos profissionais, um progresso importante foi alcançado com a promulgação da Lei n.º 11.104/05, que estabelece a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em unidades de saúde pediátricas.

O artigo 2º da lei define as brinquedotecas como espaços equipados com brinquedos e jogos educativos, destinados a incentivar as crianças e seus acompanhantes a brincar. No entanto, essa legislação carece de orientações claras para a organização desses espaços, a seleção de materiais adequados e, especialmente, a formação dos profissionais. A ausência de diretrizes específicas para a atuação nas brinquedotecas hospitalares limita suas possibilidades de uso e eficácia.

Com a implementação dessa medida legal, muitos hospitais passaram a criar espaços lúdicos que muitas vezes se assemelham a depósitos de brinquedos, em vez de ambientes propícios para um trabalho multiprofissional e integrador, que enriqueça a experiência cultural da criança e promova seu desenvolvimento. Essa falta de uma visão clara sobre as funções e potencialidades desses espaços, bem como a importância da formação adequada dos profissionais, impede que a brinquedoteca e a atividade lúdica contribuam efetivamente para a recuperação das crianças, facilitando seu retorno à escola e à vida cotidiana.

Segundo Kishimoto (1998),

as consequências psicológicas de uma hospitalização são múltiplas: problemas de sono, de comportamento, de apetite e dificuldades escolares. A criança doente continua sendo criança e para garantir seu equilíbrio emocional e intelectual o jogo é essencial. A criança impossibilitada de brincar tem seu desenvolvimento comprometido e seu equilíbrio emocional perturbado. (p.59)

A falta de compreensão sobre esses aspectos pode comprometer significativamente a atuação pedagógica e, além disso, transformar um espaço que deveria oferecer múltiplas possibilidades de uso em um simples depósito de materiais, como tantos outros que existem. É fundamental reconhecer que, mais do que os próprios brinquedos, a atividade de brincar em si é uma experiência enriquecedora e deve ser valorizada e incorporada de maneira eficaz. Nesse contexto, Lindquist (1998) acerta ao afirmar que...

Para se comunicar com as crianças em todas as partes do hospital é necessário ser capaz de conceber a situação global da criança. Devem-se adotar medidas tanto para os locais e o equipamento de jogo como para a compreensão das necessidades da criança e o conhecimento de sua realidade em diferentes situações. (p. 129)

A autora enfatiza que, no contexto da hospitalização infantil, é essencial que haja espaços dedicados ao brincar em todas as áreas de tratamento que a criança frequenta. Ela destaca a importância de que o trabalho voltado para a promoção desses ambientes lúdicos seja de natureza colaborativa, engajando educadores, profissionais de saúde, pais e até mesmo outras crianças. Essa abordagem integrativa não apenas enriquece a experiência da criança durante o período de internação, mas também favorece seu bem-estar emocional e social, proporcionando um ambiente mais acolhedor e estimulante para a sua recuperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com simples criação de um espaço destinado ao brincar, bem como a disponibilização de brinquedos, revela-se insuficiente para garantir a realização de um trabalho de qualidade no contexto hospitalar. Especificamente em relação à brinquedoteca, é crucial que este ambiente seja concebido como um local privilegiado onde as crianças possam explorar uma diversidade de materiais e vivenciar novas experiências, além de interagir com seus pares e adultos. É nesse espaço que os pequenos exercem seu direito fundamental ao brincar.

A introdução da brinquedoteca no hospital representa um marco significativo na integração entre saúde e educação. Assim, a brinquedoteca pode desempenhar um papel vital no tratamento de doenças que requerem que a criança permaneça internada por longos períodos. O valor do brincar e da brinquedoteca torna-se evidente, mesmo antes da internação, nas salas de espera, que frequentemente contam com ambientes lúdicos que proporcionam recreação e lazer para as crianças e suas famílias enquanto aguardam atendimento. Esses momentos de brincadeira ajudam a aliviar a ansiedade gerada pelos tratamentos, uma vez que, na recreação hospitalar, as crianças têm a oportunidade de escolher como desejam brincar, o que lhes proporciona grande satisfação.

Portanto, a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar abrange desde a utilização da brinquedoteca como um espaço de aprendizado e lazer até a intervenção no local de internação, onde a criança, muitas vezes isolada e cercada por desconhecidos, se encontra em um ambiente estranho. É nesse contexto que o profissional deve exercer sua função, e, por isso, sua formação e preparo são essenciais para desenvolver um trabalho que minimize as dificuldades enfrentadas pelos pequenos e facilite sua reintegração à escola e à vida familiar após a recuperação.

REFERÊNCIAS

ABSRASTURY, M. R. Z. S. **O brincar no hospital**: análise de estratégias e recursos lúdicos utilizados com crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 18(3), 33-42, 2001.

BRASIL. Lei n.º 11.104, de 7 de abril de 2005. Estabelece a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em unidades de saúde pediátricas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 abr. 2005.

BRASIL. **Declaração do Direito da Criança** 1954.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**. Petrópolis: Vozes, 2005. HENRIOT, J. *Le Jeu*. Paris: Synonyme, 1983.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LINDQUIST, I. **Brincar no hospital**. In: Friedman, A. et al. (Orgs.). *O Direito de brincar: a brinquedoteca* (4 ed., pp. 127-138). São Paulo: Scritta, 1998.

LINDQUIST, I. **Brincar no hospital**. In: ALTMANN, R. (Org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo: Scritta, 1998. marros, E. L. M. & MUGIATTI, M. M. T. *E Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e Saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006.

INOVAÇÕES E DESAFIOS NO ENSINO DA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS



INNOVATIONS AND CHALLENGES IN TEACHING CONTEMPORARY HISTORY: ACTIVE METHODOLOGIES AND DIGITAL TECHNOLOGIES

JOANA DARC OLIVEIRA DE SOUSA

Graduação em Letras pela Faculdade UNIBAN (2008); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

RESUMO

Este estudo explora as transformações no ensino da história nos tempos atuais, com foco em metodologias ativas e a integração de tecnologias digitais. A revisão bibliográfica abrange artigos acadêmicos, livros, teses e relatórios de políticas educacionais publicados entre 2017 e 2024. Foram analisadas as metodologias tradicionais e seus desafios, além das metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e estudos de caso. A inclusão de tecnologias digitais, como realidade aumentada e plataformas de ensino online, é destacada por tornar o ensino mais interativo e acessível. No entanto, a implementação dessas tecnologias enfrenta obstáculos, como a desigualdade de acesso e a necessidade de formação adequada para os professores. A inclusão de perspectivas multiculturais no currículo de história é essencial para promover uma compreensão mais inclusiva e crítica da história. O estudo conclui que a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias digitais são fundamentais para tornar o ensino da história mais relevante e engajador, embora seja necessário enfrentar desafios significativos para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas inovações. As recomendações práticas derivadas desta revisão visam orientar educadores e formuladores de políticas na implementação de práticas educativas mais eficazes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e informados.

Palavras-chave: Ensino da História; Metodologias Ativas; Tecnologias Digitais. Diversidade Cultural; Educação Crítica.

ABSTRACT

This study explores the transformations in history teaching today, with a focus on active methodologies and the integration of digital technologies. The literature review covers academic articles, books, theses and educational policy reports published between 2017 and 2024. Traditional methodologies and their challenges were analyzed, as well as active methodologies such as project-based learning and case studies. The inclusion of digital technologies, such as augmented reality and online teaching platforms, is highlighted for making teaching more interactive and accessible. However, the implementation of these technologies faces obstacles, such as unequal access and the need for adequate training for teachers. The inclusion of multicultural perspectives in the history curriculum is essential to promote a more inclusive and critical understanding of history. The study concludes that the adoption of innovative pedagogical practices and the use of digital technologies are key to making history teaching more relevant and engaging, although significant challenges need to be faced to ensure that all students can benefit from these innovations. The practical recommendations derived from this review aim to guide educators and policymakers in implementing more effective educational practices, contributing to the formation of critical and informed citizens.

Keywords: History Teaching; Active Methodologies; Digital Technologies. Cultural Diversity; Critical Education.

INTRODUÇÃO

O ensino da história desempenha um papel crucial na formação dos cidadãos e na promoção de uma compreensão crítica do mundo atual. Historicamente, a educação histórica foi vista como um meio para transmitir conhecimentos sobre o passado, construir identidades culturais e fomentar a consciência crítica sobre as dinâmicas sociais e políticas. Nos tempos atuais, o ensino da história enfrenta novos desafios e oportunidades, impulsionados por avanços tecnológicos, mudanças sociais e culturais e novas abordagens pedagógicas. Este estudo teve como objetivo analisar esses desafios e oportunidades, com um foco especial em práticas pedagógicas inovadoras, o papel das novas tecnologias e as demandas sociais contemporâneas.

A problemática que guiou este estudo centrou-se em como o ensino da história pode ser adaptado para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades dos tempos atuais, considerando a diversidade cultural, as novas tecnologias e as demandas sociais. A questão de pesquisa principal foi: como as práticas pedagógicas no ensino da história podem ser transformadas para atender às necessidades de uma sociedade em constante mudança?

Os objetivos deste estudo foram múltiplos. O objetivo geral foi analisar os desafios e oportunidades do ensino da história nos tempos atuais. Os objetivos específicos incluíram: identificar as principais mudanças nas metodologias de ensino da história, avaliar o impacto das novas tecnologias na aprendizagem de história, explorar o papel do ensino da história na promoção da diversidade cultural e na formação de cidadãos críticos, e discutir as evidências científicas e as recomendações atuais sobre práticas pedagógicas inovadoras.

A importância desta pesquisa reside na necessidade de uma educação histórica que não apenas informe os estudantes sobre o passado, mas também os prepare para interpretar criticamente o presente e participar ativamente na construção do futuro. Em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado, o ensino da história deve evoluir para incluir múltiplas perspectivas culturais e utilizar as tecnologias emergentes de forma eficaz (Clark e Nye, 2020). Além disso, as metodologias inovadoras podem tornar o ensino mais envolvente e relevante para os estudantes, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo (Seffner, 2019).

A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, que envolveu a consulta de artigos acadêmicos, livros, teses e relatórios de políticas educacionais publicados nos últimos cinco anos (2019-2024). As fontes foram selecionadas a partir de bases de dados como Google Acadêmico e Scielo, com foco em publicações em português e inglês. Os critérios de inclusão consideraram estudos relevantes que abordam o ensino da história e suas metodologias contemporâneas, enquanto os critérios de exclusão eliminaram trabalhos que não apresentavam evidências empíricas robustas ou que não estavam diretamente relacionados ao tema (Gil, 2008).

A análise qualitativa dos textos selecionados permitiu identificar padrões, práticas recomendadas, benefícios e desafios das metodologias contemporâneas no ensino da história. Os resultados evidenciaram a necessidade de integrar tecnologias digitais, como realidade aumentada e plataformas de ensino online, para tornar as aulas de história mais interativas e acessíveis (Issues and Challenges in 21 Century Learning of History Education, 2020). Além disso, destacou-se a importância de incorporar perspectivas multiculturais no currículo, promovendo um entendimento mais inclusivo e crítico da história (Decolonizing Education, 2019).

Esta pesquisa concluiu que o ensino da história nos tempos atuais deve ser adaptado para enfrentar os desafios de uma sociedade em rápida transformação. As novas tecnologias e as metodologias pedagógicas inovadoras oferecem oportunidades significativas para enriquecer a educação histórica e torná-la mais relevante para os estudantes. No entanto, para que essas

mudanças sejam efetivas, é necessário um esforço contínuo de educadores e formuladores de políticas para superar as barreiras existentes e implementar práticas que promovam a inclusão e a reflexão crítica.

DESENVOLVIMENTO

REVISÃO DE LITERATURA

O PAPEL FUNDAMENTAL DO ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

O ensino da história desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, proporcionando uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldaram a humanidade ao longo dos séculos. Através do estudo da história, os alunos não apenas adquirem conhecimento sobre eventos passados, mas também desenvolvem habilidades críticas essenciais para analisar e interpretar o mundo ao seu redor (Clark e Nye, 2020). Este subcapítulo explora os fundamentos e objetivos do ensino da história, bem como sua relevância social, destacando a importância dessa disciplina na construção da identidade cultural e na promoção de uma compreensão crítica da sociedade.

Os objetivos do ensino da história são múltiplos e abrangem desde a transmissão de conhecimentos factuais até o desenvolvimento de competências analíticas. Historicamente, a educação histórica foi vista como um meio para construir a identidade cultural e promover a coesão social (Schneider e Leon, 2022). Ao aprender sobre diferentes culturas, civilizações e eventos históricos, os estudantes são incentivados a refletir sobre suas próprias identidades e a reconhecer a diversidade que caracteriza a sociedade contemporânea. Esta abordagem educativa não só enriquece o entendimento dos alunos sobre o passado, mas também os prepara para participar de forma mais consciente e ativa na sociedade atual (Seffner, 2019).

Além disso, o ensino da história é fundamental para a formação de cidadãos críticos. Ao explorar diferentes perspectivas históricas e analisar as causas e consequências dos eventos passados, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico que são essenciais para a vida democrática. Este processo de aprendizagem promove a capacidade de questionar narrativas oficiais, reconhecer vieses e entender as complexidades das relações de poder ao longo do tempo (Mendes, 2020). Através desta lente crítica, os estudantes são capacitados a avaliar as informações que encontram no cotidiano e a tomar decisões informadas e responsáveis como cidadãos.

A relevância social do ensino da história também se manifesta na sua capacidade de ajudar os estudantes a compreenderem o mundo contemporâneo. Eventos históricos frequentemente têm raízes em dinâmicas que persistem até hoje, e ao estudar esses eventos, os alunos podem identificar

padrões e tendências que influenciam o presente. Por exemplo, a análise de movimentos sociais passados pode fornecer insights valiosos sobre questões de justiça social, direitos humanos e igualdade na atualidade (Miranda, 2019). Assim, o ensino da história não só preserva o conhecimento do passado, mas também ilumina os caminhos para o futuro, promovendo uma compreensão mais profunda e nuançada das questões atuais.

Adicionalmente, a história desempenha um papel vital na promoção da consciência cultural e da empatia. Ao expor os estudantes a uma ampla gama de experiências e perspectivas históricas, a educação histórica fomenta o respeito pela diversidade e a compreensão intercultural (De Araújo, 2019). Esta dimensão do ensino da história é particularmente relevante em sociedades multiculturais, onde a coexistência harmoniosa depende da capacidade dos indivíduos de reconhecer e valorizar as diferenças culturais. A inclusão de narrativas históricas diversas no currículo escolar ajuda a combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Cavalcanti, 2021).

A metodologia utilizada no ensino da história também evoluiu significativamente, refletindo mudanças nas teorias educacionais e nas práticas pedagógicas. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de jogos educativos, têm se mostrado eficazes em engajar os alunos e aprofundar sua compreensão dos conteúdos históricos (De Araújo, 2019). Além disso, as tecnologias digitais têm transformado o ensino da história, oferecendo novas ferramentas para a exploração de fontes históricas e a realização de análises interativas (Da Costa, 2021). Estas inovações pedagógicas não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível, mas também permitem que os alunos desenvolvam habilidades tecnológicas que são essenciais no mundo contemporâneo.

O ensino da história é uma componente essencial da educação, com impactos profundos na formação de identidades culturais e na promoção de uma cidadania crítica e informada. Ao proporcionar aos estudantes uma compreensão rica e multifacetada do passado, a educação histórica prepara-os para enfrentar os desafios do presente e contribuir para a construção de um futuro mais justo e equitativo. Através de metodologias inovadoras e da inclusão de diversas perspectivas, o ensino da história continua a evoluir, refletindo e respondendo às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

EVOLUÇÃO DAS METODOLOGIAS NO ENSINO DA HISTÓRIA: DESAFIOS E INOVAÇÕES

O ensino da história tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, refletindo mudanças nas abordagens pedagógicas e nas necessidades educativas da sociedade. As metodologias tradicionais, amplamente utilizadas no século XX, têm sido complementadas e, em alguns casos, substituídas por metodologias ativas que visam engajar mais profundamente os estudantes e promover uma aprendizagem significativa. Este subcapítulo aborda uma revisão das metodologias tradicionais e uma análise das metodologias ativas no ensino da história.

Historicamente, o ensino da história tem se baseado em metodologias tradicionais que incluem aulas expositivas, leitura de textos didáticos e memorização de fatos e datas. Estas abordagens, enquanto eficazes na transmissão de informações básicas, têm sido criticadas por seu foco excessivo na memorização e pela falta de engajamento crítico e reflexivo por parte dos alunos (Mendes, 2020). As aulas expositivas, por exemplo, tendem a ser unidimensionais, com o professor atuando como a principal fonte de conhecimento e os alunos como receptores passivos. Embora essa metodologia permita a cobertura de um grande volume de conteúdo em um curto período, ela muitas vezes falha em estimular o pensamento crítico e a análise aprofundada dos eventos históricos (Schneider e Leon, 2022).

Os desafios das metodologias tradicionais incluem a dificuldade de manter o interesse dos alunos e a limitação no desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas. Além disso, o uso predominante de livros didáticos muitas vezes resulta em uma perspectiva limitada e eurocêntrica da história, negligenciando as contribuições de outras culturas e vozes históricas marginalizadas (Saviani, 2023). A falta de interação e colaboração nas aulas expositivas pode levar à desmotivação e à percepção de que a história é uma disciplina estática e irrelevante para a vida contemporânea (Cavalcanti, 2021).

Em contraste, as metodologias ativas têm ganhado destaque como alternativas mais dinâmicas e envolventes para o ensino da história. Entre essas metodologias, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos, que incentiva os alunos a explorarem temas históricos através de projetos de pesquisa independentes ou colaborativos. Esta abordagem não apenas promove uma compreensão mais profunda dos tópicos estudados, mas também desenvolve habilidades importantes como a pesquisa, a análise crítica e a apresentação de informações (De Araújo, 2019).

Os estudos de caso são outra metodologia ativa que tem se mostrado eficaz no ensino da história. Esta abordagem permite que os alunos investiguem eventos históricos específicos em profundidade, analisando suas causas, consequências e significados. Ao trabalhar com estudos de caso, os estudantes são desafiados a pensar como historiadores, formulando hipóteses, avaliando evidências e chegando a conclusões baseadas em suas análises (Miranda, 2019). Este processo desenvolve habilidades críticas e promove uma compreensão mais nuançada e contextualizada da história.

As metodologias colaborativas, como discussões em grupo e debates, também têm sido valorizadas no ensino da história por promoverem a interação e o compartilhamento de perspectivas entre os alunos. Essas atividades incentivam os estudantes a articular seus pensamentos, ouvir e considerar pontos de vista diferentes e construir conhecimento de forma coletiva. A colaboração em sala de aula reflete a natureza multidimensional da história, mostrando aos alunos que a interpretação histórica é frequentemente subjetiva e depende do contexto e das fontes disponíveis (Júnior e Dulci, 2019).

Adicionalmente, o uso de tecnologias digitais tem revolucionado o ensino da história, proporcionando novas formas de engajamento e aprendizado. Ferramentas como realidade aumentada, aplicativos educacionais e plataformas online permitem que os alunos explorem conteúdos históricos de maneira interativa e imersiva (Da Costa, 2021). Esses recursos tecnológicos não apenas tornam o aprendizado mais atrativo, mas também possibilitam o acesso a uma vasta gama de fontes primárias e secundárias, ampliando as possibilidades de pesquisa e análise.

Enquanto as metodologias tradicionais no ensino da história têm suas limitações, as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais oferecem novas oportunidades para engajar os alunos e promover uma aprendizagem mais significativa e crítica. A evolução das práticas pedagógicas no ensino da história reflete uma resposta às demandas contemporâneas por uma educação que não só informe sobre o passado, mas que também prepare os estudantes para serem cidadãos críticos e participativos em uma sociedade globalizada.

A REVOLUÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA HISTÓRIA

O avanço das novas tecnologias tem transformado significativamente a forma como a história é ensinada e aprendida nas salas de aula contemporâneas. O uso de tecnologias digitais e recursos multimídia não apenas enriquece o conteúdo didático, mas também torna o ensino da história mais interativo, acessível e envolvente. Este subcapítulo aborda a integração de tecnologias digitais e recursos multimídia no ensino da história, destacando seus benefícios e desafios.

O uso de tecnologias digitais no ensino da história inclui ferramentas como realidade aumentada, aplicativos educacionais e plataformas de ensino online. A realidade aumentada permite que os estudantes visualizem e interajam com representações tridimensionais de artefatos históricos, monumentos e locais de interesse, proporcionando uma experiência de aprendizado imersiva e enriquecedora (Da Costa, 2021). Por exemplo, os alunos podem explorar virtualmente as pirâmides do Egito ou os campos de batalha da Segunda Guerra Mundial, o que torna o estudo da história mais tangível e memorável.

Aplicativos educacionais também desempenham um papel crucial ao fornecer acesso a uma ampla gama de materiais didáticos e ferramentas de estudo. Esses aplicativos podem incluir quizzes interativos, timelines digitais e jogos educativos que ajudam os alunos a consolidarem seu conhecimento de maneira divertida e interativa (De Araújo, 2019). Além disso, plataformas de ensino online, como Moodle e Google Classroom, oferecem recursos para a gestão do aprendizado, permitindo que professores e alunos compartilhem materiais, realizem discussões online e acompanhem o progresso acadêmico.

Recursos multimídia, como vídeos, podcasts e materiais interativos, são amplamente utilizados para complementar o ensino da história. Vídeos documentários, por exemplo, podem fornecer uma visão rica e detalhada de eventos históricos, apresentando relatos de testemunhas oculares, reconstituições dramáticas e análises de especialistas (Clark e Nye, 2020). Podcasts, por sua vez,

permitem que os alunos escutem discussões aprofundadas sobre tópicos históricos enquanto estão em movimento, tornando o aprendizado mais flexível e acessível (Mendes, 2020).

Materiais interativos, como infográficos e linhas do tempo interativas, ajudam a visualizar informações complexas de forma clara e atraente. Esses recursos permitem que os alunos explorem eventos históricos em uma sequência cronológica e compreendam as relações causais entre diferentes acontecimentos (Saviani, 2023). Além disso, jogos educativos e simulações históricas podem proporcionar uma experiência de aprendizado ativa e envolvente, incentivando os alunos a assumirem papéis e tomar decisões baseadas em contextos históricos reais (De Araújo, 2019).

No entanto, a integração de tecnologias digitais e recursos multimídia no ensino da história não está isenta de desafios. Um dos principais obstáculos é a desigualdade de acesso às tecnologias, que pode criar uma disparidade educacional entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos (Júnior e Dulci, 2019). Além disso, a implementação eficaz dessas tecnologias requer treinamento adequado para os professores, que precisam estar familiarizados com as ferramentas digitais e saber como integrá-las de maneira pedagógica no currículo (Cavalcanti, 2021).

Outro desafio é garantir a qualidade e a precisão das informações apresentadas através das tecnologias digitais. Com a proliferação de conteúdos online, é essencial que os materiais utilizados sejam provenientes de fontes confiáveis e rigorosamente revisados. Os educadores devem desempenhar um papel ativo na curadoria dos recursos digitais, selecionando aqueles que melhor atendem aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos (Miranda, 2019).

As novas tecnologias oferecem oportunidades imensas para revolucionar o ensino da história, tornando-o mais dinâmico, acessível e interativo. A realidade aumentada, os aplicativos educacionais e as plataformas de ensino online têm o potencial de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado envolvente e estimulante. Da mesma forma, os recursos multimídia como vídeos, podcasts e materiais interativos proporcionam novas maneiras de explorar e compreender o passado. No entanto, para que essas tecnologias sejam efetivamente integradas no ensino da história, é necessário abordar os desafios de acesso, treinamento e curadoria de conteúdos, garantindo que todos os estudantes possam se beneficiar dessas inovações.

A DIVERSIDADE CULTURAL E O ENSINO CRÍTICO DA HISTÓRIA

O ensino da história desempenha um papel vital na promoção da diversidade cultural e do pensamento crítico, refletindo a complexidade e a pluralidade das sociedades contemporâneas. A inclusão de perspectivas multiculturais no currículo de história é fundamental para a formação de uma consciência histórica abrangente e inclusiva. Este subcapítulo discute a importância de incorporar múltiplas perspectivas culturais no ensino da história e analisa como essa abordagem pode promover o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais contemporâneas.

A inclusão de perspectivas multiculturais no currículo de história visa ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural e as interconexões globais. Tradicionalmente, a educação

histórica tem sido dominada por narrativas eurocêntricas que frequentemente marginalizam ou omitem as contribuições de outras culturas e grupos sociais (Seffner, 2019). Incorporar uma abordagem multicultural significa reconhecer e valorizar as histórias e experiências de diferentes povos, promovendo uma visão mais equitativa e completa do passado (Miranda, 2019). Isso inclui a inclusão de eventos históricos significativos de diferentes regiões do mundo e a análise das interações culturais que moldaram as sociedades ao longo do tempo.

O ensino da história com uma perspectiva multicultural não só enriquece o conteúdo curricular, mas também desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante. Ao expor os alunos a uma variedade de narrativas históricas, os educadores podem combater estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito pela diversidade cultural (Pereira e Monteiro, 2021). Esta abordagem ajuda os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda das contribuições de diferentes culturas para a formação da sociedade global, incentivando uma apreciação da riqueza cultural e da complexidade da história humana (Grinberg, Abreu e Mattos, 2019).

Além disso, o ensino da história com foco na diversidade cultural promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao analisar múltiplas perspectivas e narrativas, os estudantes são desafiados a questionar fontes históricas, avaliar diferentes pontos de vista e compreender as nuances das interações humanas ao longo do tempo (Saviani, 2023). Este processo de análise crítica é fundamental para formar cidadãos capazes de pensar de maneira independente e tomar decisões informadas sobre questões sociais contemporâneas. A habilidade de avaliar criticamente as informações é particularmente importante em uma era de desinformação e polarização política (Clark e Nye, 2020).

Os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores de história na implementação de uma abordagem multicultural e crítica são significativos. A resistência à mudança, tanto por parte dos educadores quanto das instituições educacionais, pode dificultar a adoção de novas metodologias e conteúdos curriculares. Muitos professores podem não ter sido treinados para ensinar história de uma perspectiva multicultural ou podem enfrentar a falta de recursos didáticos adequados (Schneider e Leon, 2022). Além disso, o currículo oficial muitas vezes não contempla suficientemente as histórias e perspectivas de grupos marginalizados, exigindo um esforço extra dos professores para suplementar o material de ensino (Seffner, 2019).

As barreiras tecnológicas também representam um desafio na implementação eficaz das novas metodologias de ensino da história. A falta de acesso a tecnologias adequadas e a infraestrutura limitada em muitas escolas podem impedir a utilização de recursos digitais e interativos que facilitam a aprendizagem de uma história multicultural e crítica (Júnior e Dulci, 2019). Para superar esses obstáculos, é essencial investir em formação contínua para professores e em recursos tecnológicos que permitam uma abordagem mais dinâmica e inclusiva do ensino da história.

Estudos de caso têm demonstrado a eficácia das metodologias inovadoras e da inclusão de perspectivas multiculturais no ensino da história. Por exemplo, programas educacionais que utilizam jogos educativos para ensinar história têm mostrado resultados positivos no engajamento dos alunos e na promoção de uma compreensão mais profunda dos eventos históricos (De Araújo, 2019). Evidências empíricas também sugerem que o uso de tecnologias digitais, como plataformas de ensino online e recursos multimídia, pode melhorar significativamente a retenção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas entre os estudantes (Da Costa, 2021).

A integração de perspectivas multiculturais no ensino da história e a promoção de um ensino crítico e reflexivo são essenciais para preparar os alunos para participar de forma ativa e informada na sociedade contemporânea. Embora existam desafios significativos a serem superados, as evidências indicam que essas abordagens pedagógicas podem ter um impacto profundo e positivo na formação dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da sua própria diversidade histórica.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma metodologia de revisão bibliográfica para investigar os desafios e oportunidades do ensino da história nos tempos atuais. A seleção das fontes incluiu artigos acadêmicos, livros, teses, relatórios de políticas educacionais e estudos de caso publicados entre 2017 e 2024. A pesquisa foi conduzida em bases de dados como Google Acadêmico, Scielo, e outras fontes acadêmicas de educação e história, focando em publicações disponíveis em português e inglês. Para garantir a relevância e a qualidade das fontes, foram adotados critérios de inclusão que contemplaram estudos que abordam metodologias contemporâneas no ensino da história. Estudos sem evidências empíricas robustas ou que não estavam diretamente relacionados ao tema foram excluídos.

A análise dos textos selecionados foi qualitativa, com o objetivo de identificar padrões, práticas recomendadas, benefícios e desafios no ensino da história. Através dessa análise, buscou-se compreender como diferentes abordagens pedagógicas e o uso de novas tecnologias podem enriquecer o ensino da história, promovendo uma aprendizagem mais crítica e engajada (GIL, 2008). A revisão bibliográfica também incluiu a avaliação de práticas inovadoras e a identificação de barreiras tecnológicas e pedagógicas que influenciam a implementação dessas metodologias. Desta forma, o estudo proporciona uma visão abrangente e atualizada sobre o ensino da história, contribuindo para a discussão e desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados na revisão bibliográfica revelou uma série de achados importantes sobre as práticas pedagógicas contemporâneas no ensino da história. A literatura revisada destacou que as metodologias tradicionais, embora ainda prevalentes, enfrentam críticas significativas por sua abordagem passiva e eurocêntrica (Mendes, 2020; Schneider e Leon, 2022).

Em contraste, as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e os estudos de caso, têm mostrado benefícios substanciais em termos de engajamento dos alunos e desenvolvimento de habilidades críticas (De Araújo, 2019; Clark e Nye, 2020).

A inclusão de novas tecnologias, como a realidade aumentada e os aplicativos educacionais, tem transformado a sala de aula, tornando o ensino mais interativo e acessível (Da Costa, 2021; Júnior e Dulci, 2019). No entanto, a implementação eficaz dessas tecnologias enfrenta desafios, incluindo a desigualdade de acesso e a necessidade de formação adequada para os professores (Cavalcanti, 2021; Miranda, 2019). A literatura também enfatiza a importância de incorporar perspectivas multiculturais no currículo de história para promover uma compreensão mais inclusiva e crítica do passado (Pereira e Monteiro, 2021; Grinberg, Abreu e Mattos, 2019).

Ao comparar as práticas pedagógicas brasileiras com aquelas adotadas em outros países, observa-se que muitos dos desafios e benefícios são compartilhados internacionalmente. Em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, a utilização de tecnologias digitais e metodologias ativas também tem sido promovida como forma de revitalizar o ensino da história (Clark e Nye, 2020). No entanto, as questões de acesso e a resistência à mudança são barreiras comuns em diversos contextos (Seffner, 2019; Júnior e Dulci, 2019).

A discussão dos resultados indica que a revisão pode informar práticas mais eficazes na educação histórica, oferecendo diretrizes claras para educadores e formuladores de políticas. A integração de tecnologias digitais e a adoção de metodologias ativas são recomendadas para aumentar o engajamento dos alunos e promover uma aprendizagem mais crítica e reflexiva (Da Costa, 2021; Mendes, 2020). Além disso, a inclusão de perspectivas multiculturais no currículo é essencial para construir uma compreensão mais completa e inclusiva da história, ajudando a combater estereótipos e promover o respeito pela diversidade cultural (Pereira e Monteiro, 2021).

Apesar dos avanços, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos. A resistência à mudança entre os educadores, a falta de recursos e as barreiras tecnológicas são obstáculos que precisam ser superados para que as metodologias recomendadas sejam eficazes (Schneider e Leon, 2022; Miranda, 2019). Além disso, a análise dos estudos revisados aponta para a necessidade de um investimento contínuo na formação de professores e na infraestrutura tecnológica das escolas (Júnior e Dulci, 2019).

A revisão bibliográfica forneceu uma visão abrangente sobre os desafios e oportunidades do ensino da história nos tempos atuais, alinhando-se aos objetivos iniciais de analisar as metodologias contemporâneas e seu impacto na educação histórica. As recomendações práticas resultantes desta revisão podem orientar a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes, contribuindo para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes. No entanto, é crucial reconhecer e abordar os desafios e limitações identificados para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas inovações no ensino da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste estudo sobre o ensino da história nos tempos atuais destaca a complexidade e a riqueza desse campo, bem como os desafios e oportunidades que ele apresenta. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, foram identificadas mudanças significativas nas metodologias de ensino, impulsionadas por inovações tecnológicas e por uma crescente conscientização sobre a importância de incluir diversas perspectivas culturais no currículo.

O ensino da história, tradicionalmente centrado em abordagens expositivas e na memorização de fatos, enfrenta críticas por sua natureza passiva e por uma visão eurocêntrica que muitas vezes marginaliza outras narrativas. Essas metodologias tradicionais, embora úteis para transmitir um grande volume de informações, são limitadas em sua capacidade de engajar os alunos de forma crítica e reflexiva. A evolução para metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e estudos de caso, tem mostrado benefícios substanciais, promovendo um aprendizado mais profundo e uma maior participação dos alunos no processo educativo.

A integração de tecnologias digitais no ensino da história representa uma revolução nas práticas pedagógicas. Ferramentas como realidade aumentada, aplicativos educacionais e plataformas de ensino online oferecem novas possibilidades para tornar o aprendizado mais interativo e acessível. Estas tecnologias não apenas aumentam o engajamento dos alunos, mas também proporcionam acesso a uma ampla gama de recursos e informações, enriquecendo o processo educativo. No entanto, a implementação dessas tecnologias enfrenta desafios significativos, incluindo desigualdades de acesso e a necessidade de formação adequada para os professores.

A inclusão de perspectivas multiculturais no currículo de história é outro aspecto crucial destacado neste estudo. A incorporação de diversas narrativas culturais não apenas enriquece o conteúdo curricular, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e tolerante. Esta abordagem ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda das contribuições de diferentes culturas e a apreciarem a diversidade cultural, o que é essencial em uma sociedade globalizada e pluralista.

Os desafios pedagógicos, como a resistência à mudança e a falta de recursos, representam obstáculos significativos para a implementação eficaz dessas metodologias e tecnologias inovadoras. A resistência pode vir tanto de educadores quanto de instituições, e superar essas barreiras requer um esforço coordenado e contínuo de formação e desenvolvimento profissional. Além disso, a falta de infraestrutura tecnológica adequada em muitas escolas impede a plena utilização das ferramentas digitais, destacando a necessidade de investimentos sustentados em educação e tecnologia.

Estudos de caso e evidências empíricas revisadas neste estudo demonstram que metodologias inovadoras e o uso de tecnologias digitais podem ter um impacto positivo significativo no ensino da história. Programas educacionais que utilizam jogos educativos, por exemplo, têm mostrado aumentar o engajamento dos alunos e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos históricos. Evidências sugerem também que tecnologias digitais, como plataformas de ensino online e recursos multimídia, melhoram a retenção de conhecimento e desenvolvem habilidades críticas entre os alunos.

A revisão bibliográfica realizada neste estudo proporciona uma base sólida para entender os desafios e oportunidades do ensino da história nos tempos atuais. As recomendações práticas derivadas desta revisão são fundamentais para orientar a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. No entanto, é crucial reconhecer e abordar os desafios identificados, como a desigualdade de acesso às tecnologias e a necessidade de formação contínua para os professores, para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas inovações no ensino da história.

O ensino da história deve evoluir continuamente para atender às demandas de uma sociedade em rápida transformação. A adoção de metodologias ativas, a integração de tecnologias digitais e a inclusão de perspectivas multiculturais são passos essenciais para tornar o ensino da história mais relevante, engajador e inclusivo. Este estudo contribui significativamente para a discussão e desenvolvimento de práticas educativas que promovam uma compreensão crítica e reflexiva da história, preparando os alunos para serem cidadãos informados e ativos na construção de um futuro mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

CLARK, Jennifer; NYE, Adele. Teaching History for the Contemporary World: Tensions, Challenges and Classroom Experiences in Higher Education. SpringerLink. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-41991-7>. Acesso em: 07 ago. 2024.

ISSUES and Challenges in 21 Century Learning of History Education. Semantic Scholar. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/afbe/bce1daeea8f4ec78760716559be1a30c06fc.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2024.

DECOLONIZING Education: Historical Perspectives and Contemporary Challenges. African Studies Review. Cambridge Core. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/african-studies-review/article/decolonizing-education-historical-perspectives-and-contemporary-challenges/1F9D6B2F1C2E5DF9A02DB2E01A7DB236>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SCHNEIDER, Simone Weber Cardoso; LEON, Adriana Duarte. A história do ensino de História no Brasil. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 7, p. 1-16, 2022.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. **Cartografias da pesquisa em ensino de**

História. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 21-42, 2019.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista transversos**, n. 18, p. 107-128, 2020.

MIRANDA, Sonia Regina. A pesquisa em ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. **Cartografias da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X**, p. 85-112, 2019.

DE ARAÚJO, Rodrigo Cardoso Soares. "Nunca foi tão divertido descascar batatas": os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de história. **História, histórias**, v. 7, n. 13, p. 78-94, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. **Revista Tempo e Argumento**, v. 13, n. 33, p. e0109-e0109, 2021.

DA COSTA, Marcella Albaine Farias. **Ensino de história e historiografia escolar digital**. Editora CRV, 2021.

JÚNIOR, Tarcísio Moreira Queiroga; DULCI, Tereza M. Spyer. " Professores-Youtubers": análise de três canais do youtube voltados para o ensino de História. **Escritas do Tempo**, v. 1, n. 1, p. 04-29, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Autores Associados, 2023.

GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77056, 2021.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Ed.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas: raça e mercado de trabalho**. Pallas Editora, 2021.

DOS SANTOS, DOMINIQUE VIEIRA COELHO. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM DOIS IRMÃOS

THE CONSTRUCTION OF IDENTITY IN TWO BROTHERS



JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010); Graduação em Direito pela Universidade de Guarulhos (2018); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF GUILHERME DE ALMEIDA e Advogado.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o narrador da obra *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum. A motivação para tal apreciação vem da necessidade de obter respostas satisfatórias às perguntas: Qual é a identidade do narrador? O que o motivou a contar a história? Por que o narrador não se identifica no início do livro? Acreditamos que todas essas perguntas convergem numa mesma direção, fundem-se numa única pergunta: Quem é o narrador, ou melhor, podemos atribuir-lhe uma identidade? Acredita-se que esta foi, justamente, a tentativa do narrador ao longo do romance.

Palavras-chave: Narrador; Memória; Identidade; Descoberta.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the narrator of Milton Hatoum's *Dois Irmãos*. The motivation for this assessment comes from the need to obtain satisfactory answers to the questions: What is the narrator's identity? What motivated him to tell the story? Why doesn't the narrator identify himself at the beginning of the book? We believe that all these questions converge in the same direction, merging

into a single question: Who is the narrator, or rather, can we give him an identity? We believe that this was precisely the narrator's attempt throughout the novel.

Keywords: Narrator; Memory; Identity; Discovery.

INTRODUÇÃO

Durante a leitura do romance *Dois Irmãos*, o segundo romance do autor Milton Hatoum, alguns questionamentos surgem logo no início do livro, em suas ideias, sua proposta inicial. São indagações aparentemente normais, que demonstram o interesse do leitor pela obra, ou, no mínimo, representam seu ceticismo frente às exposições do autor.

Já no início da leitura percebe-se algum aspecto peculiar na trama, algo que não se consegue identificar, mas que instiga e faz querer chegar até as páginas finais. Assim, ao longo da leitura chega-se a algumas perguntas: Quem é o narrador do livro? Qual o foco narrativo? Qual é o objetivo do emblemático narrador-personagem, Nael, ao contar a história dos dois irmãos, os gêmeos Yaqub e Omar? Por que Nael prefere não se identificar no início do texto? Estaria ele simplesmente contando a história de uma família, ou revisitando o seu passado em busca de respostas?

Tais questões são geradas durante o processo de leitura do romance e impulsionam a concretização deste projeto. Portanto, a partir dessas perguntas têm-se a proposta de realizar uma breve análise acerca do narrador da obra *Dois Irmãos* na tentativa de identificar suas peculiaridades. Seria o narrador uma simples personagem, com o papel de coadjuvante? Ou seria protagonista da história?

A princípio conseguimos perceber que a personagem, Nael, passa por um processo de transformação, uma metamorfose, no decorrer da narrativa. Nael inicialmente mostra-se discreto, sua presença é raramente mencionada, entretanto, aos poucos sua configuração intensifica-se e o narrador ganha densidade na história, página a página. A partir disso, formulamos a seguinte questão-problema: Durante o percurso narrativo em *Dois Irmãos* é materializada a construção do narrador-personagem em busca de sua própria identidade?

Todas as hipóteses geradas para o narrador do romance *Dois Irmãos* levam-nos a consultar alguns referenciais teóricos, que tratam do tema envolvido no projeto, ou seja, o foco narrativo. Por isso, mediante a delimitação do tema, serão lidos textos cujo tema seja a construção da identidade do narrador, a personagem de ficção e o foco narrativo na literatura contemporânea, tais como: Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Vitor Manuel de Aguiar Silva, entre outros.

Desse modo, na tentativa de responder às questões norteadoras, este artigo apresenta-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo será destinado a algumas teorizações sobre o narrador enquanto componente da narrativa. No segundo capítulo, constará uma breve descrição da narrativa e uma análise das marcas desse narrador ao longo da obra. E, por fim, no terceiro capítulo, atentaremos para uma apreciação enfatizando a figura do narrador, Nael, em sua tentativa de encontrar-se, ou seja, ter uma identidade.

ALGUMAS TEORIZAÇÕES

SOBRE O NARRADOR

Sabe-se que toda narrativa apresenta certos elementos estruturais fundamentais, ou seja, narrador, personagens, espaço, tempo, foco narrativo etc. Contudo, neste trabalho nos ocuparemos com a análise do foco narrativo, ou seja, a posição adotada pelo narrador para contar sua história. Pois, desde sempre, entre os fatos narrados e o público aparece um narrador.

O termo “narrador” deriva do vocábulo latino “narro” que significa “dar a conhecer”, “tornar conhecido”, derivado do adjetivo “gnarus” - “sabedor”, que está relacionado com o verbo “gnosco” - “conhecer”. Assim, o narrador vem a ser a instância da narrativa responsável por comunicar os fatos contados ao longo da narrativa.

Para Platão e Aristóteles há três formas de narrar, ou seja, o orador ou poeta pode apresentar-se como: aquele que utiliza a sua própria voz; aquele que toma a voz de uma ou mais pessoas e fala através delas, sem empregar a sua própria voz e alguém que mistura a própria voz com a de outras pessoas.

Com o passar dos tempos surgem outras teorias para qualificar o narrador, dentre as quais temos em Leite apud Friedman (1985) uma classificação bastante interessante para essa voz que nos fala. Nessa concepção o narrador é um ser ficcional criado pelo autor para proclamar a história. O narrador sempre se dirige a um leitor, também ficcional, que é denominado narratário. Essa tipologia origina-se da tentativa de encontrar elementos para responder algumas questões como: Quem está contando a história? Trata-se de um narrador em primeira ou terceira pessoa? Há alguém narrando? Qual posição ou ângulo adotado pelo narrador para contar a história? Qual a forma adotada pelo narrador para comunicar sua história ao narratário (palavras, pensamentos, sentimentos)?

Por tudo isso, no romance contemporâneo pode-se encontrar seis formas adotadas pelo narrador para a apresentação da narrativa ao narratário. Portanto, temos o “Narrador onisciente intruso” que tem a liberdade de narrar, de colocar-se acima ou por trás da cena, por isso diz que seu

ponto de vista é de um ser divino. Ele narra, também, da periferia dos acontecimentos, do centro ou restringe-se a descrever de fora os acontecimentos, ou de frente. Uma característica desse narrador é a intromissão, pois faz comentários sobre a vida, moral, atitudes daqueles sobre quem fala. Esse narrador conta-nos fatos dos outros, sem participar como personagem, por isso diz-se que o foco narrativo é em terceira pessoa.

O “narrador onisciente neutro” também fala ao narratário em terceira pessoa, desenhando as personagens para o leitor. É diferente do narrador onisciente intruso pela ausência de instruções e comentários acerca da moral das personagens, ainda que sua presença entre o leitor e a narrativa seja bastante evidente. A caracterização das personagens é feita pelo narrador que as descreve e explica para o leitor.

O “narrador testemunha” dá um passo adiante rumo à apresentação do fato narrado, pois não ocorre a mediação ostensiva de uma voz exterior. O narrador fala-nos em primeira pessoa e é interno à narrativa, porque vive os episódios como personagem secundário e analisa os fatos de dentro. Possui uma visão mais limitada dos acontecimentos ao seu redor. Por isso, na tentativa de identificar a verdade recorre ao testemunho de alguém. Usa informações alheias, ou seja, coisas que ouviu, ou mesmo, cartas ou documentos secretos que, de alguma forma, foram parar em suas mãos. Sua visão restrita dos acontecimentos sobrevém do fato dele não conseguir saber os pensamentos das personagens, seus comentários são restritos às hipóteses. Ele conta a história da periferia dos episódios. A distância em que o leitor está colocado é próxima, remota ou ambas, pois o narrador testemunha tanto sintetiza a narrativa, quanto a apresenta em cenas, ou seja, sempre como ele vê.

A quarta classificação empregada para quem narra os fatos é de “narrador protagonista”, nesse caso, também desaparece a onisciência, pois o narrador, personagem central, não tem acesso à mente das personagens com as quais divide a cena. Sua narrativa apresenta foco em primeira pessoa. Limita-se às suas percepções e pensamentos, por isso adota uma visão fixa. Assim, a distância entre a história e o narratário pode ser próxima, distante ou, ainda, mutável.

A quinta divisão para o narrador seria de “onisciência seletiva múltipla”, ou multisseletiva. Nesse caso não há propriamente um narrador, pois a história vem das mentes das personagens; das impressões que os fatos e pessoas deixam nelas. O autor traduz detalhadamente pensamentos, percepções e sentimentos filtrando-os pela mente das personagens.

A “onisciência seletiva”, é semelhante à múltipla, caracteriza-se apenas por revelar as percepções de uma só personagem (ponto de vista da personagem). O que predomina no caso da onisciência múltipla e da onisciência seletiva é o discurso indireto livre, ou seja, os pensamentos das personagens. É o narrador encenando o processo mental das personagens. Não são usadas aspas ou travessão para demonstrar esses pensamentos.

Além das designações anteriores, há, ainda, o “modo dramático” e o “câmera”, esses não são propriamente narradores, pois no primeiro o ângulo é frontal e fixo, ou seja, dá-se através da

fala das personagens (diálogos), e, no segundo, aproxima-se o foco de alguma coisa, transmitindo flashes de realidade, como se fossem apanhados por uma câmera.

A VISÃO DE BAKHTIN PARA A CONSTRUÇÃO DO “EU”

Para o autor Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), a existência assume lugar numa linha tênue entre o “eu” e o “outro”, assim, produz-se o caráter social da vida humana, o qual se realiza através da linguagem. Portanto, a linguagem é um instrumento de interação social, visto que:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 1997, p. 41)

A partir dessa compreensão da linguagem, na qual a palavra permeia qualquer atividade humana, o autor encontra sua concepção acerca do dialogismo. Portanto, segundo ele, o dialogismo é a relação de sentido advinda de dois enunciados, que apresentam uma localização social e ideológica. A linguagem consiste num “evento” cujos elementos de origem social e linguística predeterminam-se numa constante busca pelo significado textual.

Para o autor, a língua realiza-se através do processo de enunciação, que compreende não só a matéria linguística, mas o contexto social de expressão do enunciado. Por isso, o “discurso é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência” (BAKHTIN, 1993, p.71). O discurso carrega consigo, na sua estrutura sintática e semântica, diversas vozes, outros discursos colocados social e ideologicamente e esses não perdem sua forma e conteúdo.

O dialogismo bakhtiniano mostra, portanto, que todo signo resulta de um consenso entre indivíduos organizados socialmente ao longo de um processo de interação, ou seja:

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados NE comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica. Porém, esta é uma forma particular de dialogicidade não interacional (por exemplo, a reunião de diversos enunciados emanantes de diferentes cientistas e pensadores ao se pronunciarem, em várias épocas, sobre um dado assunto). (BAKHTIN, 1997, p. 345)

Essa concepção dialógica torna-se mais intrincada quando dirigida à literatura, mais especificamente ao romance, pois, segundo Bakhtin:

O romance, tomado como conjunto caracteriza-se por ser um fenômeno pluriestilístico, porque, nele, diversas e heterogêneas unidades estilísticas se encontram, não de forma estanque, mas harmoniosamente, submetidas ao estilo maior do conjunto. (BAKHTIN, 1993, p.73).

Para o autor a palavra é plurivocal, pois se relaciona no interior do mesmo discurso, bem como com outros discursos. Igualmente, o romance torna-se plurivocal, porque nele estão várias vozes sociais, que permitem ampliar seus temas, abrindo-se, assim, às diferentes questões das sociedades modernas, burguesas, nas quais o gênero literário inspira-se para encontrar seus temas. Portanto, o texto é reflexo subjetivo de um mundo objetivo.

No romance a imagem do homem reflete a realidade. Nesse sentido, o romance é realista, ou seja, como uma pintura da realidade, pois o embasamento da sua palavra está na palavra de outro. Na relação romanesca entre a minha palavra e a palavra do outro, ambas não se apagam ao longo da enunciação, porquanto caso uma desapareça, não haverá a prosa romanesca. Desse modo, o primordial na prosa é o narrador renunciar a sua autoridade, não tendo, assim, a palavra final sobre seu herói.

Ao tratar da personagem Bakhtin (2003) diz que o princípio do processo criativo é arquitetônico, ou seja, sua estrutura ocorre paulatinamente, pois não se consegue encontrar uma visão não aleatória de imediato. Assim, a personagem reveste-se com peculiaridades que respondam a todas as manifestações; todos os elementos fundamentais, com o intuito de gerar uma diretriz axiológica estável:

[...] a resposta do autor as manifestações isoladas da personagem se baseiam numa resposta única ao todo da personagem, cujas manifestações particulares são todas importantes para caracterizar esse todo como elemento da obra. É especificamente estética essa resposta ao todo da pessoa-personagem, e essa resposta reúne todas as definições e avaliações ético-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e semântico. (BAKHTIN, 2003, p.3 e 4)

O autor é transgrediente à personagem, que não se encontra no plano real, mas num plano imaginário. Portanto, mesmo que a personagem carregue valores ideológicos, políticos e éticos do autor, não podemos ver nela a recriação da imagem do autor; ainda que ele pretenda disseminar suas ideias através da obra literária.

O processo de construção do psicológico da personagem ocorre de forma lenta e imprevisível, na mesma medida que o autor dá características próprias à personagem e a envolve com o mundo ela vai correspondendo aos estímulos gerados. O autor é responsável pela composição da obra, pelo planejamento da estrutura do romance e da personagem, mas isso não é o suficiente para dizer que ele pré-determina psicologicamente a figura dramática, aliás, a determinação psicológica é desconhecida pelo autor, pois o processo de constituição da personagem não se dá de

forma breve; não só o meio interfere na formação psicológica da personagem, como também sua interação com o seu mundo, com as outras personagens e com o próprio autor.

A formação da visão social e moral da figura dramática não ocorre de imediato pelo autor, mas é construída em consonância com as experiências vividas pela personagem, por isso pode-se dizer que é a própria personagem quem nos revela sua visão de mundo.

[...] o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira ele se dá com o seu real criador-autor. (BAKTIN, 2003, p.5)

Para Bakhtin (2003) o autor deve renunciar a atitude de tornar a personagem porta-voz das suas opiniões filosóficas, morais e políticas. A obra deve ser um produto estético e não um mero defensor das convicções do autor, ou seja, um *auter-ego* no mundo da literatura.

Por outro lado, o autor não deve confundir-se com a personagem. A relação entre autor e personagem deve ser limitada pela afinidade da totalidade espaço-temporal-semântica, pela sua interação com as personagens. Enfim, autor e personagem devem manter certa distância e autonomia mútuas, ao menos em grau mínimo, para que o desenvolvimento da obra e o valor estético não fiquem comprometidos.

DOIS IRMÃOS, A CONSTITUIÇÃO DO NARRADOR (comecei a mexer)

A NARRATIVA

O segundo romance do autor Milton Hatoum, *Dois Irmãos*, classifica-se como um romance de formação ou de costumes. Nele é apresentada a história de uma família de imigrantes libaneses, que mora em Manaus, assim a cidade e a casa desses imigrantes são os espaços predominantes da narrativa.

A narrativa apresenta-se de forma não linear, pois apresenta diversas digressões e avanços no tempo, isto é, não segue uma ordem cronológica. Todos os fatos vão sendo revelados ao leitor em forma de fragmentos esparsos, e quando as reminiscências do narrador transbordam de sua memória, ele as apresenta em forma de flashes, de maneira desordenada.

O texto inicia com uma breve introdução, a descrição da morte da matriarca dessa família de libaneses, Zana. Nesse momento, ela surge em uma situação de angústia, pois deseja saber se os filhos gêmeos fizeram as pazes, contudo, o silêncio de seu interlocutor lhe revela a verdade, nada mudou.

No primeiro capítulo, o narrador relata a volta do jovem Yaqub, que, por ordem do pai, aos treze anos, fizera uma viagem ao Líbano, para tentar amenizar as rugas entre ele e seu irmão, Omar. Tal ação se passa no fim da II Guerra Mundial, por volta de 1945, pois “O cais da Praça Mauá está apinhado de parentes de pracinhas e oficiais que regressavam da Itália”. (HATOUM, 2006, p. 11). Desse modo, pode-se concluir que os fatos descritos na narrativa vão de 1910 a meados de 1960.

As personagens centrais do romance são Halim, aprendiz de mascate, Zana, filha de Galib, dono de um restaurante, os gêmeos Yaqub e Omar, e Rânia, a filha caçula do casal. Embora Halim não quisesse ter filhos, por medo de dividir sua esposa, ele se resignou ao desejo de Zana. Os filhos dessa união são Yaqub e Omar, gêmeos que vivem em guerra, e Rânia, que apesar de sua exótica beleza, vive em função dos irmãos e passa o tempo todo rejeitando seus pretendentes. Além da família, moram na casa Domingas, a empregada, e seu filho, Nael.

A história conta a saga dos gêmeos Yaqub e Omar; suas relações conturbadas com a família e com Domingas, cujo filho teve a filiação paterna rejeitada e mantida sob forte sigilo. É justamente, Nael, filho da empregada, quem será o narrador, numa tentativa de buscar a identidade de seu pai dentre os homens da casa. Por isso, ele conta os dramas que observou em silêncio, sem ser notado, ou seja, raiva, paixões secretas e relações amorosas.

O romance revela a formação e a destruição de um lar, de uma família, a família de Halim e Zana. E pela óptica de Nael o leitor entra em contato com as personagens: Halim, homem honesto e marido dedicado, que concentra todos os seus esforços para agradar Zana, que por seu lado, dedica-se fervorosamente ao caçula, Omar, preterindo os outros filhos e o próprio marido; Yaqub, irmão gêmeo de Omar, é estudioso e aplicado nos fazeres, diferente de Omar, que é indisciplinado e vive gerando problemas para Halim e Zana; Rânia, a irmã caçula dos gêmeos, tem quase tanta devoção pelos irmãos quanto a Zana, e se priva de qualquer relacionamento por acreditar que seus irmãos são a idealização do homem perfeito; por último temos Domingas e seu filho Nael, que herda um fardo da mãe, empregada resignada e servil, compartilha o mesmo destino, vive no anonimato.

NAEL, O NARRADOR

Convém lembrar que delinear o narrador de uma obra é algo complexo, pois, segundo Benjamin (1994), quanto mais se tenta descrevê-lo, mais nos afastamos dele e de seu processo criativo. Tal situação é justamente o que ocorre quando procuramos observar o narrador de Milton Hatoum, em *Dois Irmãos*, ou seja, ficamos tão envolvidos com a narrativa que praticamente não conseguimos nos afastar dos fatos descritos. Entretanto, o desafio de descobrir as peculiaridades de Nael é mais instigante que as possíveis adversidades nessa tarefa.

De início, quando se analisa o narrador de *Dois irmãos*, pensa-se estar diante de um narrador onisciente, pois ele sabe ou aparenta conhecer os sentimentos e pensamentos das personagens:

Não, fôlego ele não tinha para acompanhar o irmão. Nem coragem. Sentia raiva, de si próprio e dos outros, quando via o braço do caçula enroscado no pescoço do curumim do cortiço que havia nos fundos da casa. Sentia raiva de sua impotência e tremia de medo, acovardado, ao ver o caçula desafiar três ou quatro moleques parrudos. (HATOUM, 2006, p.14).

Ou ainda:

O caçula pensava que depois do baile dos Benemou a Livia ia cheirar, morder o gogó dele e desfilar com ele nas matinês do Guarany e do Odeon. Já tinha prometido roubar o Land Rover dos pais e passear com ela até as cachoeiras do Tarumã. (HATOUM, 2006, p. 21-22).

Contudo, lendo as páginas adiante, observamos que a classificação como onisciente não corresponde ao narrador, pois agora ele se torna personagem integrante da narrativa:

“A partida de Yaqub foi providencial para mim. Além dos livros usados, ele deixou roupas velhas que anos depois me serviriam: três calças, várias camisetas, duas camisas de gola puída, dois pares de sapato molambentos”.(HATOUM, 2006, p. 30).

A partir daí, vemos tratar-se de um narrador personagem. Entretanto, ainda há algo de instigante nele, visto que, sendo uma personagem da narrativa, não tem um nome. Assim, a estratégia usada para falar de si mesmo é empregar pronomes:

“Durante o dia eu a ouvia repetir as palavras do pesadelo” (Idem, p. 9). “[...] A minha história também depende dela, Domingas”.(Ibidem, p. 20). “Quando ele viajou para São Paulo, eu tinha uns quatro anos de idade [...]” (Ibidem, p.30),

Esse narrador personagem procura não se identificar através de um nome, prefere manter sua identidade em segredo. Ele preocupa-se apenas em narrar, porquanto não quer ou não pode saber quem é. Somente ao final da narrativa o leitor depara-se com o nome da “personagem-narrador”: Nael. Nome simples, sem acompanhamento de um sobrenome de família, embora ostente o sangue dos gêmeos, vive à margem da família:

“Tu eras neto dele, não ia te deixar na rua. Ele foi ao teu batismo, só ele me acompanhou. E ainda me pediu para escolher teu nome. Nael, ele me disse, o nome do pai dele. Eu achava um nome estranho, mas ele queria muito, eu deixei. [...]” (HAUTON, 2006, p. 180).

Verifica-se, ao longo do romance, um narrador hesitante, completamente confuso e obstinado em descobrir sua origem. Todavia, a dúvida passa a lhe corroer paulatinamente, e suas lembranças parecem cada vez mais nebulosas e imprecisas:

Eu não sabia nada de mim, como vim ao mundo, de onde tinha vindo. A origem: as origens. Meu passado, de alguma forma palpitando na vida dos meus antepassados, nada disso eu sabia. Minha infância, sem nenhum sinal da origem. (HATOUM, 2006, p.54)

Conforme Benjamin (1994) todo narrador fala acerca de suas experiências, seja num mesmo espaço ou em vários. Tal matéria prima é aquele conhecimento que provém de aspectos temporais e espaciais vivenciados, ou seja, fruto da multiplicidade de relações etc. Igualmente, o narrador do romance *Dois Irmãos* delinea diversos acontecimentos aleatórios - histórias que viu ou ouviu - na tentativa de revisitar sua própria vida para que, com isso, possa descobrir sua identidade, seu nome, suas origens.

Nael é o narrador da história dessa família e o faz em forma de memórias. Por isso, a narrativa oferece progressos e recuos no tempo, ou seja, não apresenta uma cronologia linear. O narrador vai revelando as situações ao leitor segundo suas lembranças dos fatos e, assim, emenda os episódios como numa tentativa de solucionar os enigmas da sua vida.

Por tudo isso, pode-se apreender que o foco narrativo é em primeira pessoa com um narrador-testemunha. Contudo, resta saber quais as peculiaridades desse narrador ao contar sua história, visto que se trata de um romance contemporâneo.

Sabendo-se que o narrador é testemunha, observa-se, de início, que ele opta por não se identificar e, por isso, o leitor, durante boa parte do livro, não pode saber quem está contando a história. Sobre ele, o narrador, sabemos apenas que se chama Nael, filho de uma índia e de pai desconhecido. Nada mais identifica esse sujeito além da sua condição de não pertencente à família, a vida, a casa em que mora. Ele está na casa dos libaneses, mas não é parte dela, o que lhe atribui uma característica de testemunha da vida dessa família:

“Podia frequentar o interior da casa, sentar-se no sofá cinzento e nas cadeiras de palha da sala. Era raro eu se sentar à mesa com os donos da casa, mas podia comer a comida dele, beber tudo, eles não se importavam. Quando não estava na escola ajudava na faxina, limpava o quintal, ensacava as folhas secas e consertava acerca dos fundos”.(HATOUM, 2006, p. 60).

Sendo Nael uma personagem integrante da narrativa, isto é, alguém que vive os episódios como participante, ele analisa os acontecimentos de dentro, a partir de sua perspectiva: “Mas fui o observador desse jogo e presenciei muitas cartadas, até o lance final”. (HATOUM, 2006, p. 23). Essa situação torna sua visão um tanto limitada, logo, pode-se denominá-lo um “narrador-testemunha”, tal como apresenta nos *Leite* apud Friedman (1985).

Ao atentarmos para esse narrador-testemunha, vemos que sozinho não pode contemplar os fatos, por suas limitações de personagem. Por isso, na tentativa de encontrar a

verdade, ele acaba por recorrer a Domingas, aproveita seus depoimentos, para ajudá-lo a reconstruir sua história:

Foi Domingas quem me contou a história da cicatriz no rosto de Yaqub. Ela pensava que um ciuquinho reles tivesse sido a causa da agressão. Vivia atenta aos movimentos dos gêmeos, escutava conversas, rondava a intimidade de todos. Domingas tinha essa liberdade, porque as refeições da família e o brilho da casa dependiam dela. (HATOUM, 2006, p. 20)

Domingas contribui inconscientemente com Nael, fornecendo, mediante os seus relatos, indícios do que poderia ser a origem do filho: “A minha história também depende dela, Domingas” (HATOUM, 2006, p. 25). Nas situações cuja presença do narrador não é possível a empregada e mãe entra em ação.

Além dela, outro importante aliado do narrador é o pai da família libanesa, Halim, pois ele descreve a Nael várias histórias do passado, além de expor seus sentimentos. Para Halim, Nael é uma espécie de confidente, alguém que o ouve e entende suas angústias:

“Eu não compreendia os versos quando ele falava em árabe, mas ainda assim me emocionava: os sons eram fortes e as palavras vibravam com a entonação da voz. Eu gostava de ouvir as histórias. Hoje, a voz me chega aos ouvidos como sons de memória ardente. Às vezes ele se distraía e falava em árabe”.(HATOUM, 2006, p. 39).

O narrador-testemunha, Nael, tenta recuperar sua própria identidade em meio a reunião dos fatos, dos retalhos da história dos outros, em especial dos gêmeos Yaqub e Omar. Portanto, rememora acontecimentos que ouviu ou presenciou, do seu quatinho afastado da casa e, de certa forma, da família:

“Naquela época, tentei, em vão, escrever outras linhas. Mas as palavras parecem esperar a morte e o esquecimento; permanecem soterradas, petrificadas, em estado latente, para depois, em lenta combustão, acenderem em nós o desejo de contar passagens que o tempo dissipou. E o tempo, que nos faz esquecer, também é cúmplice delas”. (HATOUM, 2006, p. 183)

Para Benjamin (1994), o narrador não pode estabelecer o contexto psicológico ao leitor. Entretanto, Nael, por desconfiar que um dos gêmeos seja seu pai, tenta a todo custo arquitetar memórias, colocar para o leitor uma visão acerca de Yaqub e Omar:

“O caçula tomava impulso, pulava, rodopiava no ar como um acrobata e caía de pé, soltava um grito de guerra e mostrava as mãos estriadas. Yaqub recuava ao ver as mãos do irmão cheias de sangue, cortadas pelo vidro do cerol”.

“Yaqub não era esse acrobata, não lambuzava as mãos com cerol, mas bem que gostava de brincar nos bailes de carnaval no sobrado de Sultana Benemou, onde o caçula ficava para a festa dos adultos e varava a noite com os foliões”. (HATOUM, 2006, p. 15).

Nael não se isenta de emitir opiniões, pois quer persuadir-se e, também, ao leitor de que Omar é um ser instintivo e desprezível. Diferentemente, Yaqub é sacralizado, elevado ao plano do divino. Para o narrador Yaqub e Omar são seres antagônicos que se complementam, são iguais por fora e diferentes por dentro. Os gêmeos são o arremate para ele mesmo, para sua história: “Na verdade para Zana eu só existia como rastro dos filhos dela, o rastro dos seus filhos”. (HATOUM, 2006, p. 28). Omar é tudo que Nael não deseja ter em si, já Yaqub representa toda a idealização que o narrador tem acerca de sua própria vida.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE NAEL

Tendo em vista as peculiaridades da construção do narrador na obra *Dois Irmãos*, passamos agora a analisar a construção da identidade de Nael ao longo do romance, pois acredita-se ser sua tentativa no decorrer da narrativa. Deste modo, vamos verificar se durante o percurso da narrativa de Hatoum é materializada a construção do narrador-personagem em busca de sua própria identidade.

Esse narrador testemunha é, também, uma personagem, Nael, alguém que vive à margem dos acontecimentos da casa onde mora: “Mas muita coisa do que aconteceu eu mesmo vi, porque enxerguei de fora aquele pequeno mundo[...]” (HATOUM, 2006, p. 23). Não sabe quem é seu pai, é “Filho de ninguém” (HATOUM, p. 187) apenas conhece a mãe, uma índia manauara, empregada doméstica cujo filho foi fruto de encontros fortuitos entre um dos gêmeos, ou talvez os dois. Um narrador sem uma identidade definida e, conseqüentemente, com certa dificuldade em descrever a personagem Nael.

É pela voz do narrador-testemunha, Nael, que acontece a busca ou resgate da identidade do narrador. A tentativa de encontrar-se no passado vai sendo construída através da junção do rastro dos gêmeos Yaqub e Omar, dos quais pode ser filho: “seu Halim me ajudou, não quis me tirar da casa. [...] “Tu eras neto dele” (HATOUM, 2006, p.180).

Nael tem uma identidade fragmentada que vai se moldando no decorrer da narrativa por meio dos questionamentos e das dúvidas do “narrador/testemunha/ personagem” em relação à sua vida: “Eu não sabia nada de mim, como vim ao mundo, de onde tinha vindo. A origem: as origens” (HATOUM, 2006, p. 54).

Em cada palavra do narrador fica perceptível o seu sentimento sendo mutilado pela dúvida de alguém sem um passado, sem uma família, que busca ter, pela primeira vez, uma história verdadeiramente sua, integrada àquelas pessoas com as quais conviveu: “Minha infância, sem um sinal de origem. É como esquecer uma criança dentro de um barco num rio deserto, até que uma das margens a acolhe” (HATOUM, 2006, p. 54).

Na medida em que ele se expõe, falando dos fatos presenciados, revela sua busca de consciência própria, sua procura pelo “eu”, por sua identidade que sempre esteve escondida em algum lugar da casa, atrás das palavras dos moradores. Assim, não é só a identidade do pai que ele busca, mas, principalmente, a dele. Quando o narrador se dispõe a rever as vivências da casa, daquela família libanesa, é a sua história que tenta encontrar, mesmo que seja através de fragmentos da vida dos outros: “Meu passado, de alguma forma palpitando na vida dos meus antepassados [...]” (HATOUM, 2006, p. 54).

Nael é um ser deslocado da casa, embora seja filho da empregada com um dos gêmeos. A casa representa tudo que ele não tem, ou seja, um sobrenome, um lugar diante daquela família. Ao contar tantas histórias, vai ficando claro a tentativa do narrador de se redescobrir, encontrar uma representação verdadeiramente sua dentro daquela família que ele acompanhou distante. Nael quer ter uma história:

“Anos depois, desconfiei: um dos gêmeos era meu pai. Domingas disfarçava quando eu tocava no assunto; deixava-me cheio de dúvidas, talvez pensando que um dia eu pudesse descobrir a verdade. Eu sofria com o silêncio dela; nos nossos passeios, quando me acompanhava até o aviário da Matriz ou até a beira do rio, começava uma frase, mas logo interrompia e me olhava, aflita, vencida por uma fraqueza que coíbe a sinceridade.” (HATOUM, 2006, p. 54)

A diferença de personalidade com que expõe os gêmeos não é apenas parte do pacote ‘história de gêmeos’, nem tão pouco revela o amor de Nael pelo mais velho e a repulsa pelo caçula. Ao descrevê-los idênticos por fora e tão diferentes por dentro o narrador mostra seu amor e repulsa pela família que não o acolhe como membro.

O narrador investiga sua origem, mas nega as duas possibilidades de figuras paternas, a do aventureiro inconsequente e a do empreendedor distante. A admiração que Nael sentia por Yaqub era notória, afinal ele estava longe da família, conseguiu libertar-se daquela casa, coisa que Nael não conseguira.

Ao contrário, Omar e suas atitudes inconsequentes eram desprezíveis, ora “Omar era presente demais: seu corpo estava ali, dormindo no alpendre. O corpo participava de um jogo entre a inércia da ressaca e a euforia da farra noturna”. (HATOUM, 2006, p. 46). O caçula representava uma parcela integrante daquela família, coisa que Nael nunca fora.

Pertencer àquele lar é o sonho do narrador, pois no plano da enunciação temos uma personagem que vive fora do círculo social, casa/família. Fazer parte da casa é, para Nael, ser alguém, ter uma história, uma identidade diante das pessoas, mas à medida que a casa se desfaz ocorre um afastamento desse sonho por parte do narrador.

No início, acredita-se estar defronte a um narrador onisciente, que não participa da trama. Lentamente, descobre-se o oposto. O narrador é filho da empregada Domingas com um dos

gêmeos (Omar ou Yaqub). Não é por acaso que o narrador opta por não se identificar inicialmente, tal atitude mostra o estado interior de Nael, ou seja, de alguém que não conhece sua origem, mas que tenta aos poucos construir sua própria identidade. Como não consegue encontrar os alicerces de sua constituição, Nael passa a demonstrar certo conformismo com relação à indeterminação paterna, e a necessidade de pertencer àquela casa, de ter sua história atrelada a dos gêmeos, aparentemente já não é mais tão importante:

“Meus sentimentos de perda pertencem aos mortos. Halim, minha mãe. Hoje, penso: sou e não sou filho de Yaqub, e talvez ele tenha compartilhado comigo essa dúvida. O que Halim havia desejado com tanto ardor, os dois irmãos realizaram: nenhum teve filhos. Alguns dos nossos desejos só se cumprem no outro, os pesadelos pertencem a nós mesmos”. (HATOUM, 2006, p. 169).

Agora não havia mais a família que ele tanto almejava pertencer. À medida que Nael encontra-se, descobre sua história, a casa dos libaneses se desfaz: “A casa foi vendida com todas as lembranças” (HATOUM apud DRUMMOND, 2006, p. 8). O fim da casa é uma metáfora para o término de sua busca por uma origem, uma família. Nael encontrara seu lugar diante daquela família. Agora ele está pronto para viver, tanto que não precisa mais da casa, tampouco das lembranças que ela traz.

Ao longo do processo de reunir as memórias da família de Halim e Zana, Nael encontra seu próprio caminho. A casa e a família vão se degradando e ele toma consciência de que a casa e a família não são imprescindíveis para sua identidade, pois ele nunca os teve próximos de fato. Assim, consegue desvencilhar-se do seu ideal de pertencer à família, desse modo seu mundo deixa de ser restrito àquela casa, sua identidade não precisa mais de Halim, Zana, dos gêmeos, pois agora basta ser filho da empregada, sem pai. Está pronto para viver o presente e o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da obra de Milton Hatoum, *Dois irmãos*, procurou-se avaliar a constituição do narrador no decorrer da trama. Assim, tem-se Nael como o narrador da história. Ele transmite os fatos calcados na sua própria experiência e em relatos de familiares, em seus pensamentos, em sentimentos e em suas percepções que perpassam toda narrativa.

Nas primeiras páginas do livro, a impressão dada ao leitor é que o foco narrativo se encontra na 3ª pessoa, com um narrador onisciente, pois há referências aos sentimentos de alguns personagens. Mas, no decorrer da trama, surgem dúvidas acerca da tipologia a ser adotada para designar o narrador. Entretanto, no transcorrer da leitura, confirma-se que o foco narrativo está em primeira pessoa, devido ao emprego de diversos pronomes pessoais. Desse modo, chega-se à

conclusão de que estamos diante de um narrador personagem ou como se preferiu chamar: narrador testemunha.

Apesar de já termos apresentado a classificação desse narrador, ele continua a intrigar o leitor, pois não apresenta um nome, opta por não se identificar. Assim sendo, com uma análise mais aprofundada do texto, vemos que a falta de um nome para o narrador personagem não é apenas uma opção, mas é uma condição, ou seja, ele mesmo não sabe quem é, qual é sua origem, sabe apenas que é o filho da empregada, agregado do lar dos libaneses.

A supressão do nome desse narrador reforça a ideia de que ele precisa encontrar-se, descobrir quem é. Por isso, busca rememorar as histórias da casa e resgatar os relatos de seus moradores, está sempre à procura de resquícios de si mesmo, rastros que o levem ao encontro um pai, que o faça pertencer àquela família, àquelas histórias.

Nesse romance de Hatoum, a rememoração das histórias ocorridas na casa dos imigrantes libaneses é o material do narrador para identificar-se. Ele sente-se, ao mesmo tempo, dentro e fora da casa e da família, por isso, o narrador personagem não é desconhecido apenas para o leitor, mas para si mesmo, porque mesmo sendo filho da empregada com um dos gêmeos, vivera como um “ninguém”.

A construção que Nael procura fazer de si mesmo ocorre, ao longo da narrativa, através das suas memórias e das vozes de Domingas, Halim e das outras personagens. É no discurso dos outros que o sujeito toma consciência de quem é, ou seja, mediante o processo dialógico entre as diferentes vozes que surgem nas lembranças de Nael ele vai se encontrando. Assim, o narrador sem nome vai construindo-se, paulatinamente.

Desse modo, a hipótese de que o narrador tenta encontrar-se é confirmada, pois vê-se uma narrativa que nasce da necessidade de constituir uma identidade própria, ou seja, de firmar-se como alguém diante do mundo, a narrativa, nesse sentido, serve como pretexto a serviço do narrador. Todas as lembranças são o desenho que Nael acredita ser sua origem. A casa é o ponto de partida e conclusão dessas memórias identitárias.

Por tudo isso, pode-se concluir que assim como no final do romance a casa antiga se desfaz e surge uma renovada, o narrador também completa sua busca por si, pois percebe que sua procura é um percurso necessário, um jogo de lembranças e esquecimentos, mas não um fim categórico para sua busca interior. O narrador renuncia a sua autoridade enquanto aquele que conta a história, pois percebe que aquela resposta que ele tanto busca, o veredicto final, não está inteiramente sob o seu controle, e talvez nem esteja presente em outras personagens, está perdido em algum lugar do tempo, um lugar confuso e nebuloso chamado memória.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor. Manuel de. Teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1976. 1ª ed. brasileira.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. O discurso no romance. In: _____. Questões de literatura e de estética. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1990.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CEIA, Carlos. E - dicionário de termos literários. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/N/narrador.htm>> Acesso em: 17 de setembro de 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

HATOUM, Milton. Dois Irmãos (romance). São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo: ática, 1985. Série Princípios. (p. 25-70)

REVISTA DIGITAL DO GRUPO DE PESQUISA: FRONTEIRAZ. O narrador e as fronteiras do relato. Disponível em: http://www.pucsp.br/revistafrenteiraz/videos_entrevistas.html. Acesso 12 set. 2009.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. Teoria da literatura. 8ª ed. Coimbra: Almedina, 2007.

A LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DESDE A TENRA IDADE



CHILDREN'S LITERATURE AND ITS CONTRIBUTIONS TO DEVELOPMENT FROM AN EARLY AGE

JUCYCLEIA ALVES DA SILVA

Graduação em Licenciatura em pedagogia, pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) concluído em 2010. Pós-graduação lato sensu em práticas em Alfabetização e Letramento pela Escola Superior de Administração (HSM) em 2017. Pós-graduação lato sensu em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulista (FACITEP) concluído em 2018. Pós-graduação lato sensu em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP) concluído em 2023. Professora de Educação infantil e fundamental I.

RESUMO

O contato com livros infantis pode ocorrer desde antes do nascimento ou desde o berço, quando o primeiro livro da criança é colocado nas mãos da criança ou quando ela ouve as rimas e canções de ninar que mães e avós cantaram por gerações. Esses eventos cheios de melodia, vocabulário e imagens constituem a linguagem que permite à criança compreender o mundo e o lugar que ocupa. As crianças aprendem com a linguagem que ouvem, portanto, quanto mais rico o ambiente linguístico, maior o desenvolvimento da linguagem. O processo de apropriação da linguagem continua ao longo dos anos escolares, portanto, esses anos devem ser preenchidos com as imagens e o vocabulário emocionante que a literatura infantil tem a oferecer. O termo literatura pode ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, do ponto de vista de um crítico ou outro, ou de um ou outro leitor. Como promotores da leitura, entendemos a literatura como a construção imaginária da vida e do pensamento em formas e estruturas de linguagem, integradas num conjunto de símbolos que provocam uma experiência estética. Essa experiência pode ser a reconstrução viva ou a expansão de eventos anteriores, ou a criação de novas experiências a partir da interação com diferentes gêneros. A base de todos esses gêneros é a função imaginativa da literatura que permite ao aluno o enriquecimento pessoal, o conhecimento da herança cultural de seu contexto social, a reafirmação de sua identidade e o contato com mundos diferentes, o que favorece o desenvolvimento do pensamento divergente.

Palavras-chave: Conhecimento; Herança Cultural; Livros Infantis.

SUMMARY

Contact with children's books can occur from before birth or from the cradle, when the child's first book is placed in their hands or when they hear the rhymes and lullabies that mothers and grandmothers have sung for generations. These events full of melody, vocabulary and images constitute the language that allows children to understand the world and their place in it. Children learn from the language they hear, so the richer the linguistic environment, the greater the development of language. The process of appropriating language continues throughout the school years, so these years should be filled with the exciting images and vocabulary that children's literature has to offer. The term literature can be defined from a historical or cultural perspective, from the point of view of one critic or another, or one reader or another. As promoters of reading, we understand literature as the imaginary construction of life and thought in language forms and structures, integrated into a set of symbols that provoke an aesthetic experience. This experience can be the living reconstruction or expansion of previous events, or the creation of new experiences through interaction with different genres. The basis of all these genres is the imaginative function of literature, which allows students personal enrichment, knowledge of the cultural heritage of their social context, reaffirmation of their identity and contact with different worlds, which favors the development of divergent thinking.

Keywords: Knowledge; Cultural heritage; Children's books.

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a criança, desde muito jovem, participa da literatura como jogo, diversão ou entretenimento. Quando vai à escola também tem contato com a literatura não só para fins recreativos, mas também para outros fins: aprender a ler e escrever, culturais, morais, religiosos e pedagógicos. Nesse sentido, é oportuno mencionar Rodríguez (1991) que aponta que a criança desde o nascimento é exposta a produtos literários que sua cultura propõe para diversos fins e por meio de diferentes mídias (por exemplo, televisão, rádio, cinema). Ela ouve canções de ninar, histórias são narradas ou lidas para ele. Quando ela fala, ela brinca com as palavras, canta canções e aprende enigmas. Esse fato determina que as crianças possam aprender algumas regras de operação ou marcas do texto literário inconscientemente. Isso permite que eles desenvolvam esquemas antecipatórios sobre o funcionamento da linguagem escrita, o que será muito útil para aprender a ler. Portanto, entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura na criança está o prazer das histórias. Esse gênero literário é o mais utilizado pelos professores para

ensinar a leitura em sala de aula; porque é mais comum, apropriado e aceito em todas as idades (VANNINI, 1995).

Da mesma forma, a história é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo que elas se expressem de diversas formas. A partir do nível da Educação Infantil, as crianças demonstram interesse em explorar e estabelecer contato com diferentes materiais de leitura e escrita, que as induzem a manifestar experiências e vivências reais e imaginativas, dando origem à expressão de suas próprias ideias, emoções e sentimentos que permitem que seu mundo interior aflore. Por isso, o uso de histórias torna-se um instrumento didático útil para acompanhar as crianças de forma emocional e criativa em seu processo de formação.

Essas ideias são complementadas por Puerta, Gutiérrez e Ball (2006) que afirmam que:

A literatura proporciona às crianças conhecimento, prazer e gratificação, é uma experiência enriquecedora que lhes dá a oportunidade de compartilhar sentimentos, significados e outras construções de acordo com suas necessidades e interesses particulares. (p. 24).

Da mesma forma, Navas (1995) considera que "o discurso literário difere dos outros discursos porque fomenta a liberdade interpretativa do leitor, de modo que cada leitura, mesmo do mesmo texto, torna-se uma nova aventura para a criança" (p.33). Por sua vez, Goldin (em Rosenblatt, 2000) aponta que ela não vê o ensino da literatura apenas como uma forma de fruição, nem como uma forma de se aproximar do espírito, porque "ler literatura é uma experiência, uma maneira de viver vicariamente a vida e as emoções dos outros e se aproximar da própria e, portanto, de enfrentar dilemas vitais" (p. 27).

POR QUE LITERATURA INFANTIL?

A literatura infantil é um poderoso meio para a transmissão da cultura, a integração de áreas do conhecimento: história, música, arte, psicologia, sociologia etc., o enriquecimento de universos conceituais e a formação de valores. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental na escola e em casa como ferramenta que favorece a aproximação dos processos de leitura e escrita.

A importância da literatura pode ser refletida no valor afetivo que ela oferece à criança por meio de:

a) Deleite e alegria: A literatura educa e diverte. Ao criar espaços na sala de aula para a literatura, abrem-se portas para a criatividade, para o poder criativo da palavra e do imaginário; levando as crianças a descobrirem o prazer que os livros trazem antes de serem solicitadas a desenvolver habilidades de leitura (ou seja, decifrar). Assim, ler faria tanto sentido quanto andar de bicicleta. Eles sabem como a experiência será divertida.

A associação da literatura com diversão e brincadeira pode ser vista nas abordagens de Huizinga (1987), que vê a poesia como uma função lúdica, "A poesia nasce do brincar e com o brincar" (p. 144). Portanto, este autor sugere algumas características comuns entre poesia e jogo: a) São

ações desenvolvidas dentro de certos limites de tempo, espaço e significado, em uma ordem visível; b) Operem com regras livremente aceites e fora da esfera da utilidade ou necessidade material; c) O humor é de êxtase e entusiasmo; e d) A ação é acompanhada por um sentimento de elevação e tensão e leva à alegria e ao abandono. Da mesma forma, Bethelheim (1978) afirma que, para uma história manter a atenção da criança, ela deve diverti-la; deve estar de acordo com suas ansiedades e aspirações, fazê-lo reconhecer plenamente suas dificuldades, ao mesmo tempo em que sugere soluções para os problemas que o preocupam. Segundo este autor, nada na literatura infantil enriquece e satisfaz tanto a criança quanto os contos de fadas populares, pois permitem que ela aprenda muito sobre os problemas internos do ser humano e suas soluções.

b) Reforço da narrativa como forma de pensar: Contar histórias é tão antigo quanto a história e tão novo quanto o evento que aconteceu esta manhã. Poderíamos dizer, então, que a narração é hoje a forma mais eficaz e comum de ordenar nosso mundo. Nas crianças, a narração é a forma típica de pensamento que pode ser observada em diferentes situações de suas vidas (por exemplo, o incômodo que sentem por ter que compartilhar brinquedos ou a emoção da aventura de ir à praia pela primeira vez). A narrativa do livro oferece uma reafirmação da história pessoal que a criança contou a si mesma e que podemos associar ao que Vygotsky (1982) descreve como linguagem interior.

Ouvir histórias é uma forte motivação para a criança querer aprender a ler. Ao associar a leitura ao prazer, as crianças também querem aprender a fazê-lo. Muitas vezes as crianças são informadas sobre a importância da leitura, mas com nossas ações mostramos a elas que valorizamos mais outras atividades (Escalante, 1991). O alcance da narrativa pode ser visto nas abordagens feitas por Correa, Etchebarne, Sigal e Weber (1995) em relação ao conto:

Um modelo de vínculo de aprendizagem e acompanhamento emocional que a criança desenvolveu naturalmente com os pais ou substitutos, como os avós, e por meio dele foi construída uma ponte entre a linguagem simbólico-imaginária de seu mundo interno e a linguagem social real da vida em relacionamento: por meio da narrativa, o pai ou substituto parental foi ativamente incluído no espaço imaginário da criança (p. 16)

c) Desenvolvimento da imaginação: A literatura desenvolve a imaginação e a curiosidade das crianças, ajudando-as a apreciar a natureza, as pessoas e as experiências de maneiras não consideradas por elas. Diante da invasão explícita oferecida pela televisão, a literatura oferece novas dimensões ao imaginário da criança que só seriam difíceis de descobrir. Os livros infantis têm o poder de criar imagens na mente do leitor e expandir sua imaginação. O imaginário é definido pelo grau de transposição da realidade e se opõe ao referencial. Parte-se do real, mas não é uma cópia, é uma imaginação ativa (RODRÍGUEZ, 1991).

A imaginação não é uma fuga, uma fuga, um refúgio fora do real, mas um olhar diferente sobre o real (Jean, 1991). Nesse sentido, a poesia é um poderoso instrumento para estimular a imaginação, ao dotar a linguagem de outra dimensão que não a da comunicação utilitária. Este gênero literário permite-nos ter um poder de transformação, modificação, prospecção e criação sobre o real. Portanto,

cultivar a imaginação é enriquecer a capacidade de conhecer e criar. A capacidade de criação, segundo Gardié e Quintero (1994), se manifesta por meio de: fluência, capacidade de lembrar ou produzir palavras, ideias, associações, frases ou expressões; originalidade, capacidade de emitir respostas estranhas, espirituosas, bem-humoradas e chocantes; elaboração, a capacidade de prosseguir com o planejamento cuidadoso e detalhado de uma ideia; sensibilidade, capacidade de detectar situações problemáticas incomuns que tendem a passar despercebidas; e redefinição, uma habilidade que nos permite pensar sobre o uso novo e incomum de um objeto, ou parte dele, por meio de um processo de transformação de suas propriedades.

d) Percepção do comportamento humano: A literatura tem o potencial de refletir a vida, delineando e dando coerência à experiência humana. Ao contrário dos fatos oferecidos pela escola, a literatura expressa emoções e qualidade de vida. Como Chukovsky (1963) aponta:

O objetivo de toda narrativa é promover na criança, a qualquer custo, compaixão e humanidade, essa capacidade milagrosa do homem de se comover com as dificuldades de outro ser humano, de sentir alegria na felicidade de outro, de experimentar a fatalidade de outro como se fosse sua. " (p. 138)

Da mesma forma, segundo Reyes (2003), vincular os livros com o afeto dos mais importantes e queridos nos permite criar um ninho emocional para enfrentar os desafios subsequentes da alfabetização, pois antes de entrar no código escrito, a criança teve a oportunidade de experimentar as compensações vitais da leitura: o vínculo afetivo que conecta as palavras, histórias e livros com seres humanos. O argumento mais convincente para trabalhar a leitura desde a primeira infância é garantir a inclusão da família em torno de um grande projeto de educação integral que fortaleça os vínculos afetivos e comunicativos e enriqueça o desenvolvimento emocional e intelectual.

Na prática educativa cotidiana, foi possível detectar que ainda é aplicada uma metodologia tradicional (mecânica e reprodutiva, pouco participativa e criativa, impensada e acrítica), e o texto literário, geralmente a história, é utilizado como tranquilizante para o comportamento infantil. Portanto, consideramos necessário enfatizar que a literatura é um recurso fundamental para alcançar o desenvolvimento saudável do pensamento criativo e, dessa forma, favorecer sua expressão espontânea em qualquer atividade de aprendizagem escolar.

A INCORPORAÇÃO DA LEITURA EM SALA DE AULA

O objetivo principal de incorporar períodos permanentes de leitura em sala de aula deve ser orientado pela recreação e curiosidade, e não como um trabalho escolar. Para isso, o contato inicial dos primeiros anos deve ser interessante e agradável, onde o professor lê e conta histórias para as crianças usando livros com ilustrações atraentes.

Durante a Primeira Etapa da escolaridade devem ser oferecidos contatos agradáveis com a literatura infantil por meio de dramatizações, contação de histórias ou atividades na área de

linguagem. Na Segunda e Terceira Etapas, o interesse em temas que surgem das atividades regulares em sala de aula deve ser complementado com a leitura independente de literatura para crianças e jovens, como a leitura de poemas, romances curtos e períodos para compartilhar experiências. Durante o nível médio, o principal objetivo dos eventos promovidos deve ser contribuir para o desenvolvimento de um gosto genuíno pela literatura, o despertar de novos interesses e o cultivo de atitudes favoráveis a diferentes gêneros literários. Acreditamos ser importante lembrar que o professor é o mediador entre a criança e o texto, pois aprende-se a ler lendo boas leituras, direcionadas de forma inteligente e avançando gradativamente.

A incorporação da literatura infantil em sala de aula tem seu fundamento pedagógico na abordagem da Linguagem Integral (GOODMAN, 1986). Entre os princípios que sustentam essa abordagem está o uso de material de leitura "verdadeiro" correspondente a diferentes gêneros literários (por exemplo, poesia, fantasia, ficção e não-ficção); estes

Enriquecem a vida das crianças com uma variedade de experiências de que desfrutam e que são significativas para os seus interesses e precisam de ser realizadas no contexto, por oposição a uma abordagem focada no desenvolvimento de competências isoladas. (ESCALANTE, 1995, p. 32).

Mas não é suficiente para estimular o interesse pela leitura, se seu prazer não for cultivado. É urgente promover o prazer da leitura no ensino básico e secundário, dado o aumento do tempo livre das crianças e jovens. Saber ler não faz sentido a menos que se leia. Os professores que valorizam essa premissa oferecem oportunidades e disponibilizam às crianças o máximo possível de literatura escrita para elas. Aprender a ler é alcançado colocando o aluno em contato com bons livros. O encontro entre crianças e livros na escola podem ser criativos (ou seja, construtivista) ou tradicional (ou seja, behaviorista). Se ocorrer uma situação criativa, onde a vida conta e não a rotina, pode surgir o gosto pela leitura, com o qual não se nasce, mas se forma.

Nesse sentido, chama a atenção que a fruição da literatura para crianças e jovens, iniciada na pré-escola e nas séries iniciais por meio de histórias e dramatizações, seja interrompida à medida que a escolarização avança. É lamentável a pouca dedicação que a sala de aula dá a esse material de leitura durante um período em que crianças e jovens começam a ler com maior independência e quando seus interesses e prazeres podem ser facilmente cultivados.

Essa situação pode ser atribuída à diferença marcante entre as funções da literatura e o que é realizado em sala de aula pelo professor para o seu ensino. Entre os motivos que explicam essa situação estão: competência linguística deficiente do professor como usuário da língua; ausência de formação sólida na área de leitura e escrita; desconhecimento da proposta oficial ou má e superficial interpretação do programa; e falta de formação e atualização de professores (CALDERA, 2006). Portanto, acreditamos que o professor é uma figura fundamental na organização de experiências pedagógicas; Sua ação deve permitir detectar as áreas potenciais das crianças e dar importância aos interesses, experiências anteriores e contexto sociocultural em que a criança vive e compartilha, para promover uma aprendizagem significativa.

Sabemos que algumas crianças aprendem a ler com facilidade, enquanto outras o fazem percorrendo um caminho cheio de pedras de tropeço. Seja qual for a maneira que professores e pais usem para ajudá-los, é necessário expô-los e envolvê-los com "livros reais". Quando os livros estão disponíveis para crianças e jovens, eles começam a procurá-los e sua capacidade de leitura aumenta. Associado à disponibilidade está o interesse, já que a falta dele pode causar, tanto em crianças quanto em adultos, falha na leitura.

Para Kopel (1993), o interesse é mais do que uma atitude positiva em relação a algo, tem sua origem na experiência e constitui um desafio que incita o indivíduo mesmo quando não há necessidade biológica. Assim, para alguns, a leitura de textos literários pode ser um caminho para a descoberta de novos pontos de vista e a expansão da experiência, ou para outros pode ser uma atitude passiva e rotineira que desperdiça tempo, desperdiça energia e distrai a atenção da realidade.

A leitura de textos literários pode se tornar uma das atividades mais divertidas e alegres, a preferida das crianças, se lhes dermos bons e belos livros e se as cercarmos de um ambiente caloroso e agradável. Porque a literatura é certamente um prazer. Um prazer muito particular que nos permite imaginar acontecimentos, personagens, lugares; além de enriquecer nossa experiência pessoal e desenvolver nossa capacidade de compreensão e expressão. Nesse sentido, um bom leitor poderá se desenvolver com mais fluência em seus estudos e terá a possibilidade de se tornar um cidadão informado, ciente de suas decisões.

Aprender a ler bem é conseguido colocando o aluno em contato com os melhores professores de leitura: bons livros. Em relação a isso, Pennac (1993) afirma:

A criança ainda seria uma boa leitora se os adultos ao seu redor nutrissem seu entusiasmo em vez de testar sua competência, se estimulassem seu desejo de aprender em vez de impor o dever de recitar, se a acompanhassem em seu esforço sem se contentar em esperá-lo na esquina, se consentissem em perder tardes em vez de tentar ganhar tempo, se fizeram vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro, se se recusaram a transformar o que era um prazer numa tarefa difícil, se alimentaram este prazer até que se transmutasse em dever, se sustentaram este dever na gratuidade de qualquer aprendizagem cultural, e recuperaram eles próprios o prazer desta gratuidade. (p. 13)

Portanto, de acordo com Salinas (1993), a atitude de leitura das crianças é afetada pelo trabalho controlador dos professores, pela pressa na compreensão, pelas situações rotineiras-tradicionais em que o livro é um instrumento de exercícios (por exemplo, cópias, resumos, análise gramatical) e "exame-julgamento", e pela ânsia de incentivar a realização de atividades divertidas que não deixam espaço para reflexão. Isso pode gerar uma certa técnica de leitura, mas não o sabor. As crianças saberão ler, mas apenas se forem forçadas a isso. Outro fator que influencia é a escassa formação literária de professores, filhos de uma geração de não leitores e de uma sociedade semianalfabeta, em grande parte ignorante da literatura infanto-juvenil que não tem tradição em nosso país, que ainda é amplamente desconhecida.

Lemos para aprender e lemos para desfrutar. Com os livros podemos rir e chorar, viajar para novos lugares e viver aventuras emocionantes. Como podemos fazer com que nossos alunos sintam o mesmo? Que estratégia didática deve ser seguida para conseguir isso? Para responder a essas

questões, apresentamos algumas considerações educacionais que tornam a leitura um processo ativo de simbolização – construção de significados – que destaca a fruição e a apreciação dos livros e educa a imaginação das crianças. Frequentemente, os alunos assumem um livro como favorito com base no prazer e no entretenimento proporcionados pelo enredo e pelas ilustrações. As respostas de aceitação ou rejeição geralmente se concentram nas emoções, sensações e imagens que experimentam ao ler a história. Essas respostas, segundo Cullinan (1987), são desenvolvidas a partir de casa por meio de estratégias que a escola deve assumir e redimensionar para alcançar um comportamento positivo em relação à leitura.

Entusiasmo dos professores: o entusiasmo é sempre contagioso. Os professores que falam sobre suas preferências ou livros favoritos geralmente encontram alunos ansiosos para ler os mesmos livros. O entusiasmo aberto ajuda a construir um ambiente onde os alunos entendem que a atenção aos livros é legítima e desejável.

Ambiente rico em livros selecionados: Uma sala de aula na qual os alunos estão envolvidos com literatura deve ter uma biblioteca com espaço suficiente para as crianças desfrutarem de seus livros favoritos. A origem desses materiais pode ser o professor, a biblioteca escolar, a caixa de viagem da biblioteca pública ou as casas, mas sempre deve haver livros favoritos e outros títulos novos e interessantes nas prateleiras. A seleção dos materiais deve ser cuidadosa, de acordo com a idade e os interesses dos alunos, e disponível em vários exemplares para que pequenos grupos possam ler e depois falar sobre o que leram. Por isso, deve haver livros que tenham uma atração imediata, que expandam a imaginação e as habilidades, histórias com certa profundidade que o desafiem a lê-las várias vezes e refletir, uma variedade de gêneros, materiais ligados a Projetos de Sala de Aula.

Fácil acesso aos livros: Os livros que capturam a atenção imediata dos alunos são aqueles que são facilmente acessíveis e exibidos de forma atraente. Os alunos tendem a dizer mais sobre o que leem quando podem segurar o livro nas mãos. Ter uma variedade de materiais de leitura na sala de aula (ou seja, jornais, histórias, enciclopédias, manuais, revistas, catálogos, livros de poesia etc.) incentiva as crianças a se apropriarem dos usos da linguagem, suas funções e características (CARLINO & SANTANA, 1996).

Hora de olhar, escolher e ler: A organização chamativa de livros será de pouco valor, a menos que as crianças tenham amplas oportunidades de usá-los. Os alunos precisam de tempo para navegar e decidir, e tempo para ler sua seleção; bem como tempo para selecionar um livro depois que a tarefa for concluída. Aprender a ler pode ser comparado a aprender a tocar piano: quanto mais você praticar, mais habilidoso você será. Na maioria das salas de aula que servem de exemplo dessa caracterização, são estabelecidos períodos diários de leitura silenciosa sustentada durante os quais as crianças desfrutam de livros selecionados por elas.

Trabalho valorizado, exposto e compartilhado: os murais, outdoors e dioramas produzidos pelos alunos, refletem o nível de aceitação e importância que a literatura tem na sala de aula; além

de apresentar o esforço dos professores em ajudar os alunos a fazerem conexões e comparações visualizando livros em perspectivas mais amplas.

Avaliação baseada na experiência: os alunos não se tornam leitores da noite para o dia. Em alguns grupos, retornar a um determinado livro por meio de diferentes atividades (por exemplo, escrita, dramatização, leitura, discussão) é um padrão que permite a reflexão e oferece uma oportunidade de aprender a amar livros que, de outra forma, passariam despercebidos. O maior benefício da experiência acumulada vem ao longo dos anos, à medida que crianças e jovens constroem um quadro de referência sobre literatura e ganham confiança como leitores.

Em relação à dinâmica da sala de aula, Teberosky (1992) estudou a interação entre pares ao trabalhar em pequenos grupos e destaca o valor das contribuições feitas entre as próprias crianças. Essa autora adverte:

Embora a situação de troca ocorra espontaneamente entre as crianças, ela não costuma ser aproveitada pela escola, e até mesmo reprimida, por medo de que as trocas de informações sejam trocas de erros que dificultam o ensino e alteram a disciplina. (p. 36).

As crianças trabalham individualmente, em pares, trios, quartetos e grupo geral. Cada uma dessas modalidades precisa da orientação e orientação do professor, por isso é conveniente alterá-las de acordo com o objetivo da atividade. Portanto, os agrupamentos das crianças nem sempre são formados espontaneamente, mas o professor os organiza de acordo com as possibilidades cognitivas, para que a troca seja frutífera e algumas crianças não sejam relegadas a uma atividade por saberem menos.

Pelo contrário, uma abordagem inadequada dos livros reduz a leitura à alfabetização mecânica que gera nas crianças "ódio à leitura". Mas há estudos e pesquisas que mostram que o que as crianças dizem odiar não é a leitura em si, muito menos as histórias, mas a prática escolar dela que enfatiza a decodificação, fragmentação e mecanização da linguagem; bem como a divisão leitura/texto e leitura/compreensão (LERNER, 1994). Aprender a ler no sentido alfabético é uma tarefa árida, lenta e difícil que envolve lidar com todas as arbitrariedades e convenções da linguagem escrita. Dessa forma, a leitura pode se tornar uma atividade sem sentido.

Aqui estão algumas estratégias que favorecem a aprendizagem da leitura, enquadradas em atividades em que a literatura para crianças é utilizada:

a.- Leitura oral pelo professor

Várias vezes ao dia, o professor lê em voz alta para o entretenimento dos alunos histórias que eles podem não conseguir ler por conta própria. Esta atividade de reconhecida importância tem um grande impacto na memória das crianças, pois ao ler o professor torna-se um modelo de leitura mostrando o que o leitor faz e oferecendo oportunidades para querer ler. Essa estratégia permite que as crianças tenham tópicos para falar e, assim, expandam suas habilidades expressivas.

A atividade de leitura deve gerar conhecimento e despertar experiências anteriores sobre o tema, os personagens e os acontecimentos que acontecem na narrativa. A partir do terceiro ano,

essa leitura deve incorporar informações sobre o gênero literário a ser compartilhado. A leitura em voz alta leva a momentos-chave, nomeadamente: a) Concentrar os alunos num espaço descontraído e a uma curta distância do livro a partilhar, b) Falar sobre o título, autor, capa, c) Segurar os livros para que todas as crianças possam apreciar o texto e as ilustrações, d) Criar vozes ou sons que deem vida às personagens e acontecimentos, c) Mantenha a atenção por meio de perguntas de previsão e inferência. Uma variante dessa estratégia é a leitura em pequenos grupos, para a qual é necessário ter de 3 a 4 exemplares do mesmo título.

b.- Canções em folhas

Músicas que apresentam versos repetidos tocados em folhas de papel sulfite ou no quadro-negro ajudam as crianças a fazerem conexões com padrões que podem encontrar mais tarde em livros.

c.- Poesia

Dessa forma, como nas canções, os poemas devem ser ouvidos. As crianças que ouvem poemas, repetindo ou adicionando efeitos sonoros a eles, são motivadas a querer ler a versão impressa. A razão para tal desejo reside na familiaridade que adquirem sobre a linguagem (ou seja, melodia, rima). A leitura de poesia deve ser uma atividade diária em sala de aula; Para isso, é importante: a) selecionar poemas curtos que, além de serem lidos pelo professor, sejam transcritos em folhas e colocados em locais onde as crianças possam lê-los facilmente, b) incorporar as crianças na seleção de poemas; repetir poemas favoritos, c) junto com as crianças procurar música para acompanhar a leitura dos poemas, d) convidar as crianças a representar (ou seja, dramatizações, desenhos, plasticina) os poemas ouvidos.

d.- Leitura silenciosa

Na sala de aula, há pouca leitura que é feita por decisão das crianças, pois foi estabelecida uma regra de que isso deve ser atribuído pelo professor; portanto, quando visitam a biblioteca, parecem "perdidos" em suas preferências. Os eventos diários de leitura silenciosa são uma estratégia importante no desenvolvimento do processo de leitura, mesmo nas crianças mais novas, pois lhes dá a sensação de independência e individualidade de um leitor habilidoso.

e.- Antecipação de um texto a partir do título

O professor lerá para os alunos o título de um texto selecionado. Conhecendo apenas o título, as crianças tentarão antecipar, individualmente, o tema sugerido pelo título. Em seguida, cada criança apresentará e raciocinará sua versão. Esta atividade permitirá o desenvolvimento de estratégias para variar, adaptar e testar a hipótese inicial. Posteriormente, será lido o texto integral e discutidas e analisadas as coincidências e discrepâncias entre o texto original e as antecipações produzidas pelas crianças. Lembre-se de que essas conversas devem incentivar a reflexão pessoal e não se esqueça de que o objetivo de qualquer discussão autêntica sobre um livro é ajudar o leitor a conhecer e apreciar seus múltiplos conteúdos e as várias maneiras de abordá-lo e compreendê-lo.

f.- Leitura dramatizada de histórias

Crianças e professores selecionam histórias diferentes e formam grupos com um número de membros igual ao número de personagens das histórias a serem representadas. Para tanto, recomenda-se que livros em que os diálogos dos personagens sejam particularmente ágeis e divertidos, sejam dramatizados em sala de aula. Posteriormente, cada criança é convidada a ler a história em silêncio e cada grupo é solicitado a dramatizar sua própria história. Então, quando as crianças tiverem a chance de preparar e ensaiar suas apresentações, convide alunos de outra sala de aula para assistir às peças. Escolha um mestre de cerimônias para apresentar as dramatizações. Por fim, é incentivada uma discussão sobre a atividade realizada, as crianças comentarão sobre a atividade considerando a expressividade e sua compreensão do que é dramatizado por seus colegas. Essa estratégia oferece um espaço para discutir experiências, abordar questões de compreensão e trabalhar em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são formadas como leitores literários por meio da leitura de livros infantis. Saber como são esses textos, quais temas abordam, quais características apresentam e quais valores transmitem é um conhecimento essencial para todos aqueles que se interessam em formar as novas gerações como leitores.

O importante não é apenas reconhecer o texto literário como a forma mais complexa de articulação discursiva caracterizada por uma retórica específica e complexa, a predominância das funções poéticas e metalinguísticas, os procedimentos de conotação, os empréstimos intertextuais, a forma particular de trabalhar com a referência ou as peculiaridades do sistema de enunciação.

A tarefa de mediadores da literatura para crianças na escola nos leva a identificar, analisar, compreender e explicar os múltiplos fatores que intervêm para que a literatura chegue aos leitores, tais como: ambiente familiar e escolar, prática pedagógica, formação de professores, contato com textos, experiência pessoal de leitura ou contexto cultural. Dessa forma, pretende-se alcançar uma compreensão mais profunda do problema e oferecer razões para instalar um espaço que permita outras formas de se relacionar com a literatura.

É preciso entender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e encontra prazer nela, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar, mas infelizmente nem sempre consegue. A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem se aproximará espontaneamente da leitura.

Nesse sentido, o desafio da escola de hoje é promover uma mudança: de não leitores para leitores eficientes por meio da literatura infantil. O objetivo é estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso é conseguido com professores que orientam e fornecem estímulos, que oferecem um clima para leitura e produção de textos literários, que motivam, envolvem a criança com a leitura e fala sobre textos literários, tudo para despertar e canalizar sua atitude crítica.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas** (J. Beltrán, trad.). Barcelona: Grijalbo. 1978.
- CALDERA, R. **Ensino-aprendizagem da escrita: Uma proposta baseada na pesquisa-ação**. Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. 2006.
- CARLINO, P. & SANTANA, D. **Ler e escrever de forma significativa. Uma experiência construtivista na educação infantil e primária**. Madrid: Viseira. 1999.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário. Narrativa atual de crianças e jovens**. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 1998.
- CORREA, J., ETCHEBARNE, D., SIGAL, C., & WEBER, M. **A história como uma ponte entre o professor e o aluno**. *Leitura e Vida* (3). pág. 16-21. 1995.
- CULLINAN, B. **Literatura infantil no programa de leitura**. Newark, DE: Associação Internacional de Leitura. 1987.
- CHUKOVSKY, K. **De dois a cinco**. Norton, Berkely: Imprensa da Universidade. 1963.
- ESCALANTE, D. **Aquisição da leitura e da escrita**. Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. 1991.
- ESCALANTE, D. **Práticas de alfabetização em uma sala de aula de língua inteira da primeira série: um professor em transição**. Dissertação. Universidade de Purdue, EUA. 1995.
- GARDIEN, O. & QUINTERO, T. **Avaliação e desenvolvimento da criatividade verbal**. Caracas: CIEAPRO. 1994.
- GOODMAN, K. **O que é todo em toda a linguagem?** Portsmouth: Heinemann. 1986.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Madrid: Alianza. 1987.
- KOPEL, D. **A natureza dos interesses**. In *Revista de Educación*, 83(8). p. 490-497. 1963.
- LERNER, D. **Formação em serviço e mudança na proposta didática**. *Leitura e Vida* (3). pág. 35-55. 1994.
- NAVAS, E. **Incidência de narrativas orais para o desenvolvimento da linguagem em crianças pré-escolares**. Caracas: UNESR. 1995.
- NINIO, A. & BRUNER, J. **A realização e os antecedentes da rotulagem**. *Revista de linguagem infantil* (5). Pág. 1-15. 1978.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Barcelona: Anagrama. 1993.
- PUERTA, M., GUTIÉRREZ, M., & BALL, M. **Presença de literatura**. Caracas: El Nacional. 2006.
- QUINTERO, D. **Tipos de escrita**. Madrid: Arco Libros. 1992.
- REYES, Y. **Leitura na primeira infância. Quando ler é muito mais do que fazer lição de casa**. *Novas folhas de leitura*. Nº 3. 2003.
- RODRÍGUEZ, L. **Processos retóricos e literários em histórias escritas por crianças**. Caracas: La Casa de Bello. 1991.

ROSER, N. & FRITH, M. **Escolhas das crianças: Ensinar com livros que as crianças gostam.**

Newark, DE: Associação Internacional de Leitura. 1983.

SALINAS, P. **O defensor.** Madrid: Alianza. 1993.

SMITH, F. **Leitura sem bobagens.** Nova Iorque: Teachers College Press. 1979.

SMITH, F. **Escrita e o escritor.** Nova Iorque: Holt. 1982.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever.** Caderno de Educação nº 8. Barcelona: ICE-HORSORI. 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Seleccionadas II.** Madrid: Viseira. 1982.

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE A TENRA IDADE

THE IMPORTANCE OF TEACHING A SECOND LANGUAGE FROM AN EARLY AGE



JULIANA GODINHO CONCEIÇÃO

Graduação: Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2011. Pós-Graduação: Especialização em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade de Conchas, em 2014. Pós-Graduação: Literatura infantil Contação de história, pela Faculdade de conchas, em 2019. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo trata da pesquisa que vem sendo realizada no campo do processo de aprendizagem de uma segunda língua, especificamente o inglês. O objetivo é refletir sobre as teorias que nos orientam para alcançar uma aprendizagem efetiva e eficiente dessa língua a partir do horizonte das experiências da prática educativa cotidiana. O ensino de inglês passa a ser apresentado como necessário a partir da educação infantil. Este é o momento ideal para refletir sobre a importância do desenvolvimento do bilinguismo (a capacidade de se expressar em duas línguas), como agente de pluralização e tolerância, para responder ao fato de viver em um mundo globalizado que demanda trocas e internacionalização nos diversos ambientes de educação, economia, medicina, tecnologia, etc. o bilinguismo desde a pré-escola facilita a aprendizagem de outras línguas, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de abstração, a interação entre habilidades linguísticas e culturais, a escuta, a adaptação, a criatividade e o julgamento. O conjunto de todas essas habilidades metalinguísticas que são desenvolvidas em cada série escolar favorece os processos de aprendizagem de outras disciplinas educacionais, prepara o aluno para conceituar os dois sistemas linguísticos e contribui para o desenvolvimento da língua materna. O desenvolvimento de habilidades simbólicas, abstratas e lógicas é mais perceptível em crianças bilíngues do que naquelas que falam

apenas uma língua. O bilinguismo é definido como a capacidade de um indivíduo de usar duas línguas de forma intercambiável. Uma pessoa bilíngue é aquela que pode entender, comunicar e se expressar, de forma clara e precisa, em dois idiomas.

Palavras-chave: Bilinguismo; Experiências; Práticas Educativas.

ABSTRACT

This article deals with research being carried out in the field of second language learning, specifically English. The aim is to reflect on the theories that guide us to achieve effective and efficient learning of this language from the horizon of the experiences of everyday educational practice. The teaching of English is presented as necessary from nursery school onwards. This is the ideal time to reflect on the importance of developing bilingualism (the ability to express oneself in two languages), as an agent of pluralization and tolerance, in order to respond to the fact that we live in a globalized world that demands exchanges and internationalization in the various environments of education, economics, medicine, technology, etc. Bilingualism from pre-school onwards facilitates the learning of other languages, while at the same time developing the capacity for abstraction, interaction between linguistic and cultural skills, listening, adaptation, creativity and judgement. The combination of all these metalinguistic skills that are developed in each grade favours the learning processes of other educational subjects, prepares the student to conceptualize the two linguistic systems and contributes to the development of the mother tongue. The development of symbolic, abstract and logical skills is more noticeable in bilingual children than in those who speak only one language. Bilingualism is defined as an individual's ability to use two languages interchangeably. A bilingual person is one who can understand, communicate and express themselves clearly and precisely in two languages.

Keywords: Bilingualism; Experiences; Educational practices.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que se uma pessoa começa a aprender uma língua desde a infância, ela a adquirirá como segunda língua, no entanto, também se observa que quanto mais velha, mais difícil é aprendê-la. Uma das teorias mais conhecidas sobre o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem das crianças é a de Piaget (1961), sustenta que a infância é passada em estágios definidos, de acordo com o intelecto e a capacidade de percepção das crianças. Ele afirma que o princípio da lógica é desenvolvido antes que a linguagem seja adquirida por meio da atividade sensório-motora do bebê,

na inter-relação e interação com o meio sociocultural, o que Vygotsky (2010) chamou de "mediação cultural". Este autor explica que desde o nascimento até os dois anos de idade, a criança exerce controle para obter e organizar todas as suas experiências do mundo exterior: segue com os olhos, explora com eles, virar a cabeça, com as mãos ele toca, agarra, solta, arremessa, empurra; com a boca explora sabores e texturas, move seu corpo e membros. Isso fornece experiências que são integradas em esquemas psíquicos ou modelos cunhados. A cunhagem é geralmente mais profunda quando a criança encontra uma experiência intensa e interessante que a convida a repeti-la continuamente, ou em intervalos. Piaget (1961) chamou esse processo de assimilação ou estimulação precoce. Tanto Piaget quanto Vygotsky sustentam que este é o processo mais importante de aprendizado e crescimento do ser humano, que continuará pelo resto da vida.

Piaget explica que o período entre os dois e os sete anos compreende o estágio pré-operacional, onde as crianças aprendem a interagir com o ambiente de forma complexa, ao usar palavras e imagens mentais. Eles são egocêntricos, acreditando que outras pessoas concebem o mundo da mesma maneira que eles, e que os objetos inanimados sentem, veem ou ouvem como eles. A fase de operações concretas ocorre aproximadamente dos sete aos doze anos de idade, nela, observa-se a diminuição do egocentrismo para focar mais nos estímulos. A criança já tem o conceito de agrupamento em sua mente, mas o aplica apenas aos objetos concretos que experimentou com seus sentidos. O que ele imaginou, mas não percebeu com visão, tato, olfato... É estranho para ele, e isso ocorre porque o pensamento abstrato ainda não foi desenvolvido. O último estágio do desenvolvimento cognitivo é o das operações formais, que vai a partir dos doze anos. Para Piaget, no final desta última etapa é quando o pensamento abstrato é desenvolvido e a lógica formal é usada. Ele acrescenta ainda que não só há uma maior compreensão do mundo e da ideia de causa e efeito, mas que essa etapa também é caracterizada pela formulação de hipóteses para a resolução de problemas.

Por sua vez, Lenneber (1975), linguista e neurologista, pioneiro da hipótese sobre aquisição de linguagem e psicologia cognitiva, baseia seus argumentos em questões fisiológicas, como modificações na composição química do córtex cerebral, neurodensidade ou frequência de ondas cerebrais.

Os resultados alcançados nessas áreas ajudaram a afirmar sua hipótese do período crítico que ocorre quando as crianças atingem a puberdade, após o qual a capacidade de adquirir uma segunda língua diminui. Da mesma forma, Piaget (1961) concebe a puberdade como o estágio das operações formais, que aparece a partir dos doze anos de idade. A partir desse momento, o cérebro é menos capaz de aprender uma segunda língua. Lenneber (1975) afirma que um dos conceitos fundamentais de sua hipótese é a lateralização cerebral, ou seja, que cada hemisfério se especializa em certas funções: os processos de linguagem ocorrem predominantemente no esquerdo, mas o hemisfério direito também está envolvido no processamento da entonação.

Na mesma linha, Bongaerts (1989) argumenta que não é apenas uma questão fisiológica que restringe a capacidade de aprender outra língua em uma determinada idade, mas que outros fatores

diretamente relacionados à idade também devem ser levados em consideração, como a motivação para adquirir uma segunda língua, integração em uma comunidade de língua estrangeira, a disponibilidade de tempo para estudar e praticar, a colaboração de interlocutores nativos, a interferência da língua materna, o medo de fazer papel de bobo, entre outros. As crianças geralmente não têm preconceitos em assimilar um novo sistema fônico, semântico e gramatical, e têm menos medo de cometer erros do que os adultos, que têm mais dificuldade em aprender um idioma.

Do exposto, pode-se dizer que a fase ideal para aprender uma segunda língua é a infância, dada a plasticidade do cérebro e a falta de especialização cortical que caracteriza essa fase.

Outros autores, como Krashen (1983), alertam que vários fatores emocionais e atitudinais podem desencadear uma aprendizagem deficiente, por exemplo, os alunos dos níveis básicos sentem mais ansiedade do que os dos níveis intermediário ou avançado, do que se pode deduzir que, à medida que o aprendizado aumenta, a ansiedade diminui.

Lindstrom (2001) argumenta que uma das principais capacidades que o ser humano tem para se comunicar é a linguagem. Seu desenvolvimento envolve um processo complicado e envolve essencialmente os sentidos da visão e da audição. As novas teorias linguísticas para o ensino da língua inglesa em idade precoce estão retomando a *consciência fonológica* como uma ferramenta que contribui, primeiramente, para o conhecimento dos professores, e depois para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na aquisição de outra língua; A consciência fonológica é definida como a habilidade que permite às crianças reconhecer, identificar, demarcar, manipular deliberadamente e agir com os sons ou fonemas que compõem as palavras. As crianças não o adquirem espontaneamente. Deve ser aprendido e seu desenvolvimento é essencial antes do início do ensino gráfico do alfabeto. Isso corrobora que, à medida que o reflexo da língua aumenta, a ansiedade diminui.

Jones (1989) argumenta que a consciência dos sons que formam as palavras contribui para a abordagem espontânea da criança à escrita. Quando a criança encontra uma maneira de representar graficamente um som e reconhecer a ortografia normalmente, ela pode, de forma autônoma, escrever outras palavras. Vale ressaltar que a linguagem de uma criança é consolidada até os cinco anos de idade, por isso os professores devem respeitar esse processo. É importante que a criança manipule o som do fonema e não o nome da letra, pois este último pode causar confusão na escrita.

De acordo com Vygotsky (1989), a aquisição e o aprimoramento da língua materna da criança a auxiliam no aprendizado da língua inglesa, pois não interferem nesse processo. Quando as duas línguas (a primeira ou língua materna e a segunda) possuem valores afetivos, culturais e sociais, as crianças constroem seu aprendizado e desenvolvem habilidades de compreensão no cotidiano da sala de aula, onde interagem e trocam experiências e julgamentos. A determinação do desenvolvimento cognitivo, segundo esse autor, vem da relação entre o aluno e seu pensamento.

Por outro lado, Howatt (1984) argumenta que, ao longo da história, o ensino de outras línguas teve uma longa história devido à necessidade do ser humano de se comunicar e estabelecer relações entre diferentes culturas, tradições e costumes.

A esse respeito, Alcón (2002) afirma que o desenvolvimento das primeiras metodologias para o ensino de uma segunda língua não ficou a cargo de pedagogos, mas de intelectuais, diplomatas ou aventureiros com extensa formação experiencial e cultural, cujo interesse na aquisição de outras línguas surgiu da convivência em diferentes comunidades. Segundo Alcón, a evolução histórica dos métodos de ensino mostra uma relação entre as tradições gramaticais e conversacionais, e conclui que o conhecimento normativo de uma língua deve ser baseado em sua descrição global, aspecto que o ensino tradicional da gramática não leva em consideração.

Hoje, a originalidade e a modernidade dos métodos de ensino de uma segunda língua são uma função da prática oral e comunicativa da língua e do exercício da gramática. Por isso, o estudo das regras e princípios que regulam a estrutura e o uso de uma língua, bem como a gramática, é transcendental, o que leva a uma melhor comunicação e a um conhecimento mais profundo da segunda língua.

Nesse sentido, recomendamos conhecer os métodos de análise aplicados à fonologia (sons), morfologia (escrita), sintaxe (os componentes das palavras) e semântica (o significado das palavras) para orientar nossa prática de acordo com as necessidades e desejos de nossos alunos.

É conveniente acrescentar que os profissionais que compõem a equipe de professores de inglês no México precisam conhecer as hipóteses e teorias que citamos aqui, a fim de fazer uma parada ao longo do caminho, rever e questionar nossa prática educacional. Devemos estar cientes de que os tempos mudaram: as novas gerações exigem uma transformação metodológica que abandone o tradicionalismo educacional e que transforme as salas de aula em centros de interação pedagógica, onde alunos e professores contribuem e complementam seus conhecimentos.

Como educadores e formadores de crianças e adolescentes, o conhecimento, a análise e a reflexão dessas teorias podem nos dar a orientação para ampliar os horizontes em nossa prática educativa e nos convidar a intervir nela. Dentro dessa reflexão, tomaremos consciência daquelas teorias que estavam intuitivamente presentes nos constituintes de nossa prática e que, de alguma forma, produziram aprendizagens significativas nos alunos. A tarefa não é fácil, a intervenção requer grande abertura e convicção, e um desejo real de encontrar os meios e estratégias que nos ajudem a inovar nossa maneira de proceder em sala de aula.

Além disso, não podemos ignorar a importância da aprendizagem significativa para a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, é necessário conhecer o processo evolutivo em que o aluno se encontra e traçar estratégias de aprendizagem que favoreçam a aquisição de uma segunda língua, no caso, o inglês.

Como brincar é uma atividade humana inerente, é altamente recomendável manter uma abordagem lúdica, para que a brincadeira seja incluída nas atividades diárias que a pessoa realiza. O aspecto lúdico é a principal forma pela qual o ser humano se comunica, explora seu ambiente, entende como é o mundo e se integra a ele. Como regra geral, associamos à diversão, mas seu alcance é muito maior.

De acordo com Decroly (1998), quando a criança ingressa na escola, a brincadeira adquire

novos significados, uma vez que, por meio dela, são desenvolvidas habilidades psicológicas, físicas, morais e intelectuais. Em nossa experiência como professores de línguas da pré-escola, ensino fundamental, médio e médio, implementamos atividades lúdicas em nossas práticas como uma das principais estratégias didáticas que ajudam os alunos a obter uma maior compreensão e assimilação dos conteúdos estudados. Constatamos que a inclusão do brincar na prática não só favorece a autoestima e a autorrealização, mas também fortalece os valores.

A estrutura gramatical e a ausência de conjugações verbais do inglês são alguns dos padrões que o tornam uma língua mecânica e, até certo ponto, simples de aprender. No entanto, sua maior dificuldade está na pronúncia.

A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Os primeiros anos iniciais da infância desempenham um papel crucial no aprimoramento da expressão verbal e da comunicação. Este período é vital porque o cérebro infantil está mais receptivo à absorção linguística durante essa fase crítica de evolução.

A comunicação oral e a linguagem são elementos essenciais para a educação inicial. Isso engloba a habilidade de decifrar, redigir, dialogar e escutar, sendo a base do processo educacional infantil. A oratória está relacionada aos sons emitidos para formar palavras, ao passo que a linguagem refere-se à nossa interação verbal e escrita com os outros. A interação diária por meio de conversas, leituras e cantorias desde o início é a melhor forma de incentivar essas competências e fomentar a alfabetização dos pequenos. (RIZZO, 1986, p. 24).

A sequência estratégica das palavras, quando cuidadosamente delineada, contribui substancialmente para o desenvolvimento de uma leitura perspicaz. Simultaneamente, a atenção se volta aos pormenores das palavras tais como sílabas, letras e fonemas. Esses elementos, quando amalgamados, capacitam o estudante a enfrentar novas palavras com autonomia na leitura.

Observar imagens em um livro e escutar palavras - seja de uma narrativa ou de uma melodia - possibilita às crianças explorarem o vocabulário, a utilização das palavras e o reconhecimento visual, todos esses aspectos impulsionando o progresso linguístico.

Durante suas vivências diárias, crianças e pré-escolares assimilam novos termos constantemente; esta é a fase ideal para ampliar o vocabulário. Todas as conversações - e qualquer exposição à linguagem - contribuem para o desenvolvimento das aptidões de comunicação, linguagem e alfabetização infantil.

É crucial estimular a comunicação desde a Educação Infantil, pois:

"[...] é uma competência moldada socialmente, ou seja, a criança pratica desde os primeiros momentos de sua existência. A interação comunicativa nos primeiros anos ocorre por meio de trocas interpessoais com familiares e/ou educadores. Com os estímulos recebidos, a criança pode interagir com o mundo e fazer parte dele" (SILVA; VALIENGO, 2010, p. 22).

A preferência dos bebês por sons da fala em detrimento de outras formas de estímulo indica que estão predispostos a aprender a linguagem humana. Contudo, essa preferência não assegura a proficiência linguística dos bebês; um ambiente enriquecido e estimulante é imprescindível.

É crucial que os professores estejam atentos à capacidade de rápida adaptação de bebês e crianças pequenas para compreender as palavras e gestos direcionados a eles (linguagem receptiva). Da mesma forma essencial é a habilidade delas em se comunicar com outras pessoas (linguagem expressiva) por meio de diversas formas, desde balbuciar e sorrir até usar palavras e frases simples. Para os educadores, é fundamental observar as mudanças na habilidade de comunicação dos bebês e ajustar sua própria forma de linguagem para apoiar essa habilidade.

Desde tenra idade, as crianças demonstram interesse pelas interações comunicativas, sendo capazes de discernir, por meio de expressões faciais, quando os adultos se comunicam com elas, compreendendo o que é dito muito antes de começarem a falar. Portanto, é imperativo que conversemos com elas, apresentando-lhes o mundo, observando como nos relacionamos com elas e como reagem aos estímulos. (SANTOS; FARAGO, 2015, p. 127).

O desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva segue um caminho estável e previsível à medida que os bebês avançam, passando de reações emocionais como choro e sorrisos, para formas iniciais de expressar suas necessidades e iniciar a comunicação com os educadores. Com o tempo, à medida que controlam melhor a boca, começam a emitir sons mais complexos e distintos.

O surgimento das primeiras palavras representa um marco significativo, não apenas na linguagem, mas também no desenvolvimento cognitivo, pois essas palavras simbolizam as primeiras generalizações que abrem as portas para o pensamento abstrato. Nos meses seguintes, o vocabulário das crianças passa por "surto de crescimento", tornando esse período particularmente sensível à quantidade e qualidade da comunicação com os educadores.

Para criar um ambiente propício para a aquisição da linguagem por parte de bebês e crianças pequenas, é essencial lembrar que, durante os primeiros anos, elas compreendem mais do que conseguem expressar. Portanto, ao invés de simplificar excessivamente a linguagem ao falar com um bebê ou imitar o nível de linguagem da criança, os educadores devem expô-las a um vocabulário rico, porém não excessivamente complexo, ao comentar sobre suas ações, fazer perguntas ou dar instruções.

Além de oferecer um ambiente linguístico enriquecedor, os educadores devem engajar-se em diálogos bidirecionais com os bebês e crianças pequenas. À medida que a utilização da linguagem expressiva por parte das crianças aumenta, as melhores formas de apoiar o desenvolvimento da linguagem envolvem reformular e expandir suas frases, além de envolvê-las em conversas mais extensas sobre objetos e eventos familiares.

O término da infância é caracterizado por outro marco importante no desenvolvimento da linguagem e cognitivo, quando as crianças começam a utilizar palavras para representar pessoas, objetos e ações ausentes em seu entorno. Incluir crianças pequenas em jogos de faz de conta apoia

essa habilidade emergente, em que as crianças começam a utilizar palavras para representar elementos que não estão presentes em sua realidade.

AS VANTAGENS DE APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE CRIANÇAS

No cenário globalizado atual, a relevância do domínio de um idioma estrangeiro é universalmente reconhecida. Como indivíduos maduros, compreendemos os múltiplos ganhos associados à fluência em um segundo idioma, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Ampliar o acesso a diversas fontes de conhecimento e aprimorar as perspectivas de carreira são apenas dois dos principais motivos que impulsionam a busca pelo aprendizado de um novo idioma entre os adultos.

No entanto, quando se trata das crianças, são escassos os pais que percebem o valor de introduzir seus filhos pequenos ao estudo de línguas, frequentemente influenciados por uma antiquada noção de que a aquisição do bilinguismo pode acarretar confusão.

Introduzir um jovem a um idioma estrangeiro em uma idade precoce (como aos 3 ou 4 anos) pode ajudá-lo a se tornar mais proficientes no idioma do que se começar mais tarde. Crianças são como 'esponjas' quando se trata de aprender novos idiomas. As mentes jovens estão prontas para absorver e assimilar qualquer idioma e, se aprendem desde cedo, sua fluência será notável.

Para aprofundar nossa compreensão sobre a aquisição de idiomas, é crucial nos aprofundarmos nos estudos sobre a neurobiologia da linguagem ou nas pesquisas sobre os substratos neurais da aquisição e processamento da linguagem (DÖRNYEI 2009, citado em MOTA, 2008, p. 21).

Quando crianças alcançam os 8 anos, começam a perder a capacidade de ouvir e reproduzir novos sons como faziam quando eram mais jovens, embora ainda possam aprender bem o idioma, será um pouco mais desafiador para elas do que se começarem mais cedo.

[...] a definição de bilinguismo varia dependendo da abordagem da discussão em questão, seja ela linguística, cognitiva, sociolinguística, neolinguística etc., já que em algumas abordagens específicas, certos critérios são mais proeminentes e destacados do que em outras (NOBRE; HODGES, 2010, p.182).

Aprender um idioma estrangeiro desbloqueia oportunidades que de outra forma permaneceriam fechadas, além de expandir horizontes mentais e fomentar a tolerância. Indivíduos bilíngues ou trilíngues têm acesso a uma gama mais ampla de recursos, pessoas e lugares do que aqueles que não dominam outros idiomas. O conhecimento de idiomas estrangeiros pode conferir vantagens competitivas no mercado de trabalho e enriquecer a compreensão da humanidade, cultura e vida em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, em uma sociedade diversificada e interconectada globalmente, em um cenário onde as fronteiras não representam mais barreiras intransponíveis, dominar um segundo idioma é um fator determinante para o sucesso. É de conhecimento geral que ao adquirir um segundo idioma desde a infância, desenvolvemos uma proficiência mais ampla e podemos alcançar a fluência bilíngue.

As crianças possuem uma notável capacidade de absorção de conhecimento, uma vez que seus cérebros estão naturalmente predispostos a isso. No que diz respeito à linguagem, pesquisas indicam que a primeira infância é um período crucial para o aprendizado de um segundo idioma.

É sabido que se alguém inicia o aprendizado de um idioma desde a infância, ele o assimila como sua segunda língua, entretanto, também é observado que quanto mais avançada a idade, mais desafiador se torna o processo de aprendizagem.

É imperativo basear nosso conhecimento em diversas teorias propostas por pedagogos, psicólogos, linguistas e outros especialistas, a fim de compartilharmos métodos e experiências com nossos colegas, abordando aspectos cognitivos, atitudinais, sociais, culturais e psicológicos. Esses elementos são cruciais na seleção de estilos e modelos de aprendizagem adequados para nossos alunos. Além disso, é essencial estarmos atualizados quanto às tecnologias de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALCÓN Soler, Eva. **Bases lingüísticas e metodológicas para o ensino da língua inglesa**, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I. 2002.
- BONGAERTS, Theo e NANDA Poulisse. **Estratégias de Comunicação em L1 e L2: iguais ou diferentes**, *Linguística Aplicada*, vol. 10, nº 3, pp. 253-268. 1989.
- HOWATT, Anthony. **Uma História do Ensino da Língua Inglesa**, Michigan, Oxford University Press. 1984.
- LENNEBERG, Eric. **Fundamentos biológicos del lengua**, Madrid, Alianza Editorial. 1975.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**, México, Fondo de Cultura Económica. 1961.
- NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. **A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento**. *Ciências & Cognição*, Pernambuco, v. 15, n. 3, p.180-191, 20 dez. 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**, México, Fondo de Cultura Económica. 1961.
- RANGEL DE KATZ, GUILLERMINA E GREGORIO KATZ. **Los peques leen y escriben. Pré-escolar. Guia Didático**, México, McGraw-Hill Infantil. 2012.

RIZZO, Gilda Soares - **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita** - 4ª ed. Rio de Janeiro, Papeleria América Editora, 1986.

SANTOS, M. G. S.; FARAGO, A. C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. In: **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2015.

SILVA, M. J.; VALIENGO, A. **O desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil**. In: **Revista Interfaces**, n. 2, p. 21-24, 2010.

VYGOSTKY, Lev. **O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores**, Barcelona, Crítica. 1989.

VYGOSTKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**, Buenos Aires, Paidós. 2010.

ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E FAMILIARES

SCHOOL ADAPTATION FOR CHILDREN AND FAMILIES



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 abordar questões referente a adaptação escolar, seja por parte dos pais ou por parte das crianças que começam a frequentar os centros de educação infantil. Para amenizar os desconfortos desta fase é preciso conhecê-los antecipadamente e essa é nossa missão com esse artigo. Algumas hipóteses devem ser consideradas antes da frequência da criança e de seus familiares: As crianças e famílias sofrem com este início, de uma vida nova e social, algumas famílias e crianças sentem esta inserção como se fosse uma separação, com isso o choro é uma grande manifestação deste sentimento, muitas famílias têm o sentimento de culpa, ao deixarem seus filhos nas mãos de “desconhecidos”, as instituições devem estar preparadas para criarem um trabalho de parceria com as famílias, para assim facilitar o processo de adaptação.

Palavras-chave: Adaptação; Insegurança, Famílias.

ABSTRACT

The aim of this article is to address issues relating to school adaptation, whether on the part of parents or children who are starting to attend early childhood education centers. In order to alleviate the discomforts of this phase, we need to know about them in advance, and this is our mission with this

article. Some hypotheses should be considered before children and their families attend: children and families suffer from this start in a new and social life, some families and children feel this insertion as if it were a separation, so crying is a great manifestation of this feeling, many families feel guilty about leaving their children in the hands of “strangers”, institutions must be prepared to create a partnership with families, in order to facilitate the adaptation process.

Keywords: Adaptation; Insecurity, Families.

INTRODUÇÃO

O período de adaptação pode ser considerado um processo de mudança e renovação na vida das crianças, dos familiares e educadores da instituição.

A adaptação é marcada por encontros e desencontros é o momento em que a criança e seus pais passam a criar novas relações afetivas com um novo grupo, essas relações fazem com que a criança construa um mundo social mais amplo. Os momentos iniciais na instituição exigem sempre um esforço de adaptação da criança, que habitualmente convive com poucas pessoas em casa com quem já estabeleceu um forte vínculo afetivo, e daqueles que assumem seus cuidados.

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

O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para elas e para seus pais como para os professores [...] A maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial. Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranquilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição. [...] antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando o bem-estar da criança. (BRASIL, 1998, p.78)

Neste sentido, o autor quis ressaltar que o ingresso na instituição é um momento novo, que é preciso planejamento e organização do ambiente escolar, para promover confiança e conhecimentos mútuos, favorecendo o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças, as famílias e os educadores.

A preparação dos profissionais que irão lidar com essas crianças, tudo isto é de extrema importância para que a efetivação da adaptação à vida escolar seja um momento positivo.

É necessário criar uma relação de confiança entre família e instituição para o desenvolvimento positivo da criança durante o processo de adaptação. Quando a família participa de forma estruturada deste processo, vendo no educador a pessoa que vai cuidar e educar seu filho no espaço escolar, isto contribui muito para o fortalecimento do vínculo de confiança que começa a se estabelecer entre eles. Quando a família enxerga a creche como uma alternativa plenamente viável para partilhar a educação que seu filho recebe em casa, a relação entre as duas partes fica muito mais fácil.

A adaptação é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento, BORGES (2003), fala sobre a importância deste período na vida da criança:

Sair-se bem neste processo, para a criança, é sinônimo de ficar mais forte, mais madura e confiante. É poder ser marcada por um regime bom, que a leve a ter uma maior disponibilidade para entrar em contato com um mundo, vendo-o como um lugar onde vale a pena estar e experimentar, onde se expor para novo não é doloroso, nem comprometedor. É poder envolver-se com o novo (educador / colegas) experimentando novas formas de ver e sentir, sem para que isso, o já conhecido (pais / familiares) perca o espaço em seus afetos. É poder expandir, mas com acolhimento e confiança sempre presentes, para que haja estabilidade e integração.

Contudo o período de adaptação é inevitável, é necessário enfrentar o choro por parte das crianças, a expectativa e a insegurança dos pais, tudo isto faz parte do contexto escolar. Porém, não podemos entender a adaptação como um período e espaço determinado pela própria escola que tem como objetivo fazer as crianças pararem de chorar. Adaptação é muito mais que isto, até porque existem crianças que não expressam seus sentimentos através do choro, algumas simplesmente se isolam.

É importante ressaltar que este processo não deve considerar apenas a diminuição da ansiedade da separação, mas deve estimular na criança o desenvolvimento da independência e autonomia.

ADAPTAÇÃO, UM PERÍODO MUITO DIFÍCIL

A entrada na escola coloca a criança ante novas experiências que terão grande repercussão no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Uma dessas novas experiências é o afastamento do ambiente familiar durante várias horas diárias. Esse afastamento provoca ansiedade pelo significado que tem para ela. Por um lado, significa a separação dos adultos que representam prazer, segurança e a satisfação de suas necessidades básicas (alimentação, aconchego, higiene, etc.)

Por outro lado, indica a entrada num ambiente completamente novo e o convívio com crianças e adultos que não lhe são familiares, sendo que esses adultos passarão a cumprir funções que eram exclusivas da família ou de um adulto de confiança. (BARRIOS, 2002, p.27).

Tudo isto provoca na criança ansiedade, pois para ela significa a separação dos adultos que lhe dão prazer e o principal, segurança. No entanto, a separação é uma experiência que ocorre em várias fases da vida, portanto, o processo de separação deve ser construído baseado na verdade. A mentira interfere na construção dos vínculos de confiança, essencial para o desenvolvimento da criança. É importante lembrar que a separação é um processo que gera sentimentos, precisando ser entendidos, discutidos e superados gradativamente. A entrada da criança na vida escolar se não for feita de forma tranquila e verdadeira, pode afetar toda sua vida escolar e até mesmo pessoal.

Sem dúvida, a convivência familiar é insubstituível, mas é na escola que a criança tem a possibilidades de ampliar suas vivências e isso determina a construção de seus conhecimentos, pois é na interação com o outro que esses conhecimentos se firmam e se constroem. A criança passa a conviver com muitos adultos e crianças, em um ambiente novo, que geralmente lhe é estranho. Tudo é novo. Mudam as pessoas, o espaço, os objetos, a rotina. Portanto a importância de um ambiente preparado.

O educador e a família devem estar conscientes que cada criança tem um tempo específico para se adaptar à escola como um todo. Isso pode durar dias ou meses, depende da criança, da família e dos educadores. Existem aquelas crianças que ficam bem rapidamente, enquanto outros necessitam de mais tempo para a presença dos pais. Este processo requer a compreensão e paciência de todos envolvidos.

Para tanto, faz-se necessário compreender dentro do contexto da temática adaptação outros conceitos teóricos como: Infância, Creche e Família. Estes auxiliaram na compreensão de quem são os sujeitos envolvidos neste processo, isto é, criança, instituição e família.

A criança é elemento fundamental para que ocorra o processo de adaptação nas creches, por este motivo é preciso defini-la, falando um pouco sobre o que é a infância.

Infância é uma etapa da vida humana anterior as outras, deve ser compreendida como uma etapa de construção social, inserida num processo histórico, considerando a condição social da criança, que varia de acordo com os contextos sociais vividos.

Porém, a criança se define além da faixa etária, sua definição está na capacidade de interação que ela tem a ponto de conseguir realizar uma cultura própria, uma cultura da infância a qual se contrapõe à cultura adulta. A criança não deve ser compreendida como um produto das ações do adulto sobre elas, mas sim, ações sobre elas mesmas. SARMENTO (1997) confirma quando diz:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos.

Implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados. Isto é, em culturas. (SARMENTO, 1997, p.20).

O mundo adulto não deve negar a cultura infantil com o desejo de liderar, e com suas ações acaba frustrando a criança, pois a infância não se restringe a um momento da vida, mas perpassa a vida, pois ela não acaba, mas sim continua, o que a criança vivencia na infância é carregado pelo resto da vida, e conforme o caso irá refletir de alguma forma no modo de pensar e agir da mesma. O que acontece na infância reflete tanto no presente quanto no futuro. Por este motivo:

Cada idade não está em função de outra idade. Cada idade tem em si mesma a identidade própria que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. (ARROYO, 1994, p.90).

Portanto, não existe a criança, e sim, as crianças, que são seres múltiplos, diversos com características próprias que têm direitos que devem ser conhecidos e respeitados. Sabemos que grande parte das experiências vivenciadas por elas e na instituição, ou seja, na creche, é preciso definir o que é a creche e como ela funciona.

A creche é uma instituição de Educação Infantil que se constitui em um espaço coletivo de profissionais, crianças e famílias, cuja especificidade deve atender às necessidades e aos direitos de todos os seus integrantes. Segundo ROCHA (1999,) o conceito de instituição de Educação Infantil difere-se do conceito de escola: enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero a seis anos de idade (ou até o momento em que entra na escola).

A creche é entendida como uma instituição educativo-profissional, onde a criança vivencia situações de interação social, é nela onde a criança passa grande parte do seu tempo com pessoas sem nenhum grau de parentesco. Vale salientar que, para que a instituição possa concretizar suas decisões é preciso de um trabalho pedagógico consciente, com a participação ativa dos pais das crianças. Desse modo, é preciso compreender o que é família e qual seu papel.

O conceito de família não deve ser visto como um conceito pronto e acabado, não é algo natural, sim, construído socialmente. O modelo de família composto por pai, mãe e filho, idealizado pela maioria da sociedade, tem sofrido mudanças. Existem modelos diferentes de famílias, e não podem ser consideradas incompletas ou irregulares, e sim famílias vividas, organizadas de acordo com as necessidades e os desafios que a vida proporciona. Segundo BRUSCHINI (1997, p. 48), citada por Maistro famílias são:

...] espaços de convívio, de troca de informações entre membros em que possivelmente decisões são tomadas coletivamente. São vínculos nas quais os

sujeitos se racionalizam, revendo seus valores e posturas na dinâmica do cotidiano e em função das necessidades do grupo, que se modificam a cada etapa da vida familiar. (BRUSCHINI, 1997, p. 48)

Desta forma, o trabalho dos profissionais da creche deve valorizar e respeitar os aspectos da vida humana, em que o homem é uno e diverso ao mesmo tempo, possibilitando assim um diálogo entre instituição e família em busca do bem-estar da criança.

ADAPTAR OU ACOLHER

A maioria das creches usa o termo adaptação para caracterizar este período, porém, se formos ao dicionário o termo “adaptação” quer dizer ajustamento, acomodação, o que é diferente das mudanças e das propostas que vemos acontecer na creche. Quem se ajusta e se acomoda é aquele que se submete a uma situação, seja ela boa ou ruim. E a submissão é tudo o que as pessoas que trabalham com educação querem evitar.

O termo “adaptação” pode dar uma ideia, principalmente para as famílias, de conformismo, de submissão, de resignação. Por isso muita gente não gosta desse termo, no entanto, ainda é muito usado na grande maioria das instituições. Um novo termo proposto é “acolhimento” que dá sentido a um processo que nunca acaba, e sim está sempre em crescimento, transformação e mútuo conhecimento. Indo ao dicionário verifica-se que acolher significa “receber, dar acolhida, escutar, atender a, ter em consideração” o termo foi mais de encontro com a proposta aqui em pauta, este termo foi usado por uma professora que estava em estudo na Itália, ainda está em processo de construção.

Quando se pensa numa proposta de acolhimento é possível uma reflexão sobre as famílias estarem o maior tempo possível dentro da escola, para observar e criar vínculos, mais reuniões, enfatizando a importância de realizar entrevistas com os familiares, mais palestra, organização de atividades para criança desenvolverem com as famílias nesse período, proporcionar um ambiente inclusivo em que todos se sintam parte do processo. Outra questão a se pensar é quanto às ações pedagógicas especiais para quem cuida e acompanha a criança, fazendo com que este momento seja mais agradável, estabelecendo confiança e construindo relações.

UM PROCESSO A SER VIVENCIADO

Segundo as pesquisas bibliográficas apontam que casais procuram escolas para deixarem os filhos com argumento que precisam ser crianças autônomas, seguras, responsáveis, que precisam aprender a conviver com outras crianças e que precisam aprender a guardar seus pertences.

Muitas vezes as mães não estão seguras quanto a decisão, de colocar seus filhos na creche, e acabam passando essa insegurança para as crianças. Tudo é novo para criança, e se o adulto não passar essa segurança para criança, ela ficará muito insegura. Essas novidades podem ser atraentes para a criança, quando enfrentadas em companhia de um familiar, mas quando separadas deles, ela pode se sentir sozinha, e as novidades lhe causam medo, por isso a importância de neste período de adaptação a figura familiar que ela seja fortemente apegada, (mãe, pai ou quem cuidou dela) para que a criança aceite com a alegria e curiosidade o novo ambiente e esteja disponível a estabelecer novos relacionamentos.

Compartilhar os cuidados de uma criança pequena é difícil. As mães quando deixam seus filhos na creche ficam com medo de perderem seu papel de mãe, o que acaba gerando uma concorrência entre mães e professoras, o que não é positivo para o desenvolvimento da criança.

Este estado de incerteza e de tensão vivido pelos pais é transmitido à criança através de sinais ambivalentes: “vá e divirta-se, “vá e seja autônomo “e, ao mesmo tempo, “não fique muito longe de mim”, “demonstra-me que sou importante”. A criança é convidada a ficar com a educadora, mas ao mesmo tempo percebe tensão na mãe, desconfiança, ciúmes em relação a ela: sentimentos não expressos ou expressos de maneira mascarada e por isso, e por isso mais ameaçadores.” (Mantovani e Terzi, p. 179)

Contudo é importante que o educador passe confiança não só para criança, mas para a mãe também, para que ela fique segura quanto a sua decisão de escolher a escola como uma alternativa de cuidado e socialização, que ajudará no desenvolvimento de seu filho. Neste sentido, a educadora não é substituta materna, mas um polo externo à família, aliado e não rival dos pais. (Mantovani e Terzi, p. 180).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de adaptação é muito difícil para todos que estão envolvidos neste processo: Família, Escola e Criança. Esse processo deve ser levado a sério por todos envolvidos e seguidos uma rotina. É fato que tende a adoecer neste período, pois irá compartilhar utensílios e brinquedos com outras crianças que anteriormente eram somente dela. Esses detalhes são importantes para que a família seja avisada no período que antecede as visitas com a criança na escola.

Ressaltamos que no período de adaptação e acolhimento escolar ele inicia primeiramente com os pais escolhendo o local que seus filhos irão se matricular, posteriormente, nas entrevistas, após o preenchimento dos questionários, para que de fato se dê o acolhimento à figura infantil. Antes das crianças escolherem as escolas, os educadores, que os escolhem são os pais, quem faz a leitura do bom cuidado, do zelo, são os pais. O professor, por sua vez, que precisa fazer essa leitura nas

entrelinhas precisa cativar o pai, atender suas expectativas, entender suas ansiedades, saber lidar com suas inseguranças.

REFERÊNCIAS

BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar: da separação à independência**. Porto Alegre: Artes médicas, 1988

BARRIOS, Alía. **Da casa para escola**: Uma transição importante para a criança e sua família. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. 2002

BONDIOLI, Anna e Susanna Mantovani. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**.1998

BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi. **Adaptação Escolar- O olhar do psicológico sobre adaptação**: quando crianças de 0 a 6 anos ingressam em instituições infantis. 2003.

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

MEKSENAS, Paulo, **Pesquisar é produzir conhecimento**. In: Pesquisa social e ação pedagógica, São Paulo, editora Loyola, 2002.

MAISTRO, M. A. **As relações creches-famílias: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Educação pela UFSC. Florianópolis, SC, 1997.

MANTOVANI, Susanna e Nice Terzi, **Manual de Educação Infantil**: A Inserção cap. 10 p.173

RAPOPORT, Andrea e Cesar Piccinini, **Concepções de educadores Sobre a Adaptação de Bebês à creche**, Psicologia: Teoria e pesquisa. Jan- Abr 2001

REID, Susan. **Compreendendo seu filho de dois anos**. Trad Claudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Imago, 1992

ROCHA, Eloisa A. Candal, **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Ed. NUP/UFSC, Florianópolis, SC.1999

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. **As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. As crianças: contextos e identidades. Portugal, 1997.

SILVEIRA, Francisco Bueno, **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa** 11° edição

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BASE PARA O DESENVOLVIMENTO

HEALTHY EATING IN NURSERY SCHOOLS: A BASIS FOR DEVELOPMENT



LARISSA DE FÁTIMA FONSECA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2009; Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Paulista de Artes 2016; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP, 2021; Professora na rede municipal de São Paulo - CEI Vereador Joaquim Thomé Filho.

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre o cotidiano alimentar de bebês e crianças nas escolas de educação infantil, de modo prático nos Centros de Educação Infantil (CEI) da rede Municipal de São Paulo, que atualmente atendem a faixa etária de zero a três anos e onze meses. Aqui abordaremos o quanto uma alimentação saudável corrobora para que bebês e crianças tenham um bom desenvolvimento integral, contemplando as dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural de cada indivíduo.

Palavras-Chave: Alimentação saudável; Educação; Desenvolvimento; Famílias.

ABSTRACT

This text presents reflections on the daily diet of babies and children in early childhood education schools, in a practical way in the Early Childhood Education Centers (CEI) of the São Paulo Municipal network, which currently serve the age group of zero to three years and eleven months. Here we will discuss how healthy eating helps babies and children to develop fully, taking into account the physical, intellectual, emotional, social and cultural dimensions of each individual.

Keywords: Healthy eating; Education; Development; Families.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica compreende muito mais do que as salas de referência e as propostas realizadas nos ambientes escolares, hoje entendemos que os momentos de alimentação, realizados nos refeitórios dos CEIs são igualmente pedagógicos, isso porque quando bebês e crianças estão alimentando-se eles aprendem, interagem e também se expressam.

A alimentação saudável é fundamental para que o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças seja pleno. É na primeira infância desenvolvemos os hábitos alimentares e uma vez que este seja construído com uma base sólida, serão hábitos que serão levados para a toda a vida, contribuindo para uma boa saúde ao longo dos anos.

Uma vez que gerada uma alimentação equilibrada desde a mais tenra idade, contribuimos não apenas para um desenvolvimento integral e pleno, mas também preveniremos problemas nutricionais, a obesidade infantil e a desnutrição.

Um documento oficial da Rede Municipal de São Paulo que trata sobre essa temática e orienta as práticas alimentares é a Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil, vamos entender abaixo como a alimentação é compreendida:

A Alimentação Escolar na cidade de São Paulo é considerada uma política social de relevância para a saúde pública, sendo dever do Estado fornecê-la com qualidade para atender ao Direito Humano à Alimentação Adequada de todos os bebês, crianças e jovens matriculados na educação básica da rede pública. Perceber e respeitar que os bebês e as crianças da Cidade de São Paulo são sujeitos de direito é trazer os momentos de refeição também para os horários sociais e envolve refletir sobre os processos e procedimentos que vêm embasando os nossos fazeres nas Unidades Educacionais (UEs) ao longo dos anos. (Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil, p 07).

Partindo deste olhar atencioso e focado a ideia principal deste artigo é apresentar reflexões sobre o quanto uma alimentação saudável contribuirá para um bom desenvolvimento integral de bebês e crianças, não só nos anos em que estiverem nas creches, mas sim por toda a sua vida.

IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A qualidade da alimentação com o passar dos anos foram sofrendo algumas alterações, devido o modo de viver acelerado das famílias, hoje o consumo de alimentos “prontos” é mais atrativo, pois exige um menor esforço para prepará-los, logo vemos o aumento da compra de alimentos processados ou congelados e estes por sua vez fornecem um baixo valor nutricional e são ricos em sódio, açúcares e gorduras. Essa alimentação desequilibrada é um dos fatores que contribuem para problemas de saúde como a obesidade ou emagrecimento, a desnutrição, anemia e outras doenças. Segundo dados do ministério da saúde vemos que:

A estimativa é que 6,4 milhões de crianças tenham excesso de peso no Brasil e 3,1 milhões já evoluíram para obesidade. A doença afeta 13,2% das crianças entre 5 e 9 anos acompanhadas no Sistema Único de Saúde (SUS), do Ministério da Saúde, e pode trazer consequências preocupantes ao longo da vida. Nessa faixa etária, 28% das crianças apresentam excesso de peso, um sinal de alerta para o risco de obesidade ainda na infância ou no futuro. Entre os menores de 5 anos, o índice de sobrepeso é de 14,8, sendo 7% já apresentam obesidade. Os dados são de 2019, baseados no Índice de Massa Corporal (IMC) de crianças que são atendidas na Atenção Primária à Saúde (SAPS).

Já o Guia Alimentar para a população brasileira aponta que:

A alimentação, quando adequada e variada, previne as deficiências nutricionais e protege contra as doenças infecciosas, porque é rica em nutrientes que podem melhorar a função imunológica. Pessoas bem alimentadas são mais resistentes às infecções. [...] Essa proteção é devida a três fatores inter-relacionados:

- 1) o consumo de uma diversidade de nutrientes que protegem e mantêm o funcionamento adequado do organismo;
- 2) a reduzida quantidade de gorduras saturadas, gorduras totais, açúcares, sal e álcool, componentes relacionados ao aumento de risco de DCNT;
- 3) a baixa concentração energética que previne o excesso de peso e a obesidade, que, por sua vez, aumentam o risco de outras doenças crônicas não-transmissíveis. (BRASIL c, 2016, p. 42)

Partindo da citação acima vemos o quanto a escola pode exercer uma grande influência no processo alimentar do aluno, uma vez que é na escola que bebês e crianças permanecem por um longo período, convivendo com pessoas da mesma idade e com adultos que auxiliam nas melhores escolhas, exercendo um papel de confiança para a criança e seus familiares.

É durante a infância que identificamos um rápido crescimento nas crianças e é por esse motivo que uma alimentação rica em vitaminas e balanceada é de suma importância para garantir o desenvolvimento pleno do organismo infantil, vale lembrar que por meio dela o sistema imunológico dos pequenos torna se forte, o que é essencial na fase das CEIs e EMEIs, onde as crianças estão susceptíveis a doenças. E para além destes aspectos podemos relacionar a alimentação saudável diretamente ligada ao sucesso do desempenho escolar.

Ressalto a importância das escolas infantis para que organize os espaços e momentos adequados para que as refeições sejam realizadas de forma tranquila e respeitando as necessidades dos bebês e crianças e com cardápios balanceados, observando sempre o que as legislações vigentes sugerem e com pessoas capacitadas a desenvolvê-lo com amor e competência.

FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES

A escola desempenha um papel imensamente importante na formação dos hábitos alimentares saudáveis, essa educação deve ser inserida desde cedo e mostrando o quanto ela traz benefícios e auxilia nas escolhas saudáveis por toda a vida.

Essas práticas podem ser feitas em todos os ambientes das Unidades Educacionais, como por exemplo, na sala de leitura com literaturas específicas, na horta acompanhando o desenvolvimento das sementes plantadas pelas próprias crianças e depois na cozinha e/ou refeitório com receitas com estes alimentos ou até mesmo com projetos que incluam as famílias para que elas auxiliem neste processo de conscientização (trataremos em um tópico específico sobre as famílias mais abaixo).

A variedade e o equilíbrio são elementos primordiais para gerar nos pequenos o interesse e a curiosidade pelo “novo” e assim aos poucos irem se acostumando com novos cheiros, sabores e texturas.

Nesta formação salientamos que o professor deve ter um pouco de conhecimento sobre alimentação saudável para que, junto a nutricionista, outros docentes e com a gestão escolar possam planejar e executar projetos e vivências para a inclusão de hábitos alimentares saudáveis no ambiente escolar. E ainda falando sobre a formação dos docentes, vemos que para Pimenta (2002), a capacitação de professores requer uma reflexão aprofundada, que deve incluir as demandas do professor para a aplicação de métodos que ajudem o processo educacional a atingir metas estabelecidas, isso porque para ele, o professor é o mais importante elo entre os conhecimentos históricos acumulados e os alunos que receberão. Para ele:

Uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação à atividade docente, é, justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar (PIMENTA, 2002, p. 143).

Partindo deste pensamento, lembramos que não basta apenas decidir e jogar nas mãos dos docentes a ideia da alimentação saudável, porém cabe um plano bem elaborado de como fazê-lo e de ações que os capacite para tal função, a fim de que os professores se sintam capazes de introduzir essa temática no cotidiano escolar.

O PAPEL DA FAMÍLIA

Citamos acima a importância que a escola tem em construir com seus alunos o bom hábito alimentar, porém é em casa, com a família que os bebês e crianças tem o primeiro ambiente de formação sobre a alimentação saudável. A participação dos pais e responsáveis neste processo alimentar é essencial para que as crianças percebam a rotina e deem continuidade nos hábitos saudáveis dentro e fora das escolas.

A influência da família na alimentação das crianças vem desde a gestação, pois é por meio do cordão umbilical que o bebê recebe os nutrientes que foram ingeridos pela mãe, após o nascimento temos o momento do aleitamento materno, destaco que a recomendação da Organização Mundial da Saúde

e do Ministério da Saúde é que as crianças sejam amamentadas exclusivamente com leite materno até os 6 meses de idade e, após essa idade, deverá ser ofertada alimentação complementar apropriada, continuando, entretanto, a amamentação até pelo menos a idade de 2 anos.

Como falamos de bebês e crianças em faixa etária que aborda o aleitamento materno, saliento que a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) tem uma campanha voltada para os CEIs que se chama “CEI AMIGO DO PEITO”, a normativa de alimentação define que:

A Campanha “CEI Amigo do Peito”, promovida pela CODAE, é uma importante ação de EAN que objetiva apoiar os profissionais da educação no acolhimento e incentivo às famílias para a continuidade do aleitamento materno após o ingresso de bebês e crianças nas unidades de Educação Infantil, bem como enaltecer ações e projetos já existentes. (Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil, p 13).

Presenciamos com esse texto, que não é porque o bebê está iniciando em um CEI que a família precisa abrir mão desde direito, pelo contrário, ações como estas garantem que os bebês se mantenham alimentados de forma correta e saudável, como sugerem a OMS e o Ministério da Saúde.

A introdução alimentar deve seguir as orientações das leis vigentes nos ambientes escolares e em casa deve-se lembrar que o exemplo será inevitável, logo se a alimentação saudável for vivenciada por todos os familiares a criança irá se condicionar a imitar os hábitos praticados pelos adultos.

Os pais que se alimentam de forma saudável e equilibrada, ofertam aos seus bebês e crianças a oportunidade de desenvolverem um paladar amplo e que inclui todos os nutrientes necessários para uma ótima qualidade de vida, contribuindo assim para seu desenvolvimento e crescimento.

De acordo com a nutricionista Elaine de Pádua em uma matéria escrita para o site “Ninhos do Brasil” temos uma motivação ainda maior para as famílias, vejamos:

E não é só na alimentação e na ingestão de nutrientes que a relação familiar impacta! As refeições em família estão associadas também ao desenvolvimento emocional das crianças. Na verdade, está tudo relacionado. Por isso, defendemos tanto um olhar integral sobre a saúde de cada criança: avaliando aspectos sociais, emocionais e psicológicos. (<https://ninhosdobrasil.com.br/a-influencia-da-alimentacao-familiar-nas-criancas>)

DICAS PARA PROMOVER UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Não ofereça doces e açúcares para crianças menores de dois anos: Esses alimentos produzem no paladar infantil uma vontade de sempre os consumir, como um vício e isso é muito prejudicial, podendo provocar diversas doenças na vida adulta, como a obesidade e diabetes tipo 2, entre outras.

Ofereça uma alimentação variada: Com atitudes assim o paladar de bebês e crianças será estimulado a consumir sempre mais nutrientes e a energia que precisa. A base desta alimentação a

comida fresca e caseira composta por leguminosas, cereais, raízes e tubérculos, frutas, verduras, castanhas e nozes, leite e derivados, carnes e ovos.

Incentive o novo: Nem sempre crianças quererão provar alimentos desconhecidos, temos que respeitar o tempo de cada uma, porém nunca desista, ofereça e dê a oportunidade delas conhecerem o alimento com as mãos, sentindo sua textura e o cheiro, isso pode facilitar até o momento que ela se sinta curiosa a experimentar o sabor.

Fale de maneira positiva sobre os alimentos e coma junto com as crianças: Comer próximo aos bebês e crianças e sempre narrar sobre o gosto do alimento de forma positiva, dará credibilidade e despertará o interesse em experimentar o novo com mais confiança.

Não foque no peso: O peso nem sempre reflete a verdadeira saúde, existem pessoas acima do peso e abaixo dele que são saudáveis. Cada corpo é um e entender isso proporciona também a saúde mental que é de extrema importância para manter o organismo infantil equilibrado e bem.

Ofereça água: Ter uma garrafinha com água por perto é sempre muito bom, o consumo de água é essencial para a vida humana e deve ser incentivado desde muito cedo. Ressalto que a água não deve ser trocada por sucos (mesmo que natural) ou refrigerante.

Torne o ambiente da alimentação agradável: Um espaço tranquilo, limpo e sem comentários sobre o corpo das crianças pode contribuir para uma alimentação saudável, pois assim sentirão que são felizes e capazes de comer bem.

Não faça trocas: “Se comer isso... te dou aquilo...” Esse tipo de barganha faz a criança entender que um alimento é melhor do que o outro e isso é muito prejudicial a longo prazo. Vale lembrar que essa atitude também pode afetar o emocional da criança, fazendo com que desconte seus sentimentos na comida, ou seja, premiar ou consolar com alimentos, nunca é saudável.

Monte um cardápio colorido, seja criativo: Um grande aliado são os estímulos visuais, então além de trazer um prato nutritivo e cheio de cores, a beleza também contribuirá de forma positiva neste processo. Capriche!

Evite pular refeições ou fazer dietas muito restritivas: A rotina alimentar é muito importante para que o organismo infantil esteja bem, portanto controle o tempo e ofereça alimentos saudáveis, isso ajudará bastante.

Tenha sempre alimentos saudáveis em casa: Os pequenos irão sempre procurar alimentos que estejam acessíveis, ter sempre a mão uma fruta é melhor do que uma barra de chocolate ou biscoito.

Lembre-se que quem faz as compras são os adultos e esses são responsáveis na aquisição de uma alimentação balanceada ou não.

Converse com a criança: Ter clareza do que se consome, seus benefícios ou malefícios, trará a reflexão e isso ajudará nas escolhas futuras. As crianças compreendem muito bem por meio dos diálogos, falar e vivenciar sobre a alimentação saudável trará subsídios bons.

Minimize distrações e influências: Comer em casa e consumir comidas caseiras, fará com que a criança entenda que isso é melhor para seu corpo e para que esse momento se torne ainda melhor, evite que a criança coma usando o celular, televisão ou quaisquer outras mídias eletrônicas.

Saboreie a refeição: O tempo das refeições deve ser sagrado, ensine as crianças a comerem pausadamente e com uma boa mastigação, isso é fundamental para uma boa alimentação e fazer com que o cérebro entenda quando o organismo está ou não satisfeito.

Envolva as crianças na escolha dos alimentos: Participar ativamente na compra e escolha dos alimentos incentivará bons costumes, fará com que eles sintam-se fazendo parte do processo. Essa atitude também ajudará a construir uma criança mais autônoma.

Imponha limites, mas com equilíbrio: Após os dois anos de idade, pode se definir quando os lanches ou doces se farão presentes. Ensine a criança a pensar e escolher de forma equilibrada. Os doces fazem parte da infância, proibi-los pode não ser um bom caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar uma alimentação saudável durante a primeira infância é uma semente que será colhida a longo prazo, uma vez que o bebê/ criança adquire bons hábitos desde pequeno, dificilmente esquecerá tudo e terá outro tipo de alimentação.

A aceitação de bons alimentos durante os primeiros anos da vida, não só prevenirá doenças como contribuirá para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e também cultural do indivíduo. A parceria entre a família e a escola, incentivará uma alimentação consciente, garantindo que bebês e crianças cresçam fortes e saudáveis, tornando-se assim pessoas preparadas para os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

Base Nacional comum curricular BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

Acesso 11 Set. 2024;

<https://www.smeducacao.com.br>

Acesso 11 Set. 2024;

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Acesso 09 Set. 2024;

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional** – O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Petrópolis, Vozes, 2002.

Site: **MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/junho/obesidade-infantil-afeta-3-1-milhoes-de-criancas-menores-de-10-anos-no-brasil>

BRASILc. **Guia alimentar para a população brasileira**. Promovendo a alimentação saudável. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2008.pdf

Acesso em: 11 Set. 2024

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In Pimenta & Ghedin (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

Site NINHOS DO BRASIL. Disponível em <https://ninhosdobrasil.com.br/a-influencia-da-alimentacao-familiar-nas-criancas>

Acessado em 11 Set. 2024

Site Cantina Good Lanches. Disponível em: <https://cantinagoodlanche.com.br/2023/01/29/a-importancia-da-alimentacao-saudavel-na-rotina-escolar/>

Acessado em 12 Set. 2024

A INCLUSÃO E O SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

INCLUSION AND THE TEACHING- LEARNING PROCESS



LILIAN FRAGOSO VIEIRA RAVANEDA DAVID

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Oswaldo Cruz (2006); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Abrace ABC (2024); Professora de Educação Fundamental I e Ensino Infantil na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira

RESUMO

O trabalho a seguir aborda as técnicas de ensino científico e as diversas estratégias adotadas para alcançar a inclusão na educação pré-escolar. Destaca a relevância da formação dos docentes, a função da família, a aplicação de alterações no currículo, métodos de avaliação inclusivas e a construção de um ambiente escolar que seja receptivo e cativante para todas as crianças. Ademais, estudos de caso e pesquisas evidenciam as vantagens da inclusão para o crescimento social, emocional e acadêmico das crianças, enfatizando a necessidade de que toda a comunidade educacional se empenhe em assegurar a inclusão de todos os estudantes na educação infantil. O processo de inclusão na educação infantil tem sido analisado e debatido em diversas esferas, visando assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

ABSTRACT

The following paper looks at scientific teaching techniques and the various strategies adopted to achieve inclusion in pre-school education. It highlights the importance of teacher training, the role of the family, applying changes to the curriculum, inclusive assessment methods and building a school environment that is receptive and engaging for all children. In addition, case studies and research

show the advantages of inclusion for children's social, emotional and academic growth, emphasizing the need for the entire educational community to strive to ensure the inclusion of all students in early childhood education. The process of inclusion in early childhood education has been analyzed and debated in various spheres, with the aim of ensuring that all children have access to quality education.

Keywords: Inclusion; Equity; Socialization; Respect.

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação infantil é essencial para assegurar o crescimento e a qualidade de vida de todas as crianças, sem levar em conta suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva visa fomentar a participação ativa e equitativa de todas as crianças, apreciando a diversidade e estimulando a coexistência pacífica em um ambiente educacional.

Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade. A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços para dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Como resultado, é fundamental entender o processo de inclusão na educação infantil como um esforço para construir uma sociedade mais justa, onde todas as crianças tenham oportunidades

iguais de aprender e crescer. Neste texto, vamos discutir os obstáculos e as maneiras pelas quais a educação infantil não é inclusiva, enfatizando o quanto é importante criar um ambiente acolhedor e motivador para que todas as crianças possam crescer e aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem.

Além da questão da acessibilidade, a inclusão na educação infantil também envolve a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso significa combater o preconceito e a discriminação, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre as crianças, independentemente de suas diferenças.

Outro aspecto importante da inclusão na educação infantil é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial de aprendizado. Isso pode envolver o uso de materiais e recursos diversificados, a adaptação de atividades e tarefas, e o apoio de profissionais especializados, como pedagogos, psicopedagogos e terapeutas.

A formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais da educação também são fundamentais para o sucesso da inclusão na educação infantil. É preciso preparar esses profissionais para lidar com a diversidade de forma consciente e empática, garantindo que todas as crianças recebam o apoio e o estímulo necessários para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se limita apenas às crianças com deficiência ou necessidades especiais. Ela também envolve a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, culturais, sociais e econômicas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que promova o respeito à diversidade.

Em resumo, o processo de inclusão na educação infantil é um desafio que exige o comprometimento de toda a sociedade. É preciso garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento integral. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

INCLUSÃO FAMILIAR NO ÂMBITO ESCOLAR

A família tem um papel ativo no desenvolvimento inclusivo através do suporte constante em casa, da promoção de atividades inclusivas e da apreciação da diversidade. Ao fomentar a empatia, o entendimento e a aceitação das diferenças, as famílias têm a capacidade de contribuir para a formação de um ambiente doméstico acolhedor e inclusivo.

Além disso, as famílias podem incentivar seus filhos a participar de eventos e programas que fomentam a diversidade e a inclusão. A participação em grupos de apoio, eventos comunitários e atividades que fomentam a igualdade de oportunidades para todos podem fazer parte disso.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizarem a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas. Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e educar todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.

É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através

deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO

O direito à inclusão de pessoas com autismo na educação é garantido por leis e tratados internacionais que visam garantir o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas limitações e habilidades. No entanto, existem muitos obstáculos que impedem a aplicação eficaz dessas políticas. Esses incluem a falta de recursos e infraestrutura nas escolas e a falta de treinamento adequado para os educadores.

É necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada para promover a inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação. Essa abordagem deve levar em consideração as necessidades únicas de cada aluno. Isso inclui mudar os programas escolares, usar métodos de comunicação alternativos e trabalhar para aumentar a interação social e as habilidades cognitivas.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”. Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é necessário implementar políticas públicas que incentivem a inclusão na educação infantil, fornecendo recursos financeiros, treinamento continuado para educadores e estruturas de escolas adequadas. Para construir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, as famílias, a comunidade e a escola devem colaborar e conversar uns com os outros.

Por fim, a inclusão na educação infantil não se resume apenas a ter as crianças presentes na escola; ela também significa garantir uma educação de alta qualidade que respeite e valorize as diferenças, fornecendo apoio e recursos necessários para que todas as crianças se desenvolvam plenamente. A única maneira de construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras é fazendo isso.

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

A Educação Inclusiva na Educação Infantil é um tema de extrema importância atualmente, que visa garantir a participação e o aprendizado de todas as crianças, independentemente de suas capacidades e características individuais. A inclusão é um direito assegurado por lei e um caminho

fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Neste contexto, torna-se essencial compreender os desafios, possibilidades e benefícios da prática da inclusão na primeira infância.

A Educação Inclusiva na Educação Infantil parte do pressuposto de que cada criança é única, com suas próprias necessidades, interesses e potencialidades. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para acolher e atender a diversidade de seus alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, a inclusão na primeira infância contribui significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que demanda o engajamento de toda a sociedade em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos. Ao longo deste texto, podemos refletir sobre a importância da inclusão na Educação Infantil e seus impactos na formação de crianças mais conscientes, tolerantes e solidárias. No entanto, é essencial ressaltar que a inclusão vai muito além da presença física de alunos com necessidades especiais nas salas de aula, sendo um compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação inclusiva para todos, bem como o investimento na formação de profissionais capacitados para atuar de forma efetiva com a diversidade de suas turmas. A inclusão educacional não se resume apenas à questão da deficiência, mas abarca um espectro vasto de diferenças que devem ser acolhidas e valorizadas no ambiente escolar.

Além disso, a parceria entre escola, família e comunidade é essencial para o sucesso da prática da inclusão educacional. O envolvimento de todos os atores na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor pode fazer a diferença na vida das crianças, garantindo que cada uma delas seja reconhecida em sua singularidade e potencialidades. A participação ativa dos familiares no processo educativo, o diálogo aberto e a construção coletiva de estratégias pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Por fim, a inclusão educacional não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade de enriquecimento e aprendizado para toda a comunidade escolar. Ao acolher a diversidade, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo possa se desenvolver e alcançar seu pleno potencial. A inclusão é um direito de todos e um dever de cada um de nós, que devemos defender e promover em todas as esferas da vida em sociedade.

Assim, reafirmamos a importância da inclusão educacional como um processo transformador, capaz de romper barreiras e construir pontes para a construção de um mundo mais inclusivo e

acolhedor. Que possamos seguir em busca da equidade, da justiça e do respeito à diversidade, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize e promova o potencial de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças. Juntos, podemos construir um futuro mais inclusivo e solidário para todos.

Um dos principais desafios da Educação Inclusiva na Educação Infantil está relacionado à formação dos profissionais da área. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de suas turmas, desenvolvendo estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as necessidades de cada criança. Nesse sentido, a capacitação constante dos professores é essencial para garantir um ambiente educativo acolhedor e estimulante para todos os alunos.

Além disso, a infraestrutura das instituições de ensino também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão na Educação Infantil. É necessário que as escolas estejam adaptadas para receber crianças com necessidades especiais, oferecendo recursos e materiais adequados para atender às demandas de todos os alunos. Dessa forma, é possível garantir que a inclusão seja efetiva e que as crianças se sintam acolhidas e respeitadas em seu ambiente escolar.

A prática da Educação Inclusiva na Educação Infantil traz consigo uma série de benefícios para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo. Ao conviverem com a diversidade desde cedo, as crianças desenvolvem valores como o respeito, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes. Além disso, a inclusão na primeira infância promove o aprendizado mútuo, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos no processo educativo.

Em suma, a Educação Inclusiva na Educação Infantil é uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao garantir o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, estamos promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A inclusão na primeira infância é um caminho que deve ser trilhado por todos, em busca de um mundo mais inclusivo e acolhedor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.
- MALUF, Ângela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.

PINTO, Marly R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. **Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2011.

SANTOS, Santa M. P. dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

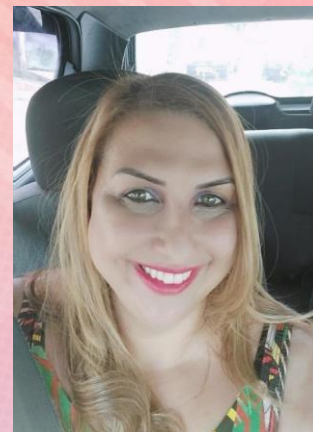
SILVA JUNIOR, Afonso G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

THE IMPORTANCE OF SCHOOL IN THE FORMATION OF CITIZENS



LILIAN TEIXEIRA MARQUES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo (2005); Pós-graduação em Docência do Ensino Superior (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a participação das famílias nas escolas, para que seja possível tecer uma rede de diálogos e de confiança em que alunos e comunidade possam ter como referência na busca de ajuda na resolução de problemas cotidianos. Os transtornos ocorridos nos dias de hoje na sociedade em geral têm trazido grandes mudanças a nossos jovens e crianças. O consumo exagerado, as dificuldades financeiras, a ditadura da beleza, a falta de oportunidades no meio educacional e até mesmo no mercado de trabalho tem levado ao aumento da insegurança. A violência na escola vem como reflexo dessa sociedade desfigurada e apreensiva. A escola deve ser um modelo no combate a essa realidade, desenvolvendo o diálogo e procurando meios práticos e rápidos para diminuir o crescimento da intolerância e dos abusos físicos e psicológicos. Professores, pais, governo e sociedade em geral devem se unir e assumirem uma postura firme, não aceitando práticas agressivas que tanto faz mal a indivíduos em formação como são nossos jovens e crianças.

Palavras-chave: Violência; Escola; Formação.

ABSTRACT

THE AIM OF THIS ARTICLE IS TO REFLECT ON THE PARTICIPATION OF FAMILIES IN SCHOOLS, SO THAT IT IS POSSIBLE TO WEAVE A NETWORK OF DIALOG AND TRUST THAT STUDENTS AND THE COMMUNITY CAN USE AS A REFERENCE WHEN SEEKING HELP TO SOLVE EVERYDAY PROBLEMS. TODAY'S UPHEAVALS IN SOCIETY IN GENERAL HAVE BROUGHT MAJOR CHANGES TO OUR YOUNG PEOPLE AND CHILDREN. EXAGGERATED CONSUMPTION, FINANCIAL DIFFICULTIES, THE DICTATORSHIP OF BEAUTY, THE LACK OF OPPORTUNITIES IN EDUCATION AND EVEN IN THE JOB MARKET HAVE LED TO INCREASED INSECURITY. VIOLENCE AT SCHOOL IS A REFLECTION OF THIS DISFIGURED AND APPREHENSIVE SOCIETY. THE SCHOOL MUST BE A MODEL IN THE FIGHT AGAINST THIS REALITY, DEVELOPING DIALOG AND LOOKING FOR PRACTICAL AND QUICK WAYS TO REDUCE THE GROWTH OF INTOLERANCE AND PHYSICAL AND PSYCHOLOGICAL ABUSE. TEACHERS, PARENTS, THE GOVERNMENT AND SOCIETY IN GENERAL MUST UNITE AND TAKE A FIRM STANCE, NOT ACCEPTING AGGRESSIVE PRACTICES THAT DO SO MUCH HARM TO INDIVIDUALS IN FORMATION, SUCH AS OUR YOUNG PEOPLE AND CHILDREN.

KEYWORDS: VIOLENCE; SCHOOL; EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Dentro de uma sociedade conturbada que vivemos, nos deparamos com problemas intrigantes como a violência tomando parte em nossas escolas. Ambiente saudável de harmonia e paz, base do conhecimento, lugar confortável e de conquistar e fazer amigos: não se condiz nada com a realidade demonstrada pela escola moderna. Mas se é nesse lugar cheio de esperanças que queremos desfrutar e trabalhar enquanto professores ou estudar como alunos, cabe a nós o compromisso de melhorarmos o ambiente escolar, a sociedade em geral e reavivar nosso caráter se preciso para atingirmos esse objetivo. Desde que se uniram e reuniram pessoas pela primeira vez no mundo houve problemas de convivência e socialização. A violência na escola não é algo moderno ou atual. Partindo então do conceito de violência, seus efeitos e de como a sociedade pode e deve se envolver para eliminar estes transtornos do ambiente, veremos como ela se mostra nas escolas e como devemos enfrentá-la como futuros professores, alunos, pais e cidadãos em geral.

O QUE É VIOLÊNCIA

Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa (1997) encontramos a definição de violência como: qualidade do violento: ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral; uso da força; coação.

A preocupação com o tema vem emergindo nestes com muita força e intensidade. Quais seriam as causas deste comportamento? A violência é advinda de várias causas e se manifesta em várias dimensões.

O problema vem se agravando cada vez mais na sociedade brasileira.

Muitas são as pessoas envolvidas e suas consequências. A violência implica numa série de fatores referentes ao contexto social historicamente construído ao longo dos anos no Brasil.

O intenso processo de urbanização, as migrações com suas consequências de desenraizamento social, a má distribuição da renda, o aumento de desemprego, o abandono, a fome e a miséria podem ter contribuído para o aumento da violência.

A violência de um processo social amplo e complexo. A sociedade hoje, em sua grande maioria, está descomprometida em relação aos problemas sociais que nos rodeiam. Há falta de solidariedade, amor e ética. Percebemos que a ideia de violência ultrapassa o limite da agressão física admitindo uma violência de caráter psicológico e moral.

É pela cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da insegurança, da representação do outro inimigo, que as relações interpessoais e sociais se tornam mais violentas.

A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Pais e educadores se preocupam com as expressões da violência no interior das escolas: roubos, insultos, brigas, xingamentos, agressões físicas, verbais e psicológicas.

Pode ser chamada também de Bullying, pois não passa de um conjunto de atos violentos que ocorrem entre crianças e jovens no ambiente escolar. E a violência não é somente a agressão física, como também a agressão verbal, as discussões, os apelidos maldosos que costumam ocorrer nas escolas.

Muitas vezes estes atos são provocados na escola, mas sabemos também que ocorre violência dentro do próprio recinto familiar, como por exemplo, o abandono não deixa de ser uma violência, um professor que desiste de seu aluno também é uma violência.

As pessoas se tornam cada vez mais agressivas e passam a descarregar seus problemas em outras pessoas que na maioria das vezes não tem nada a ver com a situação. A violência está cada vez mais presente em nosso dia a dia tanto no âmbito educacional quanto no familiar e social. Basta que leiamos os jornais para que possamos ver diariamente, constam notícias de violência, muitas assustadoras.

Muitos confundem violência com agressividade e criminalidade, apesar de que uma está interligada a outra de certa forma. A agressividade é um comportamento em que o indivíduo que é vítima de violência constante tem dificuldades de se relacionar com o próximo e de estabelecer limites porque estes às vezes não foram construídos no âmbito familiar. A pessoa agressiva tem atitudes agressivas para se defender e não é tido como violento. Ele possui "os padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro." ABRAMOVAY; RUA (2002).

Já o crime é uma tipificação social e, portanto, definido socialmente é uma rotulação atribuída a alguém que fez o que reprovamos. "Não reprovamos o ato porque é criminoso. É criminoso porque o reprovamos" (Émile Durkheim).

Então ao conceito de violência pode ser também "uma reação consequente a um sentimento de ameaça ou de falência da capacidade psíquica em suportar o conjunto de pressões internas e externas a que está submetida" LEVISKY (1995) apud DIAS; ZENAIDE (2003).

CHARLOT apud ABRAMOVAY (2002) define violência como sendo:

Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; - violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT apud ABRAMOVAY, 2002, p. 69)

Para Guimarães (1996) a violência "seria caracterizada por qualquer ato [...] que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral".

Em muitas escolas também é possível observar, más condições físicas o que demonstra falta de respeito e descaso com aqueles que as usam: prédios maltratados, paredes sujas e pichadas, pátios mal iluminados, banheiros feios e sujos, que se tornam um convite a depredação e a violência.

Cabe a instituição buscar alternativas que possam transformar tais relações ou comportamentos.

Um grande número de educadores, mesmo diante de todos os problemas que afetam a escola e o magistério, acredita na educação e demonstra preocupação em buscar alternativas pedagógicas para lidar com os problemas cotidianos.

POSSÍVEIS CAUSAS

No mundo em que vivemos hoje, cada vez mais globalizado, a prevenção da violência escolar requer a participação da família em primeiro lugar e depois seguido da participação e apoio da escola. Cabem à escola a responsabilidade de formar a consciência moral dos jovens e à família a educação, os valores, o respeito, a honestidade e dignidade.

De acordo com Oliveira (1994); Teixeira (1995) e Veiga (1997):

“Em certas famílias e em algumas escolas continuam a existir as punições corporais. Alguns pais mantêm-se presos aos conteúdos autoritários do passado. Ignoram ainda, ou nem se lembram de que a relação autoritária inibe a troca de argumentos e a educação”.

Geralmente é no ambiente familiar que tudo se inicia, pois a família é o núcleo em que as crianças adquirem a conduta que irão exteriorizar futuramente. A tendência é enorme de uma criança se tornar violenta quando vive num ambiente onde haja violência, onde os pais brigam, discutem, batem um no outro ou agredem os próprios filhos.

Como já mencionado anteriormente, muitos alunos frequentam a escola por obrigação, porque a lei exige etc. e por este motivo enxergam a escola como um local de repressão. E é neste local de repressão que criam seus desafetos, distúrbios, se revoltam uns contra os outros, se rebelam contra professores, colocando à prova regulamentos da escola. A expulsão!

Numa época em que a escolaridade obrigatória força os alunos a irem à escola, muitos deles são maltratados, porque não se portam adequadamente. As escolas devem também ser responsabilizadas e os professores devem desenvolver estratégias para lidar com os comportamentos inadequados. Muitos alunos não aprendem, não porque não têm capacidades para aprender. Muitos alunos abandonam a escola convencidos de que não tem cabeça para a escola, não porque não tenham capacidades, mas porque alguém os levou a verem-se como sujeitos sem valor. Muitos destes alunos, assim excluídos, vão engrossar a marginalidade social. (VEIGA, 2001)

Muitos se envolvem em brigas e discussões para defender o amigo ou para impor respeito no intuito de mostrarem que são os bons, os melhores, os machões do pedaço e que eles que mandam. Outros ainda são influenciáveis, fazem e agem pelas amizades.

Toda criança assim como todo adulto precisa ter regras que impliquem valores e normas de conduta e estas têm de surgir dos seus educadores, pais, professores, comunidade e sociedade. Nos dias de hoje a indisciplina escolar tem merecido uma atenção maior da sociedade, pois com extrema frequência tem-se visto a polícia nas escolas devido ao mau comportamento de seus discentes.

A escola tem se preocupado em demasia com a parte cognitiva de seus alunos e esquece das dimensões humanas que são indispensáveis para assegurar as competências sociais, técnicas, econômicas e culturais para que possamos integrar nosso aluno na sociedade atual que o julga e o condena logo que de imediato.

POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

Precisamos encontrar uma solução para a violência, não com fantasias, muito menos com falsas ideologias. Mas como seres racionais que somos, percebemos que temos que nos aprimorarmos e aprendermos uns com os outros, dominando nossos instintos mais primitivos e liberando nossas energias e explosões de fúrias em atos construtivos e socialmente aceitáveis. A violência não faz parte do ser humano, não faz parte de uma herança de um passado onde a luta pela sobrevivência dependia de uma luta literal diária. Partindo do núcleo familiar, onde houve planejamento; na educação dos filhos impondo limites e responsabilidades, nunca dando mau exemplo ou sendo hipócritas, com amor, perseverança e dedicação. Nunca apoiando ou rindo de práticas agressivas e hostis contra animais ou pessoas, por mais inocentes e irrelevantes que pareçam. Preparando a criança para rejeitar a crueldade e valorizar a amizade, abolir a violência e dedicar-se ao amor e compreensão dos outros, dedicando tempo e paciência para demonstrar exemplos bons e mostrar as consequências dos atos ruins.

Gabriel Chalita (2008), salienta que algumas atitudes simples por parte da direção escolar, podem ajudar a reduzir os casos de bullying no ambiente escolar. É necessário que toda equipe escolar, desde o primeiro dia de aula, esclareça sobre o que é bullying, e que não seja tolerado condutas dele nas dependências da escola. Todos os alunos devem se comprometer a não o praticar e a comunicar a direção escolar sempre que presenciarem ou forem vítimas da conduta do bullying.

É essencial que os professores promovam debates sobre bullying nas salas de aula, fazendo com que o assunto seja bastante divulgado e assimilado pelos alunos. Estimular os estudantes a

fazerem pesquisas sobre o tema na escola, para saber o que alunos, professores e funcionários pensam sobre o bullying e como acham que se deve lidar com esse assunto.

O professor que está em mais contato mais direto com os alunos deve sempre estar alerta para identificar qualquer vestígio do bullying, não permitindo que brincadeiras se prolonguem muito para evitar a mudança do foco, de brincadeira para ofensas, ridicularização e agressões verbais ou físicas. Se houver a identificação por parte do professor de bullying ocorrendo na escola e ele não se achar qualificado para trabalhar o assunto, deverá informar com a direção, e esta por vez buscar ajuda de profissionais qualificados para encontrarem a solução. Uma criança que parte de um lar estruturado, com noções de respeito, regras e valores chegará à escola pronta para aprender, respeitando os demais colegas, as diferenças de cada um e mais facilmente socializando. Terá mais facilidade de respeitar autoridades, como professores e diretores, não por medo, mas sim por respeito e civilidade. Evitar intrigas e situações que a ponham em perigo ou a seus colegas, saberá diferenciar uma brincadeira sadia de uma ofensa ridicularizante e dificilmente se sujeitará a agressões físicas tanto da sua parte como de outros. A escola deve agir com interesse e responsabilidade diante do assunto, dedicando profissionais capacitados para trabalhar nas variadas formas de violência. O investimento em profissionais seja chamando psicólogos para darem palestras, ou levando determinado aluno para receber ajuda, seja como vítima para superar os traumas ou como autor para aprender a lidar com sua agressividade. A sociedade em geral deve se unir a família e a escola no combate ao bullying. Seja o governo contratando profissionais, sejam as entidades civis organizadas apoiando o jovem e a criança, dando oportunidades de lazer, esporte e cultura; ou ainda as igrejas, templos e instituições em geral.

Por fim, o jovem tem que encontrar na sociedade a estabilidade e a segurança pública necessária para se focar na educação e por fim no mercado de trabalho sem se preocupar com a violência, crimes, drogas e a impunidade que trazem uma sensação quase de pânico a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o tema exposto pudemos notar que a violência já é algo do cotidiano de todos, inclusive e infelizmente de nossos jovens e crianças. O bullying escolar deve ser discutido, debatido e posto em pratos limpos para alunos, professores, pais e sociedade. Se a sua origem foi uma sociedade violenta, não podemos permitir que ela se generalize em nossas escolas; e nossos jovens, voltem para essa sociedade mais violenta ainda. Mas sim, com a ajuda de todos, devemos estar atentos, vigilantes e prontos para combatê-la em todo momento. Nos casos do bullying já instaurado e presente, devemos tratá-lo como uma doença, uma epidemia que deve ser controlada,

erradicada e prevenida a todo instante, sempre prevenindo uma nova aparição desse mal. Sempre lembrando que jovens e crianças são pessoas em formação, o que eles serão para a sociedade do futuro depende de tudo o que eles vivem no presente. Se quisermos um futuro promissor, esplêndido e garantido, a bagagem que essas crianças tem que levar é a da amizade, lealdade, companheirismo, respeito, amor, compaixão; e então será formada uma geração que só lutará contra a violência e que jamais deixará a injustiça impune, que não se calará diante da hostilidade; mais ser a uma geração que bradava pela paz. Que a paz reine primeiramente em nossos corações e se propague como uma onda em nossos lares, escolas, praças, ruas, igrejas e estádios de futebol. Então viveremos um futuro brilhante, onde informações como essa tratarão tão somente de meros aspectos históricos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. Brasília: Unesco, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying Escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber**. RJ, Impetus, 2009.

CHALITA, Gabriel Pedagogia da amizade – **Bullying: O sofrimento das vítimas e dos agressores**, Ed. Gente, 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

FERRARI, Márcio; COSTA, Cynthia. **Violência na escola**. Revista ESCOLA 03/2009.

UNESCO. **Violência nas escolas**, 2006.

VEIGA, Feliciano Henriques. **Indisciplina e violência na escola**. Práticas comunicacionais para professores e pais. 2ª Ed. Almedina. 2001.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET, VYGOTSKY E WALLON



THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: CHILD DEVELOPMENT ACCORDING TO PIAGET, VYGOTSKY AND WALLON

LÍVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Universidade do Grande ABC – UNIABC – 2010; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Universidade do Grande ABC – UNIABC – 2012; Professora de Educação Infantil – no CEU CEI São Rafael e CEU EMEI Prof. Roque Spencer Maciel de Barros ;

RESUMO

Para compreender a construção do conhecimento e o desenvolvimento infantil, é essencial analisar as teorias de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, que oferecem perspectivas únicas sobre esses processos. Jean Piaget propôs que o conhecimento seja construído ativamente pela criança através de interações contínuas com o meio ambiente. Ele identificou estágios de desenvolvimento que correlacionam o desenvolvimento cognitivo ao social. Piaget destacou a importância das relações sociais equilibradas e explicou que o processo de construção do conhecimento envolve assimilação e acomodação, resultando em um equilíbrio cognitivo. Lev S. Vygotsky enfatizou a natureza social do desenvolvimento humano, afirmando que o aprendizado é mediado por interações sociais. Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que define a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. Vygotsky destacou a importância da mediação e colaboração no aprendizado. Henri Wallon argumentou que o desenvolvimento infantil é influenciado por fatores biológicos e sociais, ocorrendo de forma dinâmica e contínua. Ele identificou cinco estágios de desenvolvimento, cada um com uma predominância alternada entre aspectos afetivos e cognitivos, refletindo a interação entre o indivíduo e seu ambiente. As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, embora distintas, são complementares no entendimento do desenvolvimento

infantil. Juntas, elas oferecem uma visão holística, reconhecendo a criança como agente ativo de seu aprendizado, influenciada por interações sociais e contextos culturais.

Palavras-chave: Zona de desenvolvimento proximal; Desenvolvimento infantil; Interações sociais, Assimilação e acomodação; estágios do desenvolvimento.

ABSTRACT

In order to understand the construction of knowledge and child development, it is essential to analyze the theories of Jean Piaget, Lev S. Vygotsky and Henri Wallon, who offer unique perspectives on these processes. Jean Piaget proposed that knowledge is actively constructed by the child through continuous interactions with the environment. He identified stages of development that correlate cognitive and social development. Piaget highlighted the importance of balanced social relationships and explained that the process of constructing knowledge involves assimilation and accommodation, resulting in a cognitive balance. Lev S. Vygotsky emphasized the social nature of human development, stating that learning is mediated by social interactions. He introduced the concept of the “zone of proximal development” (ZDP), which defines the distance between what a child can do on their own and what they can do with help. Vygotsky highlighted the importance of mediation and collaboration in learning. Henri Wallon argued that child development is influenced by biological and social factors and occurs dynamically and continuously. He identified five stages of development, each with an alternating predominance between affective and cognitive aspects, reflecting the interaction between the individual and their environment. The theories of Piaget, Vygotsky and Wallon, although distinct, are complementary in their understanding of child development. Together, they offer a holistic view, recognizing the child as an active agent of their learning, influenced by social interactions and cultural contexts.

Keywords: Zone of proximal development; Child development; Social interactions; Assimilation and accommodation; Stages of development.

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento é um campo fundamental nas ciências da educação e da psicologia, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre como as crianças aprendem, pensam e se relacionam com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as contribuições teóricas de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon são essenciais, pois oferecem

diferentes perspectivas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, integrando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais.

Cada um desses pensadores traz uma abordagem singular, que reflete as complexidades da infância e do processo educativo. Piaget destaca o desenvolvimento cognitivo por meio de estágios, enfatizando a interação entre a criança e o ambiente para a construção do conhecimento. Vygotsky, por sua vez, valoriza o papel da cultura e da mediação social no desenvolvimento, propondo que a aprendizagem é um processo profundamente colaborativo. Wallon, com sua visão integrada, aborda o desenvolvimento da criança como um fenômeno indissociável dos aspectos emocionais e sociais, sublinhando a importância do afeto nas interações.

Ao integrar as perspectivas de Piaget, Vygotsky e Wallon, é possível construir uma visão mais ampla e interdisciplinar sobre o desenvolvimento infantil. Essas teorias, embora distintas, se complementam ao iluminar os múltiplos fatores que influenciam o crescimento e a aprendizagem das crianças, oferecendo uma base sólida para a reflexão pedagógica e a prática educativa. Analisar esses paradigmas possibilita não apenas enriquecer a teoria, mas também aprimorar práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, promovendo um ensino mais inclusivo, dinâmico e transformador.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon são três dos principais teóricos que moldaram nossa compreensão do desenvolvimento infantil. Suas contribuições oferecem diferentes perspectivas sobre como as crianças constroem conhecimento e se desenvolvem ao longo da infância, proporcionando uma base teórica sólida para a educação e a psicologia. Embora suas abordagens sejam distintas, elas se complementam ao explorar dimensões individuais, sociais e culturais do desenvolvimento, reconhecendo a criança como um ser ativo em seu processo de aprendizagem.

Piaget propôs que o conhecimento seja construído ativamente pela criança por meio de interações contínuas com o meio ambiente. Ele argumenta que o conhecimento não é inato nem simplesmente adquirido, mas resulta da interação entre os processos de assimilação e acomodação. A assimilação ocorre quando a criança incorpora novos estímulos em esquemas cognitivos já existentes, enquanto a acomodação envolve a modificação destes esquemas para lidar com novos estímulos, criando assim um estado de equilíbrio cognitivo. Segundo Piaget (1974), a construção do conhecimento passa por diferentes estágios de desenvolvimento, correlacionando o desenvolvimento cognitivo ao social. A capacidade de estabelecer relações equilibradas com os outros, promovendo trocas intelectuais significativas, é um indicador de um desenvolvimento social saudável.

A assimilação em sala de aula ocorre quando uma criança já possui o conceito de "cachorro", que inclui animais de quatro patas com pelos, e inicialmente assimila um lobo ao conceito de "cachorro", uma vez que ambos compartilham algumas características. Nesse caso, a criança está utilizando um esquema cognitivo pré-existente (cachorro) para entender o novo estímulo (lobo). Já o processo de acomodação acontece quando a criança percebe que o lobo, embora semelhante, é diferente de um cachorro, por exemplo, por ser selvagem e viver na floresta. Ela precisa então modificar seu esquema cognitivo para acomodar esse novo conhecimento, criando assim um esquema para "lobo", distinto do de "cachorro". Esse processo envolve a modificação de conceitos prévios para lidar com novas informações. Um exemplo de desequilíbrio e equilíbrio cognitivo pode ser observado quando uma criança acredita inicialmente que todas as frutas são doces, mas ao experimentar um limão, fica confusa com o sabor azedo, gerando um desequilíbrio cognitivo. A criança então modifica sua compreensão de frutas (acomodação) para incluir que nem todas são doces, restabelecendo o equilíbrio cognitivo.

A aplicação dos estágios de desenvolvimento de Piaget em atividades pedagógicas também é significativa. No estágio sensório-motor (0-2 anos), o aprendizado ocorre através de interações físicas com o ambiente. Um exemplo é uma criança pequena que aprende sobre a permanência do objeto ao brincar de "esconde-esconde" com brinquedos, começando a entender que o objeto continua a existir mesmo quando não está visível. No estágio pré-operatório (2-7 anos), as crianças ainda não compreendem completamente a lógica, mas já utilizam símbolos e linguagem. Um exemplo é o uso de desenhos para representar pessoas e objetos, mesmo que as proporções ou formas não sejam realistas. No estágio das operações concretas (7-11 anos), as crianças começam a entender conceitos lógicos relacionados a objetos concretos. Em uma atividade matemática, por exemplo, a criança já consegue compreender que a quantidade de água em dois copos diferentes permanece a mesma, mesmo que um copo seja alto e estreito e o outro baixo e largo, demonstrando a noção de conservação de volume. Já no estágio das operações formais (a partir dos 12 anos), os adolescentes desenvolvem a capacidade de pensar de forma mais abstrata e hipotética. Um exemplo seria a capacidade de entender e discutir conceitos abstratos, como justiça ou igualdade, em debates escolares.

Quanto à interação social e ao desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, à medida que as crianças se desenvolvem cognitivamente, tornam-se mais capazes de estabelecer relações equilibradas e interações sociais significativas. Em atividades de grupo, como brincadeiras cooperativas ou trabalhos em equipe, as crianças aprendem a negociar, compartilhar e respeitar as perspectivas dos colegas. Esse tipo de troca intelectual é fundamental para o desenvolvimento social saudável e o avanço da compreensão cognitiva.

Por outro lado, Lev S. Vygotsky colocou grande ênfase no caráter social e cultural do desenvolvimento. Para Vygotsky (1998), as funções mentais superiores se desenvolvem a partir das

interações sociais, mediadas pela linguagem, cultura e atividades colaborativas. Um conceito central de sua teoria é a "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que define a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. Esse conceito ressalta a importância da mediação e da colaboração no processo de aprendizagem, sublinhando que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às experiências sociais.

Um exemplo clássico de aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser observado em uma situação em que uma criança está aprendendo a resolver problemas matemáticos. Sozinha, ela pode não ser capaz de completar uma tarefa mais complexa, como a adição de números com dois dígitos. No entanto, com o auxílio de um professor que lhe ofereça dicas, faça perguntas orientadoras ou forneça uma explicação passo a passo, a criança pode resolver o problema com sucesso. Isso demonstra como a mediação de um adulto mais experiente permite que a criança alcance um nível de compreensão que ainda não seria possível de maneira autônoma.

Além disso, a interação entre pares desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo. Em sala de aula, as crianças podem trabalhar em duplas ou pequenos grupos para realizar atividades colaborativas. Por exemplo, durante uma atividade de construção de frases, uma criança pode ter dificuldades em compreender a estrutura gramatical correta, enquanto um colega mais avançado pode oferecer sugestões ou correções. Esse processo de aprendizagem colaborativa ilustra como a interação entre pares, dentro da ZDP, possibilita que as crianças aprendam umas com as outras e avancem em seus conhecimentos.

A linguagem também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, segundo Vygotsky. Um exemplo disso ocorre quando uma criança, ao aprender a realizar uma tarefa, verbaliza os passos que está executando, seja falando consigo mesma ou conversando com um adulto. Essa "fala egocêntrica" auxilia a criança a organizar seu pensamento e resolver problemas, eventualmente se transformando em pensamento abstrato. Através da linguagem, as crianças constroem conhecimento e internalizam conceitos culturais e sociais.

A ZDP pode ser aplicada de forma concreta em atividades escolares, como em uma aula de ciências. Uma criança pode ser capaz de classificar objetos por suas características físicas básicas, como forma e cor, mas ainda não consegue relacionar essas características a conceitos científicos mais complexos, como densidade ou fluabilidade. O professor, ao guiar a criança com perguntas desafiadoras ou exemplos práticos, auxilia no desenvolvimento dessa habilidade, ajudando-a a ultrapassar o que ela pode fazer sozinha e a avançar em sua compreensão científica.

Vygotsky também destacou o papel da cultura na aprendizagem. Um exemplo prático pode ser observado em crianças que participam de atividades culturais, como brincadeiras folclóricas, contação de histórias ou jogos tradicionais de uma comunidade. Essas atividades não apenas

ensinam as normas e valores da cultura local, mas também promovem o desenvolvimento cognitivo, à medida que as crianças internalizam conhecimentos e comportamentos através da imitação e da interação com adultos e pares.

Henri Wallon, por sua vez, propôs uma visão integrada do desenvolvimento infantil, em que os fatores biológicos e sociais interagem de maneira dinâmica. Para Wallon (1996), o desenvolvimento não é linear, mas ocorre de maneira contínua e inter-relacionada, envolvendo dimensões afetivas, motoras e cognitivas. Ele identificou cinco estágios de desenvolvimento, cada um com uma predominância alternada de aspectos emocionais e cognitivos, refletindo a interação complexa entre o indivíduo e seu meio ambiente. A proposta de Wallon destaca a importância da afetividade nas relações sociais e no desenvolvimento infantil, reconhecendo o papel das emoções no processo de aprendizagem.

Wallon ressaltou a importância das emoções no desenvolvimento infantil, especialmente nas interações sociais. Um exemplo prático disso pode ser observado em situações de conflito entre crianças, como durante uma disputa por brinquedos. Para Wallon, essas interações não são apenas cognitivas ou comportamentais, mas profundamente afetivas. A maneira como a criança lida com a frustração ou compartilha os brinquedos reflete seu desenvolvimento emocional. Nessas situações, o educador deve considerar não apenas os aspectos cognitivos da mediação do conflito, mas também o impacto emocional e a construção das relações afetivas entre as crianças.

Wallon também enfatizou que o desenvolvimento motor e cognitivo está interligado. Um exemplo disso ocorre durante as primeiras experiências de movimento da criança. Quando um bebê começa a engatinhar ou caminhar, ele não está apenas desenvolvendo habilidades motoras, mas também ampliando sua capacidade de explorar o ambiente, o que estimula o desenvolvimento cognitivo. Ao interagir com o espaço, a criança aprende a resolver problemas, como contornar obstáculos, e a desenvolver a percepção espacial, demonstrando a interdependência entre as áreas motora e cognitiva.

Segundo Wallon, cada estágio de desenvolvimento é marcado pela alternância entre as dimensões afetiva e cognitiva. Por exemplo, no estágio do personalismo (aproximadamente dos 3 aos 6 anos), a criança começa a afirmar sua individualidade e testar limites nas relações com os outros. Isso pode ser observado quando uma criança de quatro anos se recusa a seguir certas regras, guiando-se mais pelas emoções do que pelo raciocínio lógico. Nessa fase, o desenvolvimento emocional é predominante. Já no estágio categorial (por volta dos 6 aos 11 anos), o aspecto cognitivo assume um papel central, e a criança se torna mais capaz de pensar de forma lógica e organizada, como ao resolver problemas matemáticos ou se concentrar em tarefas escolares.

Wallon também destacou o papel do jogo simbólico no desenvolvimento infantil. Um exemplo concreto é quando as crianças brincam de "faz de conta", imitando papéis sociais como cuidar de um bebê ou dirigir um carro. Nessas brincadeiras, a criança não apenas desenvolve a imaginação e a

cognição, mas também expressa e compreende emoções. Ao cuidar de um boneco como se fosse um bebê, por exemplo, a criança está explorando e praticando emoções e comportamentos sociais que observa em sua vida cotidiana, refletindo o desenvolvimento afetivo e social.

Por fim, Wallon propôs que a afetividade é uma base fundamental para o desenvolvimento cognitivo, e que o sucesso escolar depende também do equilíbrio emocional. Um exemplo disso pode ser visto em uma situação de aprendizagem na sala de aula. Uma criança que está emocionalmente perturbada, talvez por problemas familiares ou conflitos com colegas, pode ter dificuldade em se concentrar e aprender novos conteúdos. A compreensão de Wallon sobre o papel das emoções sugere que o professor precisa considerar o estado emocional da criança e oferecer um ambiente seguro e acolhedor para que o desenvolvimento cognitivo possa ocorrer de forma eficaz.

Ao examinar as teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, fica evidente que, apesar de cada uma ter um foco distinto, suas contribuições se complementam, oferecendo uma compreensão mais rica e abrangente do desenvolvimento infantil. Piaget destaca o papel da criança como construtora ativa do conhecimento, com um enfoque na interação entre o indivíduo e o ambiente para o desenvolvimento cognitivo. Sua teoria dos estágios de desenvolvimento enfatiza como a criança, em cada fase, adquire e reorganiza conhecimentos com base em suas experiências. Isso reforça a importância de uma pedagogia que respeite o ritmo de aprendizagem individual e a necessidade de proporcionar desafios cognitivos adequados.

Vygotsky, por sua vez, sublinha a centralidade das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil. Seu conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP) destaca como o aprendizado ocorre de forma colaborativa, com o auxílio de adultos ou pares mais experientes, mostrando que a criança é moldada, mas também molda seu contexto social por meio da mediação cultural. Sua abordagem enfatiza a importância de uma educação que valorize a linguagem, a cultura e o diálogo, essencial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos que respeitem a diversidade social e cultural das crianças.

Wallon oferece uma terceira perspectiva, integrando de forma dinâmica os aspectos biológicos, emocionais e sociais do desenvolvimento. Ele ressalta que o desenvolvimento infantil não é apenas cognitivo, mas profundamente influenciado pelas emoções e pelos vínculos afetivos. Sua teoria é um lembrete de que a educação deve considerar a totalidade da criança, não apenas seu intelecto, mas também seus sentimentos e motricidade, especialmente em contextos de interação social.

Ao integrar essas três abordagens, educadores e psicólogos podem desenvolver práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas e adaptáveis às necessidades de cada criança. Essas teorias fornecem uma base sólida para promover uma educação integral que reconhece a criança como um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Elas possibilitam a criação de ambientes educacionais que respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ao mesmo

tempo em que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A compreensão dessas perspectivas é essencial para construir práticas educativas que não apenas transmitam conhecimento, mas também formem indivíduos críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira significativa com o mundo à sua volta.

Dessa forma, as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon fornecem uma estrutura teórica poderosa para práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral da criança. Elas reconhecem a singularidade de cada indivíduo, permitindo que a educação seja um processo transformador, que não apenas apoie o crescimento intelectual, mas também promova o bem-estar emocional e social em um ambiente inclusivo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado, resultado da interação dinâmica entre fatores internos e externos que moldam o crescimento cognitivo, social e emocional da criança. As teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon oferecem contribuições valiosas para a compreensão desse processo, ao abordar diferentes aspectos que influenciam o desenvolvimento infantil. Piaget destaca a construção ativa do conhecimento pela criança, Vygotsky enfatiza a mediação social e cultural no aprendizado, enquanto Wallon integra as dimensões afetivas, motoras e cognitivas.

Ao aplicar essas teorias na prática educacional, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que respeitem as individualidades e ritmos de cada criança, promovendo experiências significativas que favoreçam seu desenvolvimento integral. A utilização desses referenciais teóricos não apenas enriquece o processo pedagógico, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir de forma colaborativa e autônoma em diferentes contextos sociais. Portanto, a reflexão e integração dessas abordagens no cotidiano escolar são fundamentais para promover uma educação inclusiva, equilibrada e transformadora.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOSS, Peter. **Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice**. *European Early Childhood Education Research Journal*, v.10, n.2, 2002.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR

PLAYFULNESS AS A TOOL FOR LITERACY



LUANA SILENE NUNES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Paulo (2013); Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Neuroeducação pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz II, Professora de Educação Básica I – na Escola Estadual Jardim Ipê.

RESUMO

A ludicidade desempenha um papel crucial como ferramenta para a alfabetização, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. O uso de atividades lúdicas no contexto educacional estimula o interesse e a motivação das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao incorporar jogos, brincadeiras e atividades interativas, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem que estimulam a imaginação, a criatividade e a concentração, elementos essenciais no processo de alfabetização. A ludicidade também permite que as crianças desenvolvam a linguagem de maneira contextualizada, associando o aprendizado à diversão e ao prazer, o que contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita. Através de jogos que exploram letras, palavras, rimas e histórias, as crianças podem desenvolver habilidades fonéticas e gramaticais de forma natural e integrada. Além disso, a ludicidade favorece a interação social e o trabalho em equipe, criando um ambiente colaborativo que enriquece a experiência de aprendizagem. Ao utilizar brincadeiras e jogos educativos, os educadores adaptam o ensino às diferentes formas de aprendizagem, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem personalizada e lúdica favorece o desenvolvimento da alfabetização de maneira mais eficaz e prazerosa, contribuindo para a formação de leitores competentes e apaixonados pela linguagem escrita. Em resumo, a ludicidade como ferramenta para alfabetizar não apenas transforma o processo de aprendizagem em uma experiência

mais atrativa, mas também proporciona um alicerce sólido para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, preparando os alunos para um futuro educacional mais sólido e gratificante.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas; Brincadeira livre; Cesto dos tesouros; brincar heurístico, Educação Infantil.

ABSTRACT

Playfulness plays a crucial role as a tool for literacy, making the learning process more engaging and meaningful. The use of playful activities in the educational context stimulates children's interest and motivation, creating an environment conducive to the development of reading and writing skills. By incorporating games, play and interactive activities, educators can provide learning experiences that stimulate imagination, creativity and concentration, essential elements in the literacy process. Playfulness also allows children to develop language in a contextualized way, associating learning with fun and enjoyment, which contributes to building a positive relationship with reading and writing. Through games that explore letters, words, rhymes and stories, children can develop phonetic and grammatical skills in a natural and integrated way. In addition, playfulness encourages social interaction and teamwork, creating a collaborative environment that enriches the learning experience. By using educational games and play, educators can adapt teaching to different learning styles, meeting the individual needs of students. This personalized and playful approach favors the development of literacy in a more effective and enjoyable way, contributing to the formation of competent readers who are passionate about written language. In short, playfulness as a tool for literacy not only transforms the learning process into a more attractive experience, but also provides a solid foundation for the development of reading and writing skills, preparing students for a more solid and rewarding educational future.

Keywords: Very young children; Free play; Treasure basket; Heuristic play, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A abundância de brinquedos disponíveis no mercado reflete o reconhecimento por parte dos adultos da importância intrínseca da brincadeira no desenvolvimento infantil. A diversidade de opções oferecidas também destaca a compreensão de que as crianças têm diferentes necessidades e preferências durante suas atividades lúdicas.

No contexto educacional, o papel do educador é crucial na mediação das brincadeiras, promovendo um ambiente que permita o desenvolvimento integral das crianças. É essencial que o

educador atue como um facilitador, guiando e apoiando as atividades lúdicas sem ser intrusivo. A observação atenta do educador é necessária para compreender as dinâmicas das brincadeiras, identificar possíveis desafios ou conflitos e intervir de maneira apropriada para garantir um ambiente seguro e estimulante.

A capacidade de mediar brincadeiras sem ser intrusivo implica em respeitar o espaço da criança, permitindo que ela explore sua criatividade, tome decisões e resolva problemas de forma autônoma. O educador deve estar presente para oferecer suporte quando necessário, fornecer recursos adicionais e estimular a reflexão, mas sempre mantendo o equilíbrio para não interferir excessivamente na autonomia da criança.

Ao mesmo tempo, é crucial que o educador acompanhe as brincadeiras de maneira ativa, evitando a omissão ou a indiferença. A observação constante permite identificar oportunidades de aprendizado, compreender as necessidades individuais de cada criança e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo. O acompanhamento efetivo envolve estar envolvido emocionalmente nas brincadeiras, promovendo uma relação de confiança e afetividade.

Nas "organizações de brincadeiras", o educador desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo, estimulante e enriquecedor. Isso significa fornecer uma variedade de materiais e recursos que promovam a diversidade nas brincadeiras, respeitando as diferentes formas de expressão e interesses das crianças.

Além disso, o educador deve estar atento às oportunidades de aprendizado que surgem naturalmente durante as brincadeiras. Isso pode incluir a promoção do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças, criando um ambiente que favoreça a experimentação, a descoberta e a resolução de problemas.

Em resumo, o educador desempenha um papel essencial na mediação das brincadeiras, sendo capaz de guiar, apoiar e enriquecer o ambiente lúdico sem ser intrusivo ou omissivo. Ao criar uma atmosfera propícia ao desenvolvimento infantil, o educador contribui para a formação de crianças autônomas, criativas e socialmente competentes. O equilíbrio entre intervenção e observação cuidadosa é fundamental para maximizar os benefícios educacionais das brincadeiras na infância.

O QUE É O BRINCAR HEURÍSTICO

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar por meio de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego *eurisko* e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluimos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca

,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on-line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um texto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Por meio do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um

mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que Por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa por meio de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da

estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse à concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres Por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras ". o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza

no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e conseqüentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a clareza dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar

tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a brincadeira, a criança está imersa em um momento de exploração e expressão genuína, onde a preocupação com resultados imediatos é minimizada. O foco principal reside na experiência do presente, na interação com o ambiente e com outras crianças. Essa ausência de preocupação com resultados tangíveis permite que a criança explore sua criatividade de maneira livre e espontânea.

Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas sem a pressão de alcançar metas específicas. A brincadeira é um espaço onde a imaginação é estimulada, possibilitando que a criança experimente diferentes papéis, cenários e situações sem as restrições do mundo real.

Após a brincadeira, é possível observar os efeitos positivos desse momento lúdico na criança. A brincadeira contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, promovendo a aprendizagem de maneira natural e prazerosa. Os resultados não são mensurados de forma convencional, mas sim refletidos na expressão de alegria, na interação social, na criatividade e na autoconfiança da criança.

A abordagem despreocupada com resultados durante a brincadeira é essencial para o desenvolvimento saudável da criança, proporcionando um ambiente onde a curiosidade é alimentada, as habilidades são aprimoradas e a aprendizagem ocorre de maneira orgânica e significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. 2^o Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Bil. São Paulo: Moderna, 2006.**

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo.

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM E OS SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS

THE IMPORTANCE OF SCHOOL MANAGERS IN TEACHING AND LEARNING AND THEIR MAIN CHALLENGES



MAGDA RUIZ CAMBAIA

Graduada em pedagogia pela faculdade Unip (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Cidade Nova do Parque Novo Mundo.

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar metas claras e objetivas do papel do gestor no processo de ensino-aprendizagem e identificar os principais desafios que os gestores enfrentam por uma busca de gestão de qualidade e democrática. Optamos por fazer uma revisão bibliográfica voltada para a gestão democrática e os principais desafios que o gestor enfrenta para atingir os objetivos e colaborar para o processo de ensino e aprendizagem. As séries iniciais do ensino fundamental são de muitas descobertas para as crianças pois tudo é novidade e interessante, passam a enxergar novas responsabilidades e desafios. A busca desse novo gera no aluno uma curiosidade de buscar conhecimento e saberes. É através dessa perspectiva de ensino, que iremos abordar nosso tema, onde os gestores podem contribuir para as descobertas dos alunos ao novo e como ajudá-lo a descobrir novos caminhos a percorrer. Ser gestor é saber lidar com o teórico, com o científico e com o racional é partindo dessa concepção que iremos abordar neste projeto uma análise crítica e reflexiva a respeito do papel de contribuição do gestor no ensino dos alunos, buscando abordar teorias e práticas que ajudam no processo de formação. Foi partindo desse princípio de saber como o gestor pode contribuir para a formação do aluno, que vamos elaborar este projeto de pesquisa e quais as dificuldades encontradas por eles para realizarem suas atividades administrativas e pedagógicas.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Desafios; Educação.

ABSTRACT

This paper aims to analyze clear and objective goals for the role of managers in the teaching-learning process and to identify the main challenges that managers face in their quest for quality and democratic management. We chose to carry out a literature review focusing on democratic management and the main challenges that managers face in achieving the objectives and collaborating in the teaching and learning process. The early elementary school years are a time of discovery for children, as everything is new and interesting, and they begin to see new responsibilities and challenges. The search for something new generates a curiosity in the student to seek knowledge. It is through this teaching perspective that we will approach our topic, where managers can contribute to students' discoveries of the new and how to help them discover new paths to take. To be a manager is to know how to deal with the theoretical, the scientific and the rational. It is based on this conception that we will address in this project a critical and reflective analysis of the role of the manager in teaching students,

seeking to address theories and practices that help in the training process. It was based on this principle of knowing how the manager can contribute to the student's education that we are going to draw up this research project and what difficulties they encounter in carrying out their administrative and pedagogical activities.

Keywords: School management; Democratic management; Challenges; Education.

INTRODUÇÃO

O gestor escolar tem um importante papel no processo de ensino aprendizagem, e uma tarefa árdua em buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, sendo que o primeiro, busca a qualidade, pois interfere diretamente no resultado do aluno e o segundo para dar condições suficientes para que se desenvolva o trabalho pedagógico.

Para pensarmos em uma escola de qualidade onde os objetivos prepostos sejam alcançados é preciso levar em conta que todas as pessoas associadas à escola consigam contribuir para que determinadas ações se realizem.

O gestor é o maior motivador da sua equipe, pois ele tem que preparar e buscar meios para engajar toda a comunidade escolar. Sabemos que uma escola não é feita apenas de alunos e professores, mas de uma comunidade escolar onde nela está incluído o núcleo gestor da escola que é composto de secretário escolar, coordenador pedagógico e diretor geral, onde possui assistentes administrativos, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais.

Além disso, conta com os pais e amigos da escola onde cada um tem seu papel de suma importância no processo de ensino. As séries iniciais do ensino fundamental são de muitas descobertas para as crianças, pois tudo se torna novidade e interessante, passam a enxergar novas responsabilidades e desafios.

A busca desse novo gera no aluno uma curiosidade de buscar conhecimento e saberes. É através dessa perspectiva de ensino que iremos abordar nosso tema, de que forma os gestores

podem contribuir para as descobertas dos alunos e como ajudá-lo a descobrir novos caminhos a percorrer.

Ser gestor é saber lidar com o teórico, com o científico e com o racional é partindo dessa concepção que iremos abordar neste projeto uma análise crítica e reflexiva a respeito do papel de contribuição do gestor no ensino dos alunos, buscando abordar teorias e práticas que ajudam no processo de formação.

O nosso foco de estudo é buscar meios e métodos de fortalecimento do gestor escolar onde juntamente com toda a comunidade escolar construam uma gestão democrática baseada na descentralização do poder de decisão do gestor, onde deixa de ser totalmente administrativa e passa a ter maior ênfase no processo democrático com ênfase pedagógica.

E partindo deste contexto, iremos abordar as principais dificuldades encontradas pelos gestores para conseguirem conciliar todas as suas obrigações dando suporte pedagógico eficaz e objetivo, deixando aquele paradigma de caracterizar um gestor apenas como papel burocrático, ou seja, aquele que se preocupa apenas com funcionários e o funcionamento correto da escola.

Neste estudo iremos nos aprofundarmos e vamos mostrar que o gestor tem o papel muito importante na formação do conhecimento do aluno não só em saberes, mas principalmente a valorização de trazer todos que fazem parte da comunidade escolar, se tornar mais próximas da realidade vivenciada pelo aluno, trazendo melhorias e buscando soluções para juntos fazermos uma escola de qualidade focada no coletivo e que todos são importantes para alcançarmos um ensino eficaz de excelência.

OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NO COTIDIANO ESCOLAR

São inúmeras as funções administrativas, dentre elas a gestão de pessoas, a aplicação dos recursos financeiros próprios e públicos, e a organização da escola de uma maneira geral, limpeza do ambiente e estrutura física, além disso levar os problemas internos da escola para a secretaria de educação do município para prover melhorias, em prol da qualidade ofertada.

Além disso, o gestor tem a responsabilidade de zelar pela manutenção de todo o patrimônio da escola e de seus aspectos físicos, além de garantir materiais pedagógicos suficientes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Como também formular as diretrizes e normas da escola, bem como impedir que acontecessem atos que não condizem com os objetivos educacionais da escola fundamentados com o apoio das diretrizes do conselho escolar, juntamente com todos que compõem a comunidade escolar.

Luck (2006) afirma que:

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver

unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orienta a sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual. (LÜCK, 2006, p. 18).

Toda a comunidade escolar precisa reconhecer seu importante papel no processo de ensino, e saber o que compete a função de gestor escolar, e o que juntos podem contribuir para uma gestão de qualidade, com o compromisso de facilitar e apoiar o trabalho, atuando sempre do legal e do ético.

Fazendo uma abordagem objetiva das diretrizes, vemos diversas contribuições dadas na Constituição sobre o que concerne a educação dentre elas a respeito da gestão democrática. Vejamos a seguir o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 diz sobre o assunto:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração e adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2018).

É partindo dessa ótica que iremos elencar os desafios enfrentados no cotidiano do gestor escolar, para conseguir colaborar com o ensino democrático e trazer a prática pedagógica para mais próxima da realidade.

Uma das maiores dificuldades que um gestor apresenta é descobrir e erradicar os principais problemas enfrentados pelos alunos da escola seja eles internos ou externos, que dificultam a aprendizagem deles.

Dependendo da localização demográfica, da renda social, sabemos que muitos alunos da rede pública estudam distante do domicílio, muitas das vezes chegam sem merenda e isso faz com que a desmotivação do aluno ocorra e dentre outros casos.

Como líder o gestor precisa entender porque determinadas situações ocorrem, partindo da causa e não da consequência, enxergando o interior da causa é que conseguimos chegar ao final com êxito.

É de suma importância que os gestores possuem especialização na área de gestão escolar e coordenação pedagógica, pois as formações que acontecem se tornam muitas vezes vagas e até mesmo levando em consideração apenas avisos e assuntos burocráticos. Com um aprofundamento maior na área o gestor se torna mais confiante e preparado para assumir suas responsabilidades, possuindo assim um embasamento teórico e científico dos diversos estudos e conceitos e modelos a serem seguidos.

Vemos que a qualidade de ensino ofertada na escola decorre da habilidade e aperfeiçoamento dos seus profissionais, pois nada adianta ter as informações, currículos e modelos se a equipe não se encontrar preparada para transmitir esse conhecimento. Precisamos nos atentar que as formações continuadas devem ocorrer corriqueiramente não só para os gestores, mas para todos os profissionais da área da educação, conhecer e se aperfeiçoar é um importante meio para a educação fluir e se tornar eficiente.

Conforme Saviani:

[...] é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típicos-ideias, ele deveria ser o educador por excelência dado que o âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação a preservação do caráter educativo da instituição escolar. (Saviani, 1986, p. 190).

O trabalho da gestão escolar exige muito do gestor, pois ele abrange inúmeras funções. E um dos grandes desafios é buscar equilibrar essa diversidade do trabalho. Cabe ao sistema educacional por meios de suas secretarias de ensino, elaborar e ministrar cursos de capacitação e formação continuada a fim de orientar os gestores no processo de gerir com qualidade sua unidade escolar.

No entendimento de Lück (1996)

É imprescindível o processo de consultoria como via para atuação do gestor e demais profissionais da escola, pois é através dela que haverá um consenso das ideias, opiniões e informações sobre determinada problemática. Para tal, o gestor deverá estar aberto às novas ideias, opiniões e propostas de resolução dos problemas referentes à escola. (LUCK, 1996. p.32).

Podemos dizer que o gestor é o líder que congrega os valores e os princípios, com ações voltadas para o grupo, solucionar os conflitos e chegar a um consenso da rede de relações entre alunos, educadores, pessoal de apoio pedagógico, pais e toda a comunidade escolar. Tem que haver uma relação dialógica a ser visto e vivido, com meios e caminhos previstos no projeto pedagógico da escola.

Conforme Araújo (2009):

Atualmente, mediante o contingente acelerado das constantes transformações sociais, científicas e tecnológicas, passou-se a exigir uma nova escola e, em decorrência, um novo diretor, um diretor- gestor. E, para isso, configura-se também um novo perfil desse profissional: visionário, utopista, idealizador de transformação democrática, com formação e conhecimentos específicos ao cargo e a função do diretor-gestor escolar. (Araújo, 2009, p.32).

A gestão escolar de um modo mais amplo e significativo, ganha uma valorização social ampla, pois é responsável pela atuação de mudanças, é visto como um articulador das relações sejam elas afetivas pedagógicas e sociais. E mais ainda envolvendo o gestor a aprender e articular, envolvendo todos do ambiente educativo, para que juntos elaborem e participem das demandas institucionais.

O gestor que exerce a liderança precisa ter em mente que todos que envolvem o ambiente escolar, encontra-se em fase de aprendizagem, e é muito importante verificar a questão que a escola precisa criar possibilidades, experimentar novos rumos e diferentes, transformando, e fazendo sempre o melhor para garantir um ensino de qualidade e gerador de opiniões.

Como líder o gestor possui o poder de influenciar o desempenho de alguém, visando sempre os objetivos que a escola como um todo visa a alcançar. Essa influência dá-se a partir da mobilização de todos os membros da comunidade escolar através de um esforço em conjunto buscando a efetividade do trabalho educacional a fim de garantir um ambiente prazeroso e motivador.

Libâneo explica a internalização dos saberes no que concerne aos educadores:

A internalização dos saberes e competências profissionais supõem conhecimentos científicos e uma valorização de elementos criativos voltados para a arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual baseada na compreensão da prática e na transformação social da prática (LIBÂNEO, 2008, p. 35)

Conforme foi dito anteriormente o ensino tem que está voltado para a transformação social, e esse resgate é feito não só pelo docente, mas tem que ser visto no aspecto mais amplo como alunos, pais, gestores e comunidade, pois trazem consigo uma bagagem muito ampla da análise social na prática, com isso enriquece muito mais a aula e gera um conhecimento mais crítico a respeito das situações.

Para que seja cumprida o processo democrático de ensino voltado para a formação crítica e social, todos os envolvidos precisam discutir a respeito do processo dos projetos educacionais e nas suas políticas, para garantir o direito de colaborar para trazer melhores resultados na aprendizagem e na vivência da formação dos alunos.

A construção de uma cultura democrática só é possível a partir de práticas democráticas. Os princípios e regras que norteiam uma prática, embora ligados à natureza universal dos valores, tem uma especificidade intrínseca a natureza e ao projeto social de cada escola ou sistema escolar. A escola não é democrática só por sua prática administrativa. Torna-se democrática por ações pedagógicas e essencialmente educativas (FONSECA, 1997, p.49).

Quando o gestor assume o papel de ser democrático, conseqüentemente ele não pode ser individual, deve sempre pensar no coletivo, nos diversos segmentos da escola bem como em suas tomadas de decisões. Tornando um grande desafio para o gestor em lidar com essa situação, pois sabemos que muitos discutindo acaba tendo algumas divergências de opiniões, cabendo ao gestor tomar uma posição e chegar a um consenso, mais do que isso é conseguir que todos os envolvidos entendam e aceitem as tomadas de decisões, sempre levando em conta se condiz com os objetivos que a escola busca jamais fugindo das suas atribuições, previstas no regimento da escola.

Uma das ações constantes que o gestor deve adotar é estimular sua equipe para que ocorra o processo de construção do conhecimento da sua escola. Para que isso aconteça o gestor precisa focar nas pessoas e acreditar no potencial que elas possuem dentro delas, de serem capazes de mudar seu ambiente de trabalho, acreditar na equipe, estimular uma comunicação aberta, ser mais próximo das pessoas, ser um líder compreensível e motivador.

Por esse viés abrimos para a nova perspectiva de gestão que deixa de ser autoritária e centralizada. Vejamos o que Luck (1996) diz:

Em virtude da necessidade de reordenação do sistema educacional, não se concebe mais dentro da escola uma ação partidária, unilateral e autocrática por parte do gestor. Busca-se a descentralização do trabalho de uma redefinição de papéis a fim de proporcionar resultados satisfatórios às pessoas que praticam para consolidar uma ação progressista no desenvolvimento de todas as atividades dentro da escola. (LUCK, 1996 p.28).

O gestor precisa a todo tempo buscar um equilíbrio das suas funções para que ambas sejam exercidas com êxito, seja os problemas educacionais sejam eles problemas administrativos, pois ele não pode se afastar da realidade da escola, por isso que vemos a necessidade do gestor tentar buscar ajuda e descentralizar algumas de suas funções para todos que compõem a comunidade escolar. Através de uma gestão democrática além de participativa e as pessoas se sentirem mais motivadas por poderem contribuir e opinar nas situações, o gestor fica mais confiante em saber que aquilo que foi discutido é do interesse de todos da comunidade escolar.

Um importante papel do gestor e ao mesmo tempo desafiador é dar esclarecimentos teóricos para a comunidade escolar, ter em mente um planejamento voltado para o melhor da coletividade, incentivar as pessoas do grupo a se tornarem responsáveis por ações criativas e que sejam inovadoras, fazendo com que as ações se encaixem na realidade da escola, tornando assim uma educação mais humana, criativa e democrática.

Segundo Luce (2006):

Para que a escola seja de fato este local que contribui para o avanço profissional do educador, deve-se contar com uma direção que promova o intercâmbio entre os educadores e torne a escola um ambiente socializador sejam do saber e do fazer. Que as reuniões pedagógicas

aconteçam e sejam o momento em que os docentes possam compartilhar suas pesquisas e descobertas. (LUCE,2006 p.182).

Um dos desafios do gestor é justamente conseguir interagir com os docentes para que eles colaborem muitos ainda é presa a ideia de não planejarem em equipe, de não exporem a suas dúvidas e sugestões, cabendo ao gestor conseguir dialogar e fazer com que eles contribuam.

O resultado da educação é o ser humano, e, prepará-lo para a vida em sociedade é a principal função. O papel da escola deveria estar voltado à humanização, ao convívio em grupo, à atuação, à participação, entre outros aspectos que interaja o indivíduo socialmente tornam-se fundamentais para todos. Promover este ideal educativo há necessidade de a equipe estar motivada a este trabalho. Assim, o educador precisa ter motivos e vontade de trabalhar sob a ótica da habilidade social e buscar trazer uma visão crítica a respeito da situação vivenciada por ele.

Wittmann (2004) afirma que:

O gestor competente deve desenvolver instrumentos que qualifiquem os processos e procedimentos da gestão escolar, identificar e compreender a função social de sua escola na comunidade em que está inserida, propor e coordenar a participação na elaboração do projeto pedagógico, envolver-se no processo a avaliação institucional e de aprendizagem, propiciar a estimulação e elaboração de projetos com a comunidade escolar, considerar na gestão da escola aspectos que tornem a aprendizagem dos alunos mais significativa, motivar as competências pessoais de professores e funcionários além de coordenar ações de valorização profissional. (Wittmann 2004, p. 42).

O gestor possui um importante papel em envolver toda a comunidade escolar para juntos buscarem melhorias para a escola, ele precisa reconhecer esses desafios e agir com sabedoria nesse processo, pois o que muda a escola é a forma que o gestor lidera sua equipe e o que ele faz para conseguir o apoio de todos que compõe o ambiente escolar, precisa mais do que nunca ter conhecimentos das leis e principalmente de suas obrigações e saber lidar com cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos proposto neste presente trabalho de estudo bibliográfico, podemos concluir que foi muito gratificante este estudo, pois possibilita entender como o gestor escolar contribui com a parte pedagógica, deixando aquele molde de que o gestor é responsável pela parte administrativa da escola e seus funcionários.

Passamos também a compreender a importância de o gestor escolar ter uma gestão democrática, ou seja, tomar atitudes perante um comum acordo entre todos os envolvidos da comunidade escolar, juntos podem fazer com que a escola atinja seus objetivos e se torne mais crítica e traga as vivências sociais, políticas e pedagógicas de todos que compõe o ambiente escolar.

A educação no contexto escolar exige de todos que estão envolvidos, uma participação efetiva da comunidade escolar. Toda essa ação precisa de um esforço especial do gestor escolar para que ele fortaleça a participação dos envolvidos, para juntos contribuírem para a efetivação da gestão democrática.

Uma das condições essenciais é a autonomia da escola para as suas tomadas de decisões, que é o principal elemento de democratização de uma escola, pois terá liberdade para criar seu próprio projeto político pedagógico, autonomia financeira. Por essa razão o exercício da autonomia configura-se como um exercício de aprendizagem para a organização escolar, a ser construído no cotidiano.

Ainda há muitos paradigmas a serem quebrados na escola, principalmente da centralização de muitos diretores nas tomadas de decisões no contexto escolar, muito deles não se encontram preparados e acaba indo para a chefia e não para a liderança, muitas das vezes com medo de perder o “poder” e o “domínio” da escola, se sentem frustrados em terem que dividir as obrigações com todos e por muitas vezes não terem o interesse de buscarem promover a busca de conhecimento e tentar moldar uma nova maneira de liderança, acabam ficando com a centralização das tomadas de decisões e acabam se extrapolando de responsabilidades e deixando a parte pedagógica sempre de lado e focando apenas no administrativo que já exige muito do gestor.

Para construirmos uma escola democrática, percebemos que os gestores precisam antes de tudo fortalecer o conselho escolar da escola e buscar uma maior participação dos pais dos alunos e toda a comunidade escolar e envolvê-los no processo educativo, trazer a realidade vivenciada por todos para dentro da sala de aula, para que todos participem ativamente nas decisões que venham a ser tomadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. Gestão Escolar. IESDE Brasil, 2009.

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

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão e Organização Escolar. IESDE Brasil, 2009.

FONSECA, D.M da. Gestão e Educação. Administração educacional, um compromisso democrático. São Paulo, Editora Ática, 1997.

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LUCE, M.B; MEDEIROS, I. (Org.) Gestão escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LUCK, Heloisa. A Gestão Participativa na Escola. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

SAVIANI D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez editora: autores associados, 1986.

WITTMANN, L.C. Gestão Democrática. Curitiba: IBPEX, 2004.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E VOLTADA PARA RESULTADOS



THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (TICS) IN DEMOCRATIC AND RESULTS-ORIENTED SCHOOL MANAGEMENT

MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

Graduação em Pedagogia pela FANAM/MG; Licenciatura Plena em Educação Física pela UNIMESP (Guarulhos); Especialista em Gestão Educacional pela FALC (Carapicuíba - SP); Coordenador Geral Projeto Handebol para todos - Guarulhos - SP.

RESUMO

Atualmente, em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico, o perfil da gestão escolar brasileira está cada vez mais direcionado para uma linha de atuação democrática e com foco nos resultados de aprendizagem. Diante dessa realidade, buscou-se através desse trabalho, analisar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como forma de apoio para o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos realizados por esse tipo de gestão. Através de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, inicialmente destacou-se as principais características de uma gestão democrática para resultado, para em seguida abordar historicamente a relação entre algumas ferramentas das TICs e a educação básica brasileira. Finalmente, descreveu-se as possibilidades de utilização dessas ferramentas pela gestão no cotidiano escolar. A análise resultante do tema estudado mostrou que os recursos tecnológicos podem contribuir para integração de todos as tarefas realizadas na instituição escolar, sendo o gestor, o principal mediador no processo de implementação e utilização dessas ferramentas.

Palavras - chave: Gestão democrática; Resultado; TICs.

ABSTRACT

Currently, in a society marked by technological advances, the profile of Brazilian school management is increasingly geared towards a line of action that is democratic and focused on learning results. Given this reality, the aim of this study was to analyze the use of information and communication technologies (ICTs) as a form of support for managing the administrative and pedagogical processes

carried out by this type of management. Through qualitative bibliographical research, we first highlighted the main characteristics of democratic management as a result, and then looked historically at the relationship between some ICT tools and basic education in Brazil. Finally, the possibilities of using these tools by management in everyday school life were described. The resulting analysis of the topic studied showed that technological resources can contribute to the integration of all the tasks carried out in the school institution, with the manager being the main mediator in the process of implementing and using these tools.

Key words: Democratic management; Results; ICTs.

INTRODUÇÃO

A Gestão escolar democrática e voltada para resultados de aprendizagem é uma realidade cada vez mais presente na educação básica brasileira. Para garantir sua realização de forma eficiente é muito importante que exista desde uma coleta rápida e coerente dos indicadores educacionais, até as intervenções pedagógicas específicas no chão da sala de aula, elaboradas a partir de uma análise criteriosa dos mesmos.

Nesse contexto, o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, pode se apresentar como uma possibilidade de otimização dos processos realizados pela gestão escolar, sejam eles administrativos ou de natureza pedagógica.

Geralmente, algumas escolas apresentam mais dificuldades do que outras em relação ao uso dessas ferramentas. A utilização das TICs no gerenciamento dos processos escolares é realizada muitas vezes de maneira limitada tendo em vista a existência de pensamentos mais tradicionais e pragmáticos referentes a gestão pedagógica e administrativa das instituições. Pensando nisso, evidencia-se a necessidade de analisar de que forma as TICs podem apoiar a gestão escolar na busca dos objetivos de aprendizagem dos alunos.

Como ponto de partida para essa análise é muito importante considerar o histórico de participação das TICs na educação básica brasileira, pois dessa forma é possível investigar como algumas dessas ferramentas foram utilizadas ao longo do tempo, especificando-se consequentemente os benefícios e contratempos gerados durante todo o processo. A partir daí, torna-se necessário ainda, discutir sobre o papel dos gestores na consolidação dessas ferramentas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Enfim, a abordagem desse tema precisa ser o mais abrangente possível, sempre contemplando todos os seus aspectos, para que dessa forma os conhecimentos adquiridos possam promover uma reflexão significativa.

Portanto, o objetivo maior desse trabalho será analisar a importância da utilização de novas tecnologias da informação e comunicação em uma gestão escolar voltada para resultados. Durante o processo, serão apresentadas algumas TICs utilizadas no âmbito das instituições, promovendo-se uma reflexão sobre as implicações desse uso na comunidade escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica realizada em artigos, livros e páginas da internet que estivessem diretamente relacionados

com o tema abordado. Por se tratar de uma pesquisa de caráter descritivo do fenômeno a ser estudado, acreditou-se que a melhor forma de trabalhar o tema proposto seria através de uma abordagem qualitativa, que segundo Neves (1996, p. 1) “compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.”

O trabalho divide-se em três tópicos. No primeiro, realiza-se uma espécie de caracterização da Gestão democrática e da gestão voltada para resultados de aprendizagens, correlacionando-as diretamente com os seguintes aspectos: A participação da comunidade escolar na execução da proposta pedagógica da escola e a avaliação de resultado realizada pela família e por organismos de controle da qualidade educacional.

Em seguida, o segundo apresenta um breve histórico de algumas ferramentas das TICs que merecem destaque na educação Brasileira, descrevendo as contribuições de projetos, programas e recursos pioneiros que marcaram essa relação.

Finalmente, no terceiro tópico, são expostas as possibilidades de uso dessas ferramentas pela gestão democrática e voltada para resultado. Nessa parte apresenta-se ainda, algumas TICs que atualmente desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando essa estrutura, espera-se que ao final do trabalho seja possível ao leitor (a) um acesso abrangente e significativo de informações, apresentadas a partir da pesquisa bibliográfica executada, para que assim o mesmo (a) adquira conhecimentos relevantes sobre o tema abordado.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARA OS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Atualmente a gestão escolar na educação básica deve se orientar por dois pilares muito importantes para que seja considerada eficiente no desempenho de sua função. Primeiramente é essencial que a mesma seja acima de tudo democrática, contando com a participação de toda a comunidade escolar desde a elaboração de seus instrumentos até a tomada de decisões pedagógicas. A Lei de diretrizes e bases da educação (LDB nº 9394/96) corrobora essa visão no seu artigo 14 ao destacar que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
(BRASIL, 1996, p. 89)

Nota-se que, através da legislação vigente, além da necessidade de se fazer gestão com profissionais de educação habilitados é muito importante valorizar a participação de pais, alunos e funcionários no processo de gerenciamento da instituição, estimulando a criação e o funcionamento de conselhos escolares, grêmios e demais organismos colegiados. Uma vez que conheçam suas atribuições e respeitem o limite de sua autonomia, essas organizações podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e garantir que de fato a gestão escolar seja

realizada de forma coletiva. Sobre este tipo de gestão participativa, Rodrigues (2011, p.3) afirma que

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da direção e emprego das relações interpessoais que ocorrem no contexto da escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros com empenho coletivo em torno da sua realização.

Dessas relações entre as pessoas que participam de uma gestão democrática, surge conseqüentemente um importante sentimento de corresponsabilização que se apresenta como um fator determinante na busca dos objetivos de aprendizagem almejados. Todos passam a se sentirem responsáveis pelas conquistas e eventuais tropeços da instituição, dedicando ainda mais os seus esforços e valorizando a troca de experiências.

GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGENS

O segundo pilar que orienta a gestão escolar para um trabalho satisfatório, está relacionado ao foco da mesma para o alcance dos resultados de aprendizagem. De acordo com esse conceito, todos os processos que compõem a gestão escolar nas escolas (gestão de pessoas, gestão físico-financeira e gestão relacional) devem estar a serviço da gestão pedagógica, ou seja, dos resultados de aprendizagem. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 56)

Nesse contexto, a eficiência da proposta pedagógica da escola deverá ser produto de um bom gerenciamento de todas as ações realizadas pela instituição em seus mais diversos espaços. Cabe a gestão garantir, portanto, além do bom andamento dos processos administrativos e financeiros, a valorização das relações de trabalho dentro do ambiente escolar. O foco nas relações interpessoais construídas dentro do trabalho pode fortalecer uma gestão por competências, contribuindo dessa forma para otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Carbone (2008), muitas instituições adotam a gestão por competências como modelo de gestão, visando a orientar seus esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências necessárias à consecução de seus objetivos.

Com profissionais motivados, e trabalhando conforme suas habilidades, a escola que está voltada para o alcance de resultados de aprendizagem terá mais chance de entregar um produto satisfatório para seu público alvo. Obviamente, a constatação de seu sucesso ou fracasso estará vinculado a uma avaliação de resultado.

Esse tipo de avaliação é definido por Carvalho (2018) como sendo um processo onde as famílias dos alunos serão ouvidas. No entanto é importante ressaltar que funcionário, professores e os próprios discentes devem estar participando desse tipo de avaliação. Dessa forma, fica evidenciado através deste processo, a relação explícita entre a gestão democrática e a gestão de resultados, pois a reformulação ou manutenção de ações realizadas pela escola com vista ao alcance dos objetivos de aprendizagem, estão diretamente condicionadas a um momento de reflexão coletivo sobre a

execução das mesmas.

Prosseguindo com o processo de avaliação de resultado, é importante ressaltar que concomitante a uma avaliação realizada pela comunidade escolar deva existir um olhar atento para as informações adquiridas a partir das avaliações externas e indicadores educacionais. No entanto, é necessário que a visão da gestão sobre esses resultados esteja voltada para uma possibilidade de reflexão sobre sua situação específica em relação a aprendizagem dos seus alunos, ao invés de se preocupar com ranqueamentos gerados pelas comparações entre instituições.

Quando tratamos de avaliação externa Lima e Magalhães Jr. (2018, p. 21) afirmam que

é importante que os agentes educacionais (alta gestão, gestores escolares, professores, pais) se apropriem do contexto de produção das avaliações externas em larga escala e percebam que, para empregar os seus resultados na situação específica de uma escola, outros fatores do contexto escolar devem ser considerados.

Nessa perspectiva, quando todos aqueles que estão ligados a educação conhecem os verdadeiros objetivos de uma avaliação externa, torna-se possível uma melhor apropriação dos dados adquiridos a partir da mesma e conseqüentemente aumentam-se as chances de uma real transformação no cotidiano escolar.

No Brasil, merece destaque as avaliações que compõem o Sistema de avaliação da educação básica, (SAEB). Desde que foi criado em 1990 esse sistema de provas e questionários, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), passou por diversas modificações, sempre com o intuito de avaliar a qualidade da educação Brasileira. Através das informações geradas, é possível a tomada de decisões governamentais voltadas para a elaboração, manutenção e aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas para a educação. Importante lembrar ainda que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal indicador da qualidade da educação em nosso país, é composto pelas médias de desempenho do SAEB junto com os dados de aprovação, obtidos no Censo Escolar. (INEP, 2017, p. 103)

Dessa forma esse indicador permite analisar tanto o aprendizado dos alunos nas avaliações externas como o fluxo de aprovação de determinada rede de ensino ou instituição. Entretanto, seu uso limitado como norte principal para avaliar o trabalho da gestão escolar e o impacto das políticas públicas de educação precisa ser combatido. Sobre essa questão, Alves e Soares (2013, p. 190) buscaram demonstrar que:

[...] as escolas devem ser vistas pelo aprendizado de seus alunos – a expressão da efetivação de sua função social -, mas também pelas condições contextuais para obtenção desses resultados. Um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho.

Portanto, o IDEB pode ser considerado para avaliar a qualidade da educação básica desde que seja analisado paralelamente aos demais indicadores que considerem o contexto regional, social e econômico de cada instituição. Quando observado de forma isolada e com um olhar finalístico, seu

impacto negativo pode ser evidenciado dentro das escolas.

É comum ainda, observar situações em que muitas instituições resolvem focar suas ações educativas apenas para a melhoria das proficiências das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando o aumento do seu IDEB.

Nesse cenário surge os treinamentos dos alunos de acordo com a matriz de referência do SAEB, desconsiderando, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa dos mesmos por meio da construção de competências e habilidades. A gestão precisa agir nesses casos, mais uma vez, orientando seu olhar para a realidade da instituição, respeitando a influência dos diversos contextos sociais e ritmos cognitivos dos seus alunos, pois uma reflexão adequada dos dados apresentados pelo indicador poderá possibilitar o direcionamento do trabalho pedagógico para todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o mesmo também avalia as taxas de aprovação.

Enfim, diante das informações apresentadas percebe-se que uma gestão democrática voltada para resultados estará sempre atenta para a coleta e análise das informações necessárias para o alcance da aprendizagem dos alunos através dos organismos de controle educacional e do próprio contexto escolar. Deve ainda, estar atualizada para novas formas de uso das tecnologias da informação e comunicação, pois estas poderão contribuir significativamente para a otimização de todo o processo.

CONTEXTO HISTÓRICO DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL

A Tecnologia da informação e comunicação (TIC) pode ser definida segundo Pacievich (2006), como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. Na educação, os mais diversos tipos de recursos oriundos das TICs podem ser utilizados para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, mas com certeza aquele que mais se destaca, quando analisamos brevemente o histórico das mesmas dentro do eixo educativo, é a informática.

Desde 1960, a informática educativa está presente em nosso país sendo que suas primeiras ações foram realizadas na área acadêmica nas Universidades federais do Rio de Janeiro e Rio grande do Sul, além do centro Latino americano de tecnologia educacional. Na segunda metade da década de 70 tivemos na universidade de Campinas (Unicamp) a experiência de intercâmbio com Seymour Papert e Marvin Minsky do Massachusetts Institute of Technology (MIT) sobre o uso de computadores na educação utilizando a linguagem Logo, que posteriormente contaria com o envolvimento de crianças. Em 1983 a informática educativa estabelece a sua ligação com o 2º grau, atualmente ensino médio, através de ações integradas com universidades, realizadas a partir da fundação do projeto brasileiro de informática na educação (EDUCOM). (CGI.br, 2016)

Em 1984 o centro de informática do MEC (CENIFOR), após passar por uma reformulação das suas atribuições regimentais assume a coordenação do projeto, sendo responsável pela sua implementação e supervisão técnica fazendo com que o Ministério da educação assumisse de vez a liderança do processo de informatização da educação brasileira. No período de 1988 e 1989 merece destaque a criação de Cieds (Centro de informática educativa) contando com apoio financeiro e

técnico do MEC em diferentes estados da federação. Esses centros tinham como propósito atender alunos e professores de 1o e 2o graus e de educação especial, além de possibilitar o atendimento à comunidade em geral, contribuindo significativamente para a multiplicação da tecnologia da informática para as escolas públicas brasileiras. Enfim, a partir de todas essas iniciativas formou-se uma base para a criação, em 1989, do primeiro Programa Nacional de informática educativa no Brasil, o Proninfe. O Programa visava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinos de 1o, 2o e 3o graus e na educação especial, com ações que iam desde investimento financeiro até a capacitação contínua e permanente de professores. (NASCIMENTO, 2007, p. 56)

Em 1997, tivemos a elaboração do Programa Nacional de Informática na educação (Proinfo). Com sua organização sendo feita em esfera federal, mas com todas as operações realizadas pelos estados e Municípios, esse programa tinha como finalidade promover a tecnologia como forma de aperfeiçoar o ensino através da instalação de laboratórios de informática na escola. No ano de 2007, já com o nome de Proinfo Integrado (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), além de colaborar com a distribuição de equipamentos e promover o uso das TICs nas escolas públicas ofereceu a formação para uso das tecnologias de forma pedagógica fornecendo ainda conteúdos e recursos multimídias por meio do portal do professor, pela TV escola e DVD escola. (CGI.br, 2016, 98)

Diante do cenário apresentado até aqui, percebe-se que o papel da informática na educação brasileira evoluiu gradativamente, passando pelo status inicial de descoberta, seguindo pelo seu aprimoramento através de pesquisas no campo acadêmico, e finalmente culminando na produção de projetos e programas direcionados para a educação básica que ajudariam a consolidar ainda mais o uso dessa TIC no processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar ainda, dentro desse processo de evolução, a necessidade de formação dos profissionais de educação para a utilização dessas tecnologias, tanto tecnicamente como pedagogicamente.

BREVE HISTÓRICO DA EAD E DAS VIDEOAULAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando se analisa a história das TICs dentro da educação brasileira é necessário ressaltar a trajetória da educação a distância (EAD) em nosso país.

Atualmente, observa-se que essa modalidade de ensino está presente de diversas formas no contexto educativo, assumindo papéis que vão desde a universalização do ensino superior até a formação continuada de gestores e professores. No entanto, percebe-se que embora seus primeiros passos tenham sido bem no início do século XX, a evolução para esse cenário contemporâneo demorou um pouco para acontecer.

A educação a distância apresenta-se inicialmente no Brasil, no início da década de 20, com um perfil mais voltado para o nível básico e posteriormente técnico através de programas de rádios. Posteriormente, nos fins dos anos 30 e durante os anos 40, ocorreram iniciativas no nível de ensino técnico profissionalizante, através de ofertas de curso técnicos em eletrônica para consertar aparelhos, desenhos arquitetônicos, com o intuito de formar técnicos que projetassem casas em

locais onde não se dispunha de engenheiros e arquitetos. A partir da década de 60 até a metade dos anos 90 tivemos vários programas voltados para o nível de ensino mais conhecido da EAD, o básico supletivo. (MOREIRA, 2006, p. 45)

Nota-se, que desde sua criação até o ano de 1995, a EAD era utilizada basicamente para formar tecnicamente os indivíduos e como alternativa para alfabetização ou complementação de estudos. Sobre isso, Moreira (2006, p.21) afirma que:

A finalidade de todos esses programas aparece nitidamente no sentido de amenizar problemas de qualificação técnica para os ramos produtivos da sociedade e para remediar a educação tradicional. Não surgem, portanto, em grande maioria como iniciativas permanentes, mas como meios para melhorar ou suprir as deficiências da modalidade presencial, apoiados principalmente pelo Estado até a década de 1990, quando ocorrem mudanças.

As mudanças surgem a partir das inovações das TICs e a expansão do nível superior. Vale ressaltar ainda que nessa mesma década a Ead foi reconhecida de forma explícita pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nas Disposições Gerais, art. 80, no qual se aponta que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (SILVEIRA *et al.* 2010, p. 67)

Agora fundamentada em lei, a EAD se alia a mais um importante TIC aplicada na educação, para cumprir com suas novas funções. Com o fortalecimento dos tele cursos, pode-se dizer que as videoaulas foram fundamentais para estruturar recursos atuais do ensino a distância como as webs conferências., que ajudam a promover uma maior aproximação entre professor e aluno.

A relação entre EAD e vídeo aulas começa no país com o curso de alfabetização elaborado pela professora Alfedina de Paiva e Sousa. A televisão segue sendo utilizada a partir do surgimento do projeto Universidade Cultura Popular criado por Gilson Amado e Manoel, e posteriormente nas décadas de 60 com a implantação da Televisão Universitária do Recife – Canal 11, administrado pela Universidade Federal de Pernambuco. Merece destaque ainda, em 1973, a elevação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE) para categoria de canal de televisão, fruto principalmente do início da década de 1970 quando a mesma passa a produzir o primeiro curso supletivo de teleducação do Brasil, denominado Joao da Silva, que tinha o formato de telenovela e visava o ensino do conteúdo das quatro primeiras séries do então 1º grau. (MACIEL, 2008 a b, apud SILVEIRA *et al.*, 2010, p. 56).

O tipo de abordagem do programa Joao da Silva, utilizando a dramaturgia para aproximar o conhecimento teórico do cotidiano, iria influenciar outros projetos importantes para o desenvolvimento da EAD brasileira.

Em 1978, surge um desses projetos, originado a partir de uma parceria entre a fundação Padre Anchieta (TV cultura São Paulo) e a fundação Roberto Marinho. Ele seria conhecido como Telecurso 2º grau e se tornaria a primeira relação entre uma empresa comercial e a EAD. Durante um bom tempo o programa sofreu com a influência do período de ditadura militar, e apresentou uma relação

de pouco harmonia entre os aspectos didáticos defendidos pela fundação Padre Anchieta e os aspectos técnicos da produção do material elaborados pela fundação Roberto Marinho. Apenas a partir de 1994 e 1995, quando surgiu o telecurso 2000 em parceria com a FIESP, o programa passou por uma reformulação visando contemplar as novas necessidades no mundo do trabalho, utilizando para isso novas tecnologias para a produção das videoaulas, se aproximando de um modelo caracterizado pela teledramaturgia presente no programa João da Silva. Sobre a ótica dessa nova abordagem o ensino partia da discussão de situações do dia a dia, relacionando-as com os conteúdos do programa. Finalmente, em 2006, o Novo telecurso surge com recursos que promovem a integração entre as videoaulas, o material apostilado e uma rede de serviços multimídia que conectava alunos e professores através do país. (SILVEIRA, *et al.* 2010, p. 68)

Percebe-se, portanto, que paulatinamente o uso das videoaulas passou de uma novidade atrativa do processo de ensino a distância para uma ferramenta que, junto da informática, permitiu uma maior interação e contextualização do aprendizado para o seu público. Ratificando dessa forma que, historicamente, o uso das TICs na educação pode ser ainda mais otimizado quando as mesmas estão atuando de forma integrada.

A UTILIZAÇÃO DAS TICs EM UMA GESTÃO ESCOLAR VOLTADA PARA RESULTADOS

A utilização das novas tecnologias de comunicação e informação (TICs), pela gestão escolar, apresenta-se como uma alternativa viável tanto para a otimização da coleta e análise dos indicadores educacionais, como para a realização de intervenções pedagógicas eficientes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a preparação para administrar uma instituição escolar precisa contemplar o uso de sistemas integrados de gerenciamento, aplicativos, sites, enfim, ferramentas tecnológicas que possibilitem novos caminhos para a gestão. Seguindo essa perspectiva, Fonte (2004, p.7) destaca que:

Hoje, um gestor pode encontrar nas tecnologias o apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, garantir o acesso (ter os equipamentos) é imperioso; o domínio técnico (saber utilizá-los de forma geral e a respectiva utilização em suas atividades profissionais de gestão), assim como a compreensão sobre o domínio pedagógico (como fazer para usá-las de forma a facilitar o processo de aprendizagem do aluno), têm que estar presente no planejamento da formação para estes profissionais.

Ressalta-se ainda que o conhecimento da utilização das TICs pela gestão de uma escola, não deve se limitar apenas aos saberes técnicos, mas principalmente ao desenvolvimento da capacidade de se intervir pedagogicamente a partir das informações proporcionadas pela ferramenta utilizada. Vieira (2003, apud DIAS 2014, p.17) aponta que “Computadores podem ser grandes aliados dos gestores na transformação de dados em informações. No entanto, raramente podem ajudá-los no que se refere ao contexto que permite dar um sentido aos dados...”

De posse dos conhecimentos fornecidos pelas TICs a gestão deve buscar sempre um trabalho

pedagógico integrado, fazendo com que os envolvidos não atuem de forma isolada. No entanto, segundo Dias (2014) a segmentação de tarefas dentro do ambiente escolar ainda dificulta bastante o desenvolvimento da coletividade e crescimento individual dos profissionais da educação. Para romper com esses velhos conceitos, torna-se necessário avaliar os benefícios oriundos de uma gestão voltada para o coletivo. Com relação a essa questão, Dias (2014) ressalta que quando todos se encontram envolvidos nas ações realizadas na escola, é possível modificar a forma como a mesma se organiza em relação a seus aspectos administrativos e pedagógicos, potencializando assim o uso das TICs.

Dentro dessa abordagem, Rubim e Almeida (2004, p.2) apontam que:

- [...] as TICs podem ser usadas para oferecer suporte em diferentes ações coordenadas pelo gestor escolar, tais como:
- possibilitar a comunicação entre os educadores da escola, pais, especialistas, membros da comunidade e de outras organizações;
 - dar subsídios para a tomada de decisões, a partir da criação de um fluxo de informações e troca de experiências; produzir atividades colaborativas que permitam o enfrentamento de problemas da realidade escolar;
 - desenvolver projetos relacionados com a gestão administrativa e pedagógica; criar situações que favoreçam a representação do conhecimento pelos alunos e de sua respectiva aprendizagem.

Percebe-se, portanto, que a utilização das tecnologias pela gestão escolar pode ter como premissa a integração de todos os processos existentes no cotidiano escolar, tendo em vista que as mesmas podem desenvolver papéis importantes na secretaria, no setor financeiro, na coordenação pedagógica, enfim, em todos os setores da instituição.

Atualmente uma das grandes contribuições das TICs para gestão escolar reside na utilização de sistemas integrados de gerenciamento que permitem a otimização de atividades que vão desde a coleta e análise dos indicadores estruturantes que compõem a instituição até a organização e uso dos recursos financeiros da mesma.

Por definição, essa ferramenta pode ser entendida como um programa de computador capaz de tornar automático os procedimentos burocráticos da escola, permitindo o registro de dados e a emissão de documentos automaticamente. Dessa forma, para que seja considerado eficiente o sistema de gestão escolar consegue integrar os setores acadêmico, pedagógico e financeiro de uma escola ou curso. (WPENSAR, 2019, p. 59)

Na perspectiva de um gerenciamento para resultados, é possível para o gestor conhecer de forma mais rápida indicadores importantes como: o índice de matrícula, a taxa de evasão, o percentual de infrequência dos alunos, os rendimentos bimestrais entre outros. Com a facilitação da coleta e do controle desses dados, a direção poderá focar seus esforços para a realização das intervenções pedagógicas.

É válido lembrar ainda que diante dessa abordagem de integração, o uso de um software dessa natureza pode trazer grandes benefícios para todos os demais membros da comunidade escolar. Os pais podem, por exemplo, receber informações cada vez mais confiáveis e atualizadas sobre a

vida acadêmica dos seus filhos. Para os professores, os dados dos indicadores atualizados ajudam diretamente no processo de construção dos planos de aula, desde que os mesmos entendam a utilização do sistema e contribuam de forma disciplinada com a sua alimentação.

O PAPEL FORMATIVO DA EAD NA GESTÃO PARA RESULTADOS

Muito mais importante que coletar os dados sobre os indicadores estruturantes do processo de ensino e aprendizagem são as intervenções pedagógicas que devem ser realizadas a partir de uma análise profunda dos mesmos. A didática utilizada no chão da sala de aula, a partir de uma reflexão do contexto escolar apresentado pelas TICs, também poderá ser produto dessas novas tecnologias. Cabe ao professor, através da orientação de sua gestão, utilizar corretamente todo o potencial pedagógico dessas ferramentas.

No entanto ainda é comum nos dias de hoje, a existência de profissionais que possuem bastante dificuldade em executar uma prática docente aliada as novas tecnologias. Esse problema, geralmente está ligado a falta de formação adequada.

A formação deve preparar os professores para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas. Temos que considerar que muitos professores não receberam nenhuma formação para integrar as novas tecnologias da informação e da comunicação no seu trabalho pedagógico e que, em muitos casos, o medo faz rejeitar essas novas possibilidades. (VIGNERON, 2003, p.20)

Como alternativa para modificar esse quadro, a flexibilidade e qualidade dos estudos proporcionada pela EAD apresenta-se como uma excelente opção de formação continuada para os professores que buscam atualização de sua prática em sala de aula através do uso das TICs.

Vale ressaltar que o papel formativo dessa modalidade da educação vem sendo desenvolvido em nosso país desde a década de 90, através da proliferação de programas que visavam a facilitar a formação de professores, proporcionando, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 9.394/96, a abertura de novos horizontes de atuação profissional, no sentido de despertar reflexão sobre a prática educacional e busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. Dentre esses programas merece destaque o Salto para o futuro, que tinha como objetivos a capacitação, atualização e aperfeiçoamento dos professores da rede pública e a implementação de ações que promovessem a mudança da prática pedagógica, a partir da reflexão sobre as mudanças sociais, tecnológicas e suas implicações na educação. (SILVEIRA, *et al.* 2010, p. 78).

Atualmente, através da expansão da EAD, evidencia-se a existência dos mais diversos cursos que oferecem aperfeiçoamento para o trabalho docente, inclusive aqueles que associam o trabalho pedagógico ao uso das novas tecnologias.

Percebe-se ainda, que essa modalidade de ensino desempenha também uma importante função como canal de aprendizagem para os gestores, possibilitando que os mesmos exerçam um papel de mediação e orientação no processo de implementação das TICs na educação.

O envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados. (RUBIM E ALMEIDA, 2004 p.2 e 3)

Portanto, a eficiência das TICs em um gerenciamento educativo voltado para resultados, com certeza está diretamente ligada ao nível de conhecimento que o gestor tem sobre o uso dessas ferramentas nos mais diferentes campos de atuação da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão escolar voltada para resultados é uma realidade cada vez mais consolidada na educação básica brasileira. Sua realização pode ser otimizada a partir do uso de novas tecnologias que podem contribuir, desde a coleta e análise dos indicadores educacionais, até as intervenções pedagógicas específicas no chão da sala de aula. No entanto, é preciso reconhecer que essas ferramentas ainda podem ter sua utilização limitada dentro do ambiente escolar, fruto de pensamentos mais tradicionais e pragmáticos referentes a gestão pedagógica e administrativa de algumas instituições.

A utilização de sistemas e aplicativos com o intuito de acompanhar e intervir pedagogicamente no cotidiano escolar é uma realidade cada vez mais presente na educação básica brasileira. Obviamente, algumas instituições apresentam mais dificuldades do que outras em relação ao uso dessas ferramentas. Observando esse quadro, evidenciou-se uma necessidade de analisar a utilização das TICs como ferramentas capazes de orientar o trabalho da gestão na busca dos objetivos de ensino e aprendizagem.

Na Sociedade contemporânea, onde a gestão escolar precisa estar cada vez mais voltada para o alcance de resultados, tanto a coleta quanto a análise dos seus indicadores educacionais precisam ser os mais eficazes possíveis sempre prezando pela qualidade das informações. Além disso, a eficiência do trabalho pedagógico realizado pela instituição poderá estar condicionada a correta utilização das novas tecnologias no âmbito escolar. É preciso, portanto, discutir o tema contemplando todos os seus aspectos para que, dessa forma, os conhecimentos adquiridos possam promover uma reflexão significativa.

De posse dos conhecimentos fornecidos pelas TICs a gestão deve buscar sempre um trabalho pedagógico integrado, fazendo com que os envolvidos não atuem de forma isolada. A segmentação de tarefas dentro do ambiente escolar ainda dificulta bastante o desenvolvimento da coletividade e crescimento individual dos profissionais da educação. Para romper com esses velhos conceitos, torna-se necessário avaliar os benefícios oriundos de uma gestão voltada para o coletivo.

Todos se encontram envolvidos nas ações realizadas na escola, é possível modificar a forma como a mesma se organiza em relação a seus aspectos administrativos e pedagógicos, potencializando

assim o uso das TICs.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. RUBIM, Lígia Cristina Bada. O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004. Disponível em http://eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf Acesso em 17 set. 2024.

BRANDÃO, Hugo Pena *et al.* Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. Revista de administração pública-RAP. Rio de Janeiro Set/Out 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a04v42n5.pdf> Acesso em 17 set. 2024.

FONTE, M. Tecnologia na escola e formação de gestores, PUC-SP, 2004. Disponível em http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto13.pdf Acesso em 17 set. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. Gestão escolar para resultados de aprendizagem. Disponível em <https://www.institutounibanco.org.br/modelo/> Acesso em 17 set. 2024.

LIMA, Diva., JR. Germano Magalhães. O SPAECE e a Gestão Pedagógica: A influência sobre o Ensino Médio. Novas Edições Acadêmicas. p. 21, 2018.

MOREIRA, João Flávio de Castro. Os Telecursos da Rede Globo: A Mídia Televisiva no Sistema de Educação a Distância (1978-1998) Brasília, 2006. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7594/1/2006_joao_moreira.pdf Acesso em 17 set. 2024.

Nascimento, João Kerginaldo Firmino do. 1. Capacitação de funcionários. I. Título. II. Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância. Informática aplicada à educação. / João Kerginaldo Firmino do Nascimento. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf Disponível em 17 set. 2024.

NEVES, José Luis.; Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V1. N° 3, 2º sem, 2006. Disponível em http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVESPesquisa_Qualitativa.pdf Acesso em 17 set. 2024.

PACIEVITCH, Thais. Tecnologia da informação e comunicação, em InfoEscola, Navegando e Aprendendo, 2006-2019. Disponível em <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/> Acesso em 17 set. 2024.

PIEADADE, João.; PEDRO, Neuza. Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. Revista Portuguesa de educação, Lisboa, 27(2), pp. 109-133, 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a06.pdf> Acesso em 17 set. 2024.

Rodrigues, Márcio Santos. Gestão Escolar: Regulamentações, Definições e Organização. em *Só Pedagogia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, p. 3, 2008- 2019. Disponível em <https://www.pedagogia.com.br/artigos/definicoegestaoescolar/index.php?pagina=1> Acesso em 17 set.

2024.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. Uma Breve Revisão Histórica Do Papel Das Videoaulas Na Ead No Brasil. Work. pap. linguíst., n.2.: 53-66, Florianópolis, 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/17112/17481>> Acesso em 17 set. 2024.

SOARES, José Francisco., GONZAGA, Maria Teresa. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177- 194, jan./mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>> Acesso em 17 set. 2024.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Gestão Educacional e Tecnologia. In DIAS, Regina. Gestão Escolar E Novas Tecnologias Digitais: Inserção E Desafios Às Práticas Pedagógicas. Brasília: 2014. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/91112/1/2014_ReginaFlauzinaDias.pdf> Acesso em 17 set. 2024.

VIGNERON, Jacques. Formação do docente em EAD. In BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003. Disponível em<<http://portal.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/livros/novas-tecnologias-no-contexto-educacional/jacques.pdf>> Acesso em 17 set. 2024.

WPENSAR. O que é um sistema de gestão escolar? em Grupo WPensar, 2019. Disponível em <https://wpensar.com.br/o-que-e-um-sistema-de-gestaoescolar?utm_source=wpensar-blog&utm_medium=post-link&utm_content=sistemade-gestao-escolar-integrado&utm_campaign=administrativo%20s> Acesso em 17 set. 2024.

A IMPORTANCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

THE IMPORTANCE OF PLAY IN EDUCATION



MARCOS PAULO DA CAMARGO TORRES

Graduação Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/Inglês pela UNIESP/FIT (2013), possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil em (2016), possui graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo FAMOSP (2017) e pós-graduado em LIBRAS na área da educação em nível de especialização. Atualmente é Professor Efetivo de Artes Visuais na Prefeitura Municipal de São Paulo lotado na DRE Campo Limpo e Professor de Desenvolvimento Infantil PDI na Prefeitura Municipal do Taboão da Serra. Possui especialização em Educação a Distância pela Faculdade UNIP, possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos FCE, Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE IBIRAPUERA, 2023.

RESUMO

O ato de brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Este artigo explora a importância das atividades lúdicas como instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Além de promover a aprendizagem de forma prazerosa, o brincar contribui para a construção de conhecimentos e habilidades essenciais para a vida. O artigo também discute como o brincar, além de estimular o desenvolvimento infantil, auxilia na formação de relações sociais e no aprendizado de valores como cooperação e respeito.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Lúdico, Aprendizagem

ABSTRACT

The act of playing plays an essential role in the integral development of children in early childhood education. This article explores the importance of playful activities as a fundamental instrument for the cognitive, emotional, social and motor development of children. In addition to promoting learning in a pleasurable way, playing contributes to the construction of essential knowledge and skills for life. The article also discusses how playing, in addition to stimulating child development, helps to form social relationships and learn values such as cooperation and respect.

Keywords: Playing, Early Childhood Education, Integral Development, Playfulness, Learning

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das atividades mais fundamentais na vida das crianças, especialmente durante a educação infantil. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de se expressar, interagir com o ambiente ao seu redor e desenvolver uma série de habilidades importantes. O lúdico não é apenas uma forma de entretenimento, mas um meio de aprendizado que promove o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional das crianças.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

Na educação infantil, o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial, pois possibilita à criança aprender de forma prazerosa, criativa e significativa. Pesquisadores como Piaget, Vygotsky e Wallon já destacaram a importância do brincar no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. Com isso, a escola precisa não apenas reconhecer o valor do brincar, mas também incorporá-lo intencionalmente em suas práticas pedagógicas.

O objetivo deste artigo é discutir a relevância do brincar no contexto da educação infantil, destacando seus benefícios para o desenvolvimento das crianças e seu papel na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

• Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. • Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38)

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O brincar oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao interagir com objetos, pessoas e o ambiente, as crianças experimentam, exploram e constroem conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. Jogos de faz-de-conta, por exemplo, incentivam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao passo que jogos de regras ajudam as crianças a compreenderem e respeitar limites, além de desenvolverem habilidades como planejamento, resolução de problemas e tomada de decisões.

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BRASIL, 2017, p. 43)

Brincadeiras de construção, como montar blocos, estimulam o pensamento lógico e espacial, enquanto brincadeiras com números e letras introduzem as crianças ao universo da matemática e da alfabetização de maneira natural e envolvente.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O brincar também desempenha um papel crucial no desenvolvimento motor, tanto na coordenação motora fina quanto na coordenação motora ampla. Atividades físicas, como correr, pular ou subir, permitem que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras grossas, enquanto atividades como desenhar, moldar argila ou encaixar peças ajudam a aprimorar a coordenação motora fina.

Além disso, o brincar ao ar livre permite que as crianças experimentem diferentes texturas, superfícies e espaços, ampliando sua percepção sensorial e capacidade de interação com o mundo físico.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

O brincar tem um papel essencial na regulação das emoções e no desenvolvimento da autoestima e da autonomia. Ao participar de brincadeiras, as crianças experimentam uma gama de

emoções, desde a alegria e o entusiasmo até a frustração e o desapontamento. Esse contato com diferentes sentimentos permite que as crianças aprendam a lidar com suas emoções de maneira saudável.

Brincadeiras de faz-de-conta também possibilitam que as crianças explorem e expressem seus sentimentos de forma simbólica, o que ajuda a desenvolver a empatia e o autoconhecimento. Ao se imaginarem em diferentes papéis e situações, as crianças aprendem a compreender melhor as emoções dos outros, fortalecendo suas habilidades socioemocionais.

DESENVOLVIMENTO COLETIVO

As brincadeiras coletivas são fundamentais para o desenvolvimento social das crianças. Ao brincarem juntas, as crianças aprendem a compartilhar, colaborar, negociar e respeitar regras e turnos. Essas interações ajudam a desenvolver habilidades sociais como empatia, cooperação e resolução de conflitos, que são essenciais para a vida em sociedade.

Brincadeiras em grupo, como jogos de tabuleiro, brincadeiras de roda ou atividades esportivas, ensinam as crianças a lidarem com vitórias e derrotas, a trabalhar em equipe e a respeitar as opiniões e limitações dos colegas. Essas experiências são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis e para a construção de um senso de comunidade.

O PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR

O educador tem um papel crucial em proporcionar um ambiente rico em oportunidades de brincar, facilitando o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Não basta apenas permitir que as crianças brinquem; é necessário planejar e mediar essas atividades de forma intencional. Cabe ao educador observar as necessidades e interesses das crianças e promover brincadeiras que estimulem diferentes habilidades.

Além disso, o educador deve estar atento à diversidade no brincar. É importante garantir que todas as crianças, independentemente de suas capacidades, gêneros, culturas ou contextos sociais, tenham oportunidades iguais de participar das brincadeiras. A inclusão é um aspecto fundamental do brincar na educação infantil, uma vez que atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades de todas as crianças.

O BRINCAR NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do brincar na educação infantil e destaca o lúdico como uma das principais formas de promover o desenvolvimento integral das crianças. Segundo a BNCC, o brincar é uma experiência fundamental para a aprendizagem, e deve ser parte integrante das práticas pedagógicas.

A BNCC estabelece que as crianças devem ser incentivadas a participar de brincadeiras de faz-de-conta, jogos de construção, brincadeiras com regras e brincadeiras motoras, entre outras. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento das cinco áreas de conhecimento da educação infantil: corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; e eu, o outro e nós.

A valorização do brincar pela BNCC reforça a ideia de que a educação infantil deve ser um espaço onde as crianças possam explorar, criar e aprender de forma lúdica e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças e deve ocupar um lugar central na educação infantil. Através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais que são fundamentais para sua formação como indivíduos.

Além de promover a aprendizagem de forma prazerosa, o brincar permite que as crianças se expressem, construam conhecimentos sobre o mundo e desenvolvam habilidades para a vida. Cabe aos educadores e às instituições de ensino garantir que o brincar esteja presente no cotidiano escolar, planejando e mediando atividades lúdicas que contribuam para o desenvolvimento de cada criança de forma integral.

Em um contexto educacional que valoriza o brincar, as crianças têm a oportunidade de aprender de maneira significativa, ao mesmo tempo em que experimentam o prazer e a liberdade que o lúdico oferece.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 04 de maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de maio. 2024.

Lima, M. E. (2020). A prática pedagógica na educação infantil e a BNCC. Editora Educação.

Silva, R. S. (2018). Desafios da implementação da BNCC na educação infantil. Revista de Educação Infantil.

Cunha, F. (2018). "A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a educação infantil." Revista Brasileira de Educação Infantil, 24(2), 10-24.

Freitas, L. C. (2017). "Educação Infantil e BNCC: Desafios e Possibilidades." Educação e Sociedade, 38(140), 315-335. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017179237>

Oliveira, Z. M. R. (2019). "O papel da BNCC na construção de uma educação infantil inclusiva." Cadernos de Pesquisa, 49(171), 136-150. <https://doi.org/10.1590/1980531449171>

Silva, S. M. (2020). "A Implementação da BNCC: impactos na prática pedagógica na educação infantil." Educação em Perspectiva, 11(2), 85-100. <https://doi.org/10.1590/2236-3459>

Souza, M. P., & Melo, T. J. (2020). "Formação de professores e a BNCC: desafios na prática pedagógica." Revista Brasileira de Educação, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1984-04462020250044>

6. Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

7. Pereira, E. R., & Lima, A. P. (2018), "A prática docente e a BNCC na Educação Infantil: Reflexões e Desafios." Revista de Educação e Pesquisa em Educação, 12(3), 59-75. <https://doi.org/10.1590/repe123456>

Kishimoto, T. M. (2011). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. Cortez.

Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes.

Piaget, J. (1976). O nascimento da inteligência na criança. Zahar.

Brougère, G. (2010). Brinquedo e Cultura. Cortez.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E O AFETO NA EDUCAÇÃO

SOCIAL RELATIONS AND AFFECTION IN EDUCATION



MARIA APARECIDA FERREIRA

Graduação: Pedagogia, pelo Centro Universitário Anhanguera, conclusão em 2012. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), conclusão em 2014. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo busca explorar reflexões sobre a importância da afetividade, das relações sociais e cognitivas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, além de seu desenvolvimento histórico. Os interesses que as crianças demonstram no dia a dia são fundamentais para a construção do currículo. Alinhar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; transformar cada situação de ensino em uma experiência única é o que confere ao trabalho de cada educador um caráter original e singular. Portanto, padronizar práticas pedagógicas não é viável. No entanto, é sempre valioso refletir sobre elas. As estratégias adotadas em determinadas situações geralmente revelam caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras inovadoras de promover a aprendizagem, de acordo com a concepção educacional adotada pelo docente. Cada fase do desenvolvimento infantil apresenta comportamentos distintos, tanto no aspecto emocional quanto no social e intelectual. Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender o papel da afetividade no ambiente escolar. Utiliza-se uma metodologia baseada em autores relevantes no tema, que descrevem a afetividade como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Criatividade; Interesse; Educador.

ABSTRACT

This article seeks to explore reflections on the importance of affectivity, social and cognitive relationships as allies in the teaching-learning process, as well as their historical development. The interests that children show on a daily basis are fundamental to building the curriculum. Aligning these interests with the objectives of the planned activities is a major challenge; transforming each teaching situation into a unique experience is what gives each educator's work an original and singular character. Therefore, standardizing teaching practices is not feasible. However, it is always valuable to reflect on them. The strategies adopted in certain situations generally reveal paths that are the fruit of the teacher's creativity and show innovative ways of promoting learning, according to the educational concept adopted by the teacher. Each stage of children's development shows different behaviors, both emotionally and socially and intellectually. The aim of this end-of-course work is to understand the role of affectivity in the school environment. It uses a methodology based on relevant authors who describe affectivity as a crucial element in the teaching-learning process.

Keywords: Creativity; Interest; Educator.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise aprofundada sobre a importância do afeto, das interações sociais e cognitivas no processo de ensino-aprendizagem, além de seu desenvolvimento histórico. A escolha deste tema se deve à relevância do curso de psicopedagogia em compreender as crianças em uma perspectiva psicopedagógica, focando nos problemas que podem surgir durante o processo de aprendizagem quando há uma ruptura ou ausência de afetividade.

Desde as primeiras experiências nos estágios, sentimos a necessidade de entender melhor como essas interações ocorrem no cotidiano da sala de aula e como elas influenciam positivamente ou negativamente a aprendizagem dos alunos. Nosso objetivo é contribuir para que o ambiente escolar seja um espaço onde prevaleçam relações agradáveis e respeitadas entre professores e alunos.

A escolha deste tema se justifica pela percepção de que é essencial criar um vínculo afetivo positivo com as crianças, para que elas se sintam acolhidas no ambiente escolar, que deve ser uma extensão do lar. A escola deve oferecer um espaço de reflexão e formação integral para os alunos, favorecendo seu desenvolvimento pleno.

Os riscos socioafetivos e comportamentais nos primeiros anos do Ensino Fundamental podem gerar dificuldades escolares, influenciadas pela composição e organização do ambiente educacional, práticas pedagógicas, entre outros fatores. Por isso, é crucial que os professores das séries iniciais estejam atentos à afetividade, pois muitas crianças expressam seus sentimentos por meio da

linguagem corporal. A falta de habilidades sociais e emocionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode aumentar o risco de uma experiência escolar negativa, mas isso não significa que todos os alunos com dificuldades escolares apresentem fatores de risco socioafetivos na primeira infância.

O problema central desta pesquisa gira em torno da afetividade entre professores, alunos e colegas, trazendo questionamentos baseados em autores que discutem o tema.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento infantil vai muito além do que geralmente percebemos. As crianças não evoluem apenas em termos físicos e intelectuais; elas estão em constante transformação.

A visão da infância é reconstruída pelos adultos através de um processo duplo: por um lado, está ligada a um contexto de valores e aspirações da sociedade; por outro, depende das percepções individuais dos adultos, que incorporam memórias de sua própria infância. Assim, a imagem da infância reflete o contexto atual, mas também carrega uma visão idealizada do passado do adulto, contemplando sua própria infância. A infância expressa nos brinquedos contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir, além do imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Tudo o que vivenciamos na infância influencia quem somos e como pensamos. A formação do caráter, da personalidade e a posição social da criança são moldadas por suas experiências na infância e pelos influenciadores ao seu redor, como amigos próximos, pais, tios e primos. As habilidades cognitivas se desenvolvem à medida que as crianças aprendem a pensar de maneira mais complexa, tomar decisões e resolver problemas.

Professores excepcionais são aqueles que se adaptam às reações emocionais de seus alunos. No que diz respeito às interações entre os alunos, muitas vezes é a primeira vez que eles convivem com crianças da mesma idade. O papel do professor frequentemente se torna o de mediador quando as crianças enfrentam dificuldades para compartilhar ou aprender a conviver.

Em resumo, o professor é um profissional que: auxilia no desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno; facilita o acesso ao conhecimento; é um ser cultural que domina profundamente sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; é um analista crítico da sociedade, intervindo nela com sua atividade profissional; e é um membro de uma comunidade de profissionais, tanto científica (produzindo conhecimento sobre sua área) quanto social (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44).

Além disso, os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I precisam ser criativos e adaptáveis. Eles devem pensar além de sua própria perspectiva madura e ser capazes de se colocar no lugar de seus alunos, compreendendo suas necessidades e desafios.

Com os avanços rápidos na pesquisa científica sobre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, surge a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Aproveitar esses avanços, no entanto, exige a integração de insights de diversas áreas - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão emergindo na educação.

Pino (2000, p. 128) destaca que os fenômenos afetivos definem a maneira de ser do ser humano:

As emoções representam como os eventos impactam a natureza sensível do ser humano, gerando uma série de reações que definem seu modo de existir no mundo. Entre esses eventos, as atitudes e reações dos outros em relação a ele são, sem dúvida, as mais significativas, conferindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Portanto, é mais adequado entender o afeto como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as interações sociais que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (objetos, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e do desenvolvimento indicam que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e que o desenvolvimento cerebral é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais permitindo novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que ocorre em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira nossa pedagogia, tomado em seu sentido mais elevado, é, além de um sentimento de alma elevada, uma índole exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Portanto, a integração do afeto no processo educacional não é apenas desejável, mas essencial para criar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

OS AVANÇOS CIENTÍFICOS SOBRE A APREDNIZAGEM

Com os avanços rápidos na pesquisa científica sobre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, surge a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Aproveitar esses avanços, no entanto, exige a integração de insights de diversas áreas - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão emergindo na educação.

Pino (2000, p. 128) destaca que os fenômenos afetivos definem a maneira de ser do ser humano:

As emoções representam como os eventos impactam a natureza sensível do ser humano, gerando uma série de reações que definem seu modo de existir no mundo. Entre esses eventos, as atitudes e reações dos outros em relação a ele são, sem dúvida, as mais significativas, conferindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Portanto, é mais adequado entender o afeto como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as interações sociais que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (objetos, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e do desenvolvimento indicam que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e que o desenvolvimento cerebral é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais permitindo novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que ocorre em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interação em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira nossa pedagogia, tomado em seu sentido mais elevado, é, além de um sentimento de alma elevada, uma índole exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Portanto, a integração do afeto no processo educacional não é apenas desejável, mas essencial para criar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

AS FORMAS DE ENSINAR

Quando se trata de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o processo é distinto da forma como se aprende em casa, com a família ou amigos, no cotidiano, com brinquedos e meios de comunicação. A escola possui um método específico e especial para organizar e propor situações que promovam a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é ensinar. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. Cada professor deve ter preparo profissional que garanta o conhecimento e a prática, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não dominar o conteúdo, não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, nem terá flexibilidade na escolha e no emprego de métodos eficazes para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino adotada pelo professor é exclusiva de como ele aborda o ensino, seu posicionamento e atitude diante do processo.

O professor que entende a educação como uma prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos para ampliar o conhecimento, vinculando os conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva.

Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos inter-relacionados, que ocorrem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras e problematizadoras, prevendo interações com os alunos e entre eles, e com o conhecimento.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PIAGET E VYGOTSKY

Dois renomados pesquisadores, Jean Piaget e Lev Vygotsky, dedicaram-se a estudar e formular teorias sobre o desenvolvimento infantil. Piaget, em sua obra “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1982), e Vygotsky, em “A Formação Social da Mente” (1991), trouxeram contribuições significativas para a compreensão desse processo.

Desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget

Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em estágios, cada um caracterizado por uma lógica específica que a criança utiliza para lidar com seus pensamentos.

Estágio Sensório-Motor

O primeiro estágio, denominado Sensório-Motor, abrange o período em que o pensamento da criança é formado por sensações e movimentos. Durante essa fase, a inteligência surge a partir da interação da criança com o mundo ao seu redor e consigo mesma, permitindo a distinção entre ambos. A criança evolui de reflexos básicos para o início do pensamento representativo, que se manifesta com a noção de permanência de objetos – a compreensão de que um objeto continua a existir mesmo quando não está visível.

Piaget (1982) argumenta que a inteligência existe antes mesmo do desenvolvimento da linguagem.

Estágio Pré-Operacional

O segundo estágio, chamado Pré-Operacional, marca o início do desenvolvimento de aspectos lógicos. As características desse estágio incluem:

- **Ausência de Transitividade:** A criança ainda não consegue estabelecer relações conceituais.
- **Ausência de Conservação:** A criança não percebe que objetos podem ser transformados mantendo a quantidade, peso ou volume.
- **Irreversibilidade do Pensamento:** O pensamento da criança é unidirecional, sem a capacidade de reverter ao estado inicial.
- **Raciocínio Transitivo:** A criança não é capaz de generalizar (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- **Egocentrismo Cognitivo:** A criança não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

A marca distintiva deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, que permite à criança representar objetos e eventos ausentes, diferenciando o significado (objeto) do significante (representação do objeto). Isso possibilita atividades como brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.

Piaget enfatizou que esses estágios ocorrem em uma sequência específica e não em outra ordem, sendo cada etapa uma preparação para a seguinte. Ele também destacou que não há idades fixas para cada estágio, pois o desenvolvimento depende da interação entre o indivíduo e o meio ambiente.

No entanto, Piaget focou principalmente no desenvolvimento cognitivo, sem abordar outros aspectos como os afetivos e emocionais, que também se desenvolvem através da interação social.

Lev Vygotsky é um dos principais teóricos que abordam aspectos diversos do desenvolvimento humano. Em sua obra “A Formação Social da Mente” (1991), Vygotsky argumenta que a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural. Ele acredita que o ser humano expande suas capacidades sensoriais através do uso de ferramentas criadas coletivamente e da linguagem desenvolvida em sociedade.

Vygotsky vê o ser humano como um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele. Essa interação ocorre por meio da mediação, um processo em que algo se interpõe entre o indivíduo e o objeto, facilitando essa relação e promovendo o desenvolvimento integral do ser.

Para Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores aparecem primeiro em um contexto interpessoal e depois se internalizam em um contexto intrapessoal. Elias (2000, p. 7) complementa essa visão ao afirmar que, no processo de aprendizagem, participam não apenas os aspectos biológicos e psicológicos descritos por Piaget, mas também o contexto histórico, político e social de cada indivíduo.

Piaget e Vygotsky, em seus estudos, mostram que as capacidades de conhecer e aprender são formadas pelas interações entre o indivíduo e o ambiente, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos de maneira dinâmica e integrada, com a atividade da criança como elemento central.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista, defendido por Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir da interação com o ambiente. Isso significa que o desenvolvimento é resultado da relação entre o sujeito, com sua carga genética e dispositivos biológicos, e o meio em que está inserido, que inclui desde objetos materiais até valores morais e a presença de outras pessoas.

Henri Wallon também contribui para essa discussão, destacando que o estudo da criança deve incluir o estudo do ambiente em que ela se desenvolve. Três pontos são fundamentais em sua proposta:

1. A ação da escola não se limita à instrução, mas deve se dirigir à pessoa como um todo, servindo como instrumento para seu desenvolvimento.
2. A eficácia da ação educativa se baseia no conhecimento da natureza da criança, suas capacidades e necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança.
3. É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as condições para sua realização; o conhecimento escolar não pode se isolar desse meio, mas deve se nutrir das possibilidades que ele oferece (Wallon, 2003, p. 78).

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada aluno a desenvolver seu próprio estilo, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

A criança vive sua infância; compreender a infância é tarefa do adulto. Mas quem deve prevalecer, o adulto ou a criança? O adulto reconhece as diferenças entre ele e a criança, mas essas diferenças são geralmente vistas como quantitativas, uma questão de grau. Quando um adulto se compara a uma criança, ele a vê como relativamente ou totalmente incapaz de realizar ações ou tarefas que ele mesmo pode executar. Essas incapacidades podem iluminar as diferenças na organização mental entre a criança e o adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das perspectivas descritas nesse artigo sugere que o desenvolvimento humano é um fenômeno multifacetado, influenciado por fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. A educação, portanto, deve ser vista como um processo holístico, que não apenas transmite conhecimento, mas também promove o crescimento emocional e social dos alunos.

Os educadores têm a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem as diferenças individuais, incentivando cada aluno a explorar e desenvolver suas capacidades únicas. A prática pedagógica deve ser flexível e adaptável, capaz de responder às necessidades e interesses dos alunos, ao mesmo tempo em que se nutre das possibilidades oferecidas pelo contexto social e cultural.

Em suma, a compreensão do desenvolvimento infantil exige uma abordagem integrada e dinâmica, que reconheça a interdependência entre o indivíduo e o meio. A educação deve ser um processo contínuo de interação e transformação, onde o respeito pelas diferenças e a valorização das experiências individuais são fundamentais para o crescimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ênio Roberto de. **Indisciplinado ou Hiperativo**. Nova escola, São Paulo. N. 32, p 30-32, maio 2002.
- ASSUNÇÃO JOSÉ, Elisabete da; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. Ed.2. Imp. São Paulo, 2001.
- BARBOSA, Laura Mont Serrot. **Psicopedagogia: Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. Ed.rev.e ampla. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- COLL, César; Marchesi, COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIO, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Murad-2. Ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbio da aprendizagem**. 4. Ed. São Paulo, Ática, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98;

LOREIRO, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção Docência em formação)

PERIOTTO, S. **Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico**. São Paulo: Editora Elevação, 2009.

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.

PINO, A. (1997) **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências**. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social**. Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

TOPCZEWSKI. Corem; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed editorial, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984.

TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO NA ABORDAGEM ENSINO APRENDIZAGEM

TECHNOLOGY AS A TOOL IN THE TEACHING-LEARNING APPROACH



MARIA MODESTA GONÇALVES LACERDA

Graduação em Biologia pela Faculdade UNASP (1997); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade FAATESP. (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências/Biologia – na EE Jardim da Luz; professor de Ensino Fundamental II – Ciências – na EMEF Levy de Azevedo Sodré.

RESUMO

Vivemos em uma época marcada por mudanças constantes que geram uma quantidade imensa de informações. Essa avalanche de dados é tão vasta que os seres humanos não conseguem absorver tudo o que lhes é apresentado, nem reter todo o conhecimento produzido. Diante desse acelerado progresso científico e do acesso ilimitado à informação através da internet, surge a necessidade de investigar o uso da tecnologia na prática educativa, especialmente no ensino superior. Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a integração da tecnologia como uma ferramenta pedagógica no contexto docente. Reconhecemos que o uso da tecnologia não é uma solução única para alcançar a excelência no ensino; ao contrário, acreditamos que a combinação de diferentes métodos didáticos é fundamental para promover uma aprendizagem eficaz. Quanto à metodologia, realizamos uma revisão bibliográfica abrangente, consultando artigos em bases de dados científicos como Scielo, Bireme e Lilacs, além de obras literárias relevantes. A partir deste estudo, acreditamos ter contribuído para enriquecer os processos pedagógicos de ensino e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Palavras-chave: Qualidade; Docente; Tecnologia.

ABSTRACT

We live in an age marked by constant change that generates an immense amount of information. This avalanche of data is so vast that human beings cannot absorb everything that is presented to them, nor retain all the knowledge produced. Faced with this accelerated scientific progress and unlimited access to information via the internet, there is a need to investigate the use of technology in educational practice, especially in higher education. This research proposes a reflection on the integration of technology as a pedagogical tool in the teaching context. We recognize that the use of technology is not a one-size-fits-all solution to achieving excellence in teaching; on the contrary, we believe that combining different teaching methods is fundamental to promoting effective learning. As for the methodology, we carried out a comprehensive literature review, consulting articles in scientific databases such as Scielo, Bireme and Lilacs, as well as relevant literary works. From this study, we believe we have contributed to enriching the pedagogical processes of teaching and to the professional development of educators.

Keywords: Quality; Teacher; Technology.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se discute sobre o papel da tecnologia na busca pela qualidade do ensino. Não se pode negar que a tecnologia é uma ferramenta pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo verdadeiramente inovadora. No entanto, observa-se que, na prática docente, apesar de ser frequentemente mencionada como tendo grande potencial para cativar as mentes dos jovens, essas novas tecnologias e facilidades de pesquisa parecem, em certa medida, afastar o professor do processo educativo. A ênfase nas tecnologias sugere que basta apresentar um tema e os alunos encontrarão as respostas para suas dúvidas por conta própria.

Diante dessas observações, surge o interesse por esta pesquisa, motivado pelo crescente número de professores que não têm conseguido integrar efetivamente esses recursos em suas práticas pedagógicas. O objetivo é ampliar a compreensão dos educadores e dos educandos sobre a importância da qualidade no ensino, fornecendo uma base para a discussão e o desenvolvimento de projetos de aprendizagem.

Buscamos responder neste estudo considerações que ofereçam suporte aos professores para que possam se capacitar e promover a qualidade e o acesso dos alunos à aprendizagem enumerando os benefícios que as novas tecnologias trazem para o trabalho do professor em relação à renovação do conhecimento dos alunos. Nosso objetivo é incentivar os professores a utilizarem as ferramentas tecnológicas sem que isso resulte na desvalorização de sua profissão. Ao explorar essa temática, que combina o conhecimento teórico com a diversificação do ensino de qualidade, esperamos fortalecer as relações entre professores e alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nessas considerações, esta pesquisa busca promover a inclusão da qualidade do ensino no cotidiano escolar, por meio do uso adequado das tecnologias, e integrá-la aos processos de aprendizagem. Pretendemos proporcionar aos alunos um desenvolvimento do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que conscientizamos os professores sobre seu papel no crescimento intelectual de seus alunos. A metodologia utilizada incluiu uma revisão bibliográfica, com base em pesquisa em livros e artigos, realizada em fontes como Scielo, Bireme, Lilacs e bibliotecas físicas.

A integração da tecnologia como instrumento na abordagem ensino-aprendizagem tem sido um tema de crescente relevância e interesse dentro do contexto educacional contemporâneo. A velocidade impressionante com que novas tecnologias são desenvolvidas e adotadas está redefinindo não apenas a infraestrutura das instituições educacionais, mas também os métodos de ensino e as dinâmicas de aprendizagem.

Nos últimos anos, testemunhou-se uma proliferação de dispositivos digitais, plataformas de aprendizagem online e aplicativos educacionais que prometem aumentar a eficiência e a eficácia do processo educativo. Essas tecnologias não são apenas ferramentas adicionais, mas sim componentes essenciais que permitem uma personalização maior do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e facilitando o acesso a conteúdos diversificados e atualizados.

Além de democratizar o acesso ao conhecimento, a tecnologia também proporciona novas formas de interação e colaboração entre alunos e professores. Plataformas de aprendizagem colaborativa, por exemplo, permitem que os estudantes participem ativamente na construção do conhecimento, compartilhando ideias, debatendo conceitos e colaborando em projetos educacionais que transcendem as fronteiras físicas das salas de aula tradicionais.

No entanto, apesar dos avanços e benefícios evidentes, a implementação eficaz da tecnologia na educação enfrenta desafios significativos. Questões como a disponibilidade de infraestrutura tecnológica adequada, a capacitação dos educadores para integrar as novas tecnologias de forma pedagogicamente eficaz e a garantia de equidade no acesso digital continuam sendo pontos críticos a serem abordados.

A eficácia da tecnologia como instrumento na abordagem ensino-aprendizagem não reside apenas na sua adoção generalizada, mas também na capacidade de alinhar-se com os objetivos educacionais e de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Estudos e pesquisas têm explorado diferentes estratégias de integração, destacando a importância de uma abordagem reflexiva e adaptativa que valorize tanto as potencialidades quanto as limitações das tecnologias disponíveis.

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre o papel da tecnologia na educação torna-se essencial. É preciso considerar não apenas os benefícios imediatos das novas ferramentas tecnológicas, mas também suas implicações mais amplas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A interação entre humanos e máquinas na educação requer uma abordagem cuidadosa

que preserve a essência do processo educativo enquanto incorpora as vantagens das inovações tecnológicas.

À medida que avançamos na discussão sobre a tecnologia como instrumento na abordagem ensino-aprendizagem continuará a evoluir, influenciada pelo contexto socioeconômico, pelas necessidades educacionais emergentes e pela constante inovação tecnológica. A busca por um equilíbrio dinâmico entre tradição e inovação na educação reflete não apenas um compromisso com a excelência acadêmica, mas também com a preparação dos alunos para os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais digitalizado e interconectado.

O USO DE TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem tem sido um tema amplamente explorado na literatura educacional contemporânea, refletindo a crescente integração de ferramentas digitais no ambiente escolar e acadêmico. A tecnologia não apenas facilita o acesso a informações e recursos educacionais, mas também promove novas abordagens pedagógicas que buscam melhorar a qualidade da educação e adaptar-se às necessidades dos alunos.

Inicialmente, é fundamental compreender que a tecnologia não substitui o papel do professor, mas pode enriquecer e diversificar as estratégias de ensino. Segundo Fullan (2016, p. 45), "a tecnologia pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, oferecendo novas formas de interação e colaboração entre alunos e professores". Nesse sentido, as plataformas de aprendizagem online, os recursos digitais e as simulações virtuais não apenas complementam o ensino tradicional, mas também permitem uma personalização do aprendizado, adaptando-se ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada estudante (Clark, 2018, p. 112).

A utilização de tecnologias educacionais, como observado por Bates (2015, p. 78), não se restringe apenas à entrega de conteúdo, mas engloba atividades colaborativas e interativas que estimulam o engajamento dos alunos. Por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam espaços onde os estudantes podem discutir ideias, resolver problemas em conjunto e participar de projetos que transcendem as fronteiras físicas da sala de aula tradicional (Khan, 2017, p. 210).

Adicionalmente, a tecnologia permite a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis. Ferramentas de acessibilidade, como legendas automáticas em vídeos e softwares de leitura de tela, facilitam o acesso ao conteúdo para estudantes com deficiências visuais ou auditivas (UNESCO, 2017, p. 34). Dessa forma, a tecnologia não apenas democratiza o acesso ao conhecimento, mas também promove a equidade educacional, reduzindo barreiras físicas e cognitivas.

No entanto, o sucesso da implementação da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também da capacitação e apoio contínuo aos educadores. Conforme destacado por Puentedura (2014, p. 91), "a integração

eficaz da tecnologia requer uma abordagem pedagógica cuidadosa e uma formação docente robusta". Os professores desempenham um papel crucial na mediação do uso das tecnologias educacionais, adaptando-as ao currículo e aos objetivos educacionais específicos de cada disciplina (OECD, 2019, p. 56).

Outro aspecto relevante é o potencial das tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e a realidade virtual, para transformar ainda mais a experiência educacional. Por exemplo, a realidade aumentada pode proporcionar experiências imersivas que aproximam os alunos de conceitos abstratos, como a anatomia humana ou a física quântica, de maneira tangível e visualmente atrativa (Johnson, 2020, p. 189). Essas tecnologias não apenas capturam a imaginação dos estudantes, mas também facilitam a compreensão profunda de conceitos complexos.

Além dos benefícios diretos para os alunos, a adoção de tecnologias educacionais também pode contribuir para a eficiência administrativa e organizacional das instituições de ensino. Sistemas de gestão escolar baseados em nuvem, por exemplo, simplificam a administração de dados acadêmicos, facilitam a comunicação entre escola e família e permitem uma análise mais eficaz dos resultados educacionais (Cuban, 2016, p. 145).

Contudo, é importante reconhecer que o uso de tecnologia no ensino-aprendizagem não está isento de desafios e críticas. Questões relacionadas à segurança de dados, privacidade dos alunos e dependência excessiva de tecnologia são preocupações que demandam políticas e diretrizes claras (Selwyn, 2016, p. 102). Além disso, a rápida obsolescência tecnológica requer uma constante atualização e adaptação das estratégias educacionais para aproveitar ao máximo as inovações disponíveis.

Em síntese, o uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem representa uma evolução significativa no campo educacional, oferecendo oportunidades para melhorar a qualidade do ensino, no entanto, sua implementação eficaz requer uma abordagem cuidadosa e integrada, que valorize tanto as potencialidades quanto as limitações das tecnologias disponíveis, visando sempre o benefício máximo dos estudantes e o fortalecimento do processo educativo como um todo.

Vivemos em um período caracterizado por mudanças constantes, que trazem consigo uma infinidade de informações. Essa sobrecarga de dados torna desafiador para os seres humanos absorverem e reterem todo o conhecimento que lhes é apresentado. Essa realidade gera sentimento de insegurança, medo e fragmentação do saber, levando a questionamentos sobre o impacto das inovações tecnológicas no processo educacional. Como os usuários dessas tecnologias estão aproveitando o vasto conjunto de informações disponíveis para aprimorar seu conhecimento e reinventar sua forma de aprender? Estão os profissionais da educação preparados para utilizar esses recursos e estão esses recursos disponíveis para seu uso?

A demanda social atual exige que todos tenham familiaridade com áreas anteriormente desconhecidas, como é o caso da integração da tecnologia nas escolas. Isso reflete a intensa tonificação do mundo globalizado, onde uma competição quase selvagem emerge devido à crescente

demanda por indivíduos com qualificações culturais e educacionais formais. As habilidades exigidas estão se tornando cada vez mais refinadas, à medida que o desenvolvimento alcançado não tolera a falta de qualificação. No campo da educação, as transformações promovidas pelas novas tecnologias digitais impõem desafios e redefinem o papel dos professores.

As novas tecnologias tendem a substituir muitos recursos tradicionais, como quadros-negros e giz, e até mesmo alterar o papel dos professores, que agora atuam como facilitadores e mediadores no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto do ensino à distância, que tem crescido significativamente neste século.

Acreditamos que, com o avanço tecnológico, educadores e alunos que não se adaptarem ao contexto digital serão marginalizados. Nesse sentido, é crucial destacar a importância e o propósito dessa problemática, pois o impacto social será inevitável. Portanto, a aprendizagem deve estar intrinsecamente ligada à construção de novos conhecimentos, com o indivíduo atuando como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

É inegável a importância do uso das tecnologias aplicadas à educação, que demanda mudanças significativas no processo educativo, especialmente na forma como os professores e as escolas lidam com essas mudanças. As novas tecnologias influenciam profundamente a escola, que precisa assumir um papel inovador para trabalhar de forma mais eficaz com os conhecimentos dos alunos.

Dentre as tecnologias que acompanhamos, a internet se destaca, oferecendo uma vasta gama de informações, interações e oportunidades de aprendizagem. No entanto, muitos enfrentam dificuldades para utilizar plenamente esses recursos tecnológicos, como celulares com tecnologias avançadas, que vão além das funções básicas de telefone e mensagens.

Nesse contexto, surge a questão: em que medida nosso conhecimento, pedagogia e educação estão alinhados com essa realidade tecnológica em constante evolução? Muitas vezes, nossas práticas de ensino permanecem conservadoras e tradicionais, enquanto os alunos preferem interagir através de meios digitais e participar ativamente da construção do conhecimento. As habilidades e competências tornam-se fatores mercadológicos essenciais, exigindo que as escolas busquem uma formação contínua e uma abordagem didática diferenciada nesse contexto, o papel do professor evolui para o de facilitador, orientador e mediador da aprendizagem, estimulando a curiosidade dos alunos e promovendo a construção do conhecimento de forma colaborativa.

A introdução da tecnologia na escola deve ser vista como uma ferramenta e um recurso para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, com o professor desempenhando um papel fundamental como mediador entre o conteúdo e o aluno. É necessário um esforço contínuo para que as escolas se adaptem a esse novo paradigma educacional, capacitando os professores para fazer uso crítico das tecnologias e integrando os alunos nesse ambiente tecnológico.

Portanto, o uso de novas tecnologias digitais pode melhorar significativamente as relações entre educadores e alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e

culturalmente rica. A inclusão digital não é apenas um benefício, mas uma necessidade para ampliar a visão de mundo dos indivíduos e garantir o acesso universal ao conhecimento.

Em resumo, embora o uso das novas tecnologias não substitua o papel do educador e não resolva todos os problemas da educação, pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem quando integrado de forma adequada ao contexto educacional.

TRANSFORMANDO MÉTODOS EDUCACIONAIS COM TECNOLOGIA DIGITAL

A integração crescente da tecnologia no contexto educacional tem sido amplamente explorada como uma estratégia para melhorar o ensino e a aprendizagem. A tecnologia digital oferece oportunidades significativas para transformar métodos educacionais tradicionais, proporcionando novas formas de engajar os alunos e personalizar o processo de aprendizagem (Bates, 2015, p. 45). Plataformas de aprendizagem online, aplicativos educacionais e recursos interativos não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também permitem que os educadores adaptem seu ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo.

No entanto, a implementação eficaz da tecnologia educacional não se limita à simples introdução de dispositivos e ferramentas digitais na sala de aula. Requer uma abordagem pedagógica cuidadosa que integre de maneira harmoniosa as tecnologias disponíveis ao currículo escolar (Puentedura, 2014, p. 78). A abordagem SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) proposta por Puentedura, oferece um modelo útil para os educadores entenderem como a tecnologia pode transformar e melhorar as práticas de ensino, movendo-se além de simples substituições de métodos tradicionais para redefinir o próprio processo educacional.

Além de diversificar os métodos de entrega de conteúdo, a tecnologia também facilita a colaboração entre alunos e professores, criando ambientes de aprendizagem mais interativos e participativos. Ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes trabalhem juntos em projetos, debatam ideias e compartilhem recursos de maneira eficiente e eficaz (Clark, 2018, p. 112). Essa colaboração não só fortalece as habilidades de comunicação e trabalho em equipe dos alunos, mas também prepara melhor os futuros profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais colaborativo e globalizado.

Outro aspecto crucial do uso de tecnologia na educação é sua capacidade de promover a inclusão e a acessibilidade. Ferramentas como leitores de tela, legendas automáticas em vídeos e softwares adaptativos tornam o conteúdo educacional mais acessível para estudantes com necessidades especiais (UNESCO, 2017, p. 34). Isso não apenas democratiza o acesso à educação, mas também enfatiza a importância de adaptar o ensino para atender às diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, a implementação bem-sucedida da tecnologia educacional não está isenta de desafios. Questões como a segurança de dados, privacidade dos alunos e a capacitação adequada

dos professores para integrar efetivamente as novas tecnologias continuam sendo preocupações críticas (Selwyn, 2016, p. 102). É essencial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas evoluam para abordar esses desafios de maneira ética e responsável, garantindo que os benefícios da tecnologia superem seus possíveis riscos e limitações.

O papel da tecnologia no ensino-aprendizagem continuará a evoluir. Novas tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade virtual, têm o potencial de revolucionar ainda mais a educação, oferecendo experiências de aprendizagem imersivas e personalizadas que antes eram impensáveis (Johnson, 2020, p. 189). Essas inovações não apenas aumentam o interesse dos alunos pelo aprendizado, mas também ajudam a abordar desafios complexos de ensino, como a falta de recursos e a heterogeneidade das turmas.

No entanto, é importante lembrar que a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta complementar ao trabalho do educador, não como um substituto. O papel do professor continua sendo essencial na orientação, motivação e avaliação dos alunos, mesmo em um ambiente digital (OECD, 2019, p. 56). A expertise pedagógica dos professores é fundamental para aproveitar ao máximo as potencialidades da tecnologia e garantir que ela seja aplicada de maneira eficaz e ética no processo educacional.

Por fim, a adaptação contínua das práticas educacionais às novas realidades tecnológicas requer um compromisso conjunto de educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e comunidades educacionais. A reflexão crítica sobre o uso da tecnologia no ensino-aprendizagem não apenas promove a inovação educacional, mas também assegura que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial em um ambiente de aprendizagem moderno e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos esta análise sobre o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente que estamos diante de um cenário de mudanças profundas e rápidas no campo da educação. A presença cada vez mais marcante das novas tecnologias digitais traz consigo uma série de desafios e oportunidades para educadores, alunos e instituições de ensino.

É inegável que as tecnologias digitais têm o potencial de revolucionar a forma como ensinamos e aprendemos. Elas oferecem acesso a uma quantidade imensa de informações, recursos e ferramentas que podem enriquecer significativamente o processo educativo. No entanto, também enfrentamos questões complexas, como a necessidade de repensar os papéis do professor e do aluno, garantir a inclusão digital e promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre o uso dessas tecnologias.

Nesse sentido, fica claro que o sucesso da integração da tecnologia na educação depende de uma série de fatores, incluindo a formação adequada dos professores, o desenvolvimento de políticas

educacionais inclusivas e o acesso equitativo às tecnologias nas escolas. Além disso, é essencial promover uma cultura de inovação e experimentação, que permita explorar todo o potencial das novas tecnologias para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Diante dessas reflexões, é fundamental que continuemos a investir na integração da tecnologia na educação, aproveitando seu potencial para promover uma educação mais inclusiva, acessível e de qualidade para todos.

REFERENCIAS

CHARTIER, Roger. *O mundo como Representação. Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, 1991.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERÉZ GOMES, A. I. *Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa*.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001.

BATES, A. W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., 2015.

CLARK, R. E. *Learning from Média: Arguments, Analysis, and Evidence*. New York: Routledge, 2018.

CUBAN, L. *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change without Reform in American Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016.

JOHNSON, L. *Virtual Reality in Education: Breakthroughs in Research and Practice*. Hershey, PA: IGI Global, 2020.

KHAN, S. *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. New York: Twelve, 2017.

OECD. *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Paris: OECD Publishing, 2019.

PUENTEDURA, R. R. *SAMR and TPACK: Introductory and Advanced Topics*. Cambridge, MA: MIT Press, 2014.

SELWYN, N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic, 2016.

UNESCO. *Inclusion in Education: A Necessary Process for the 21st Century*. Paris: UNESCO, 2017.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF FAIRY TALES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MEIRE DE JESUS ALMEIDA CARAJELEASCOV

Graduação em Pedagogia pela Universidade "Camilo Castelo Branco" no ano de 1997 e, Geografia no Centro Universitário de Araras " Dr. Edmundo Ulson" no ano de 2008. Especialista em Educação Infantil pela faculdade Afirmativo no ano de 2017. Professora de Educação Básica-na EE Therezinha Aranha Mantelli e professora de Educação Infantil em CEI DURVAL MIOLA.

RESUMO

Os contos de fadas sempre foram uma fonte popular de inspiração e entretenimento em todo o mundo. Essas histórias foram contadas de geração em geração e ocupam um lugar importante em nossa cultura. Em particular, as crianças são frequentemente expostas a estas histórias através de livros, filmes e programas de televisão. Porém, além dos seus valores culturais, os contos de fadas também desempenham um papel importante na educação das crianças. Este artigo analisa a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento; cultura; infância; livros; contos.

ABSTRACT

Fairy tales have always been a popular source of inspiration and entertainment throughout the world. These stories have been told from generation to generation and occupy an important place in our culture. In particular, children are often exposed to these stories through books, films and television programs. However, in addition to their cultural values, fairy tales also play an important role in children's education. This article looks at the importance of fairy tales for children's development and learning.

Keywords: development; culture; childhood; books; tales.

INTRODUÇÃO

Destaca-se o presente estudo, na persistência dos contos de fadas na aprendizagem infantil ao longo do tempo. Isso acontece justamente porque atende às necessidades do homem. E o que existe por trás das suas intrigas responde às nossas necessidades, às nossas ansiedades, aos nossos medos e, inconscientemente, explica a realidade. As crianças demonstram grande interesse porque estas histórias representam, de certa forma, a solução para os seus medos e ansiedades. O medo de ser abandonado pelos pais, do escuro, dos animais e muitos outros. O medo que faz parte da insegurança natural da criança. Em contato com a história, a criança projeta seu mundo nos personagens e age de forma a cooperar na resolução desses sentimentos. Muitos processos ocorrem quando uma criança ouve uma história. Ela se identifica, sofre, comemora, enfim, vive inconscientemente a história que ouve. E, com isso, consegue criar em si os meios para superar os dramas vencidos pelos personagens, pois eles próprios mostram que venceram e ficam aliviados e felizes ao saberem que há esperança para resolver todos os problemas, como o seu. E para que uma história desperte o interesse das crianças, deve captar a sua atenção e ser capaz de entretê-las e despertar a sua curiosidade, esclarecer as suas emoções e sugerir soluções.

1. COMO OS CONTOS DE FADAS AFETAM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao trabalhar com contos de fadas em sala de aula, o professor, por sua vez, dará oportunidade às crianças de aprenderem bem com o conteúdo aplicado. Piaget (1978) mostrou que o pensamento das crianças é estruturado por etapas na sua relação com o mundo. Já a escola funciona como uma casa organizada em vários setores, as histórias são uma ferramenta para ajudar a organizar esses setores, onde as crianças sabem administrar a ansiedade e superar obstáculos, para estimular. Bettelheim sugeriu, através de expressões como “viveram felizes para sempre” ou “viveram muito, felizes e contentes”, o conceito de que no inconsciente não há lógica entre o passado, o presente e o futuro, os espíritos incentivam as crianças a olharem para o futuro e prepará-los para que esse futuro possa ser construído agora através das suas ações. Isso ensina à criança que ela deve aprender a crescer e que somente através do crescimento e da maturidade será capaz de enfrentar os medos e desafios que a vida apresenta. No passado, a leitura de histórias tinha um propósito muito claro: mostrar padrões sociais às crianças. O objetivo das meninas ingênuas era encontrar um príncipe, como mostrado em *A Bela Adormecida* e *Cinderela*. Em *"Tumbelina"*, de Andersen, a recompensa final para a protagonista, Dedolina, foi o casamento. Meninas desobedientes, como *Chapeuzinho Vermelho*, enfrentaram situações dramáticas, como enfrentar o Lobo Mau. Esta história tinha um forte caráter moral na sociedade rural do século XVII: as mulheres rurais não deveriam caminhar sozinhas. Isso mostra como as histórias servem mais para instruir do que para entreter. No início de sua escrita, os contos de fadas não eram destinados às crianças, embora o conceito de infância não existisse como hoje. Para inserir os contos de fadas na literatura infantil, devemos

primeiro fazer alguns comentários sobre a concepção de infância. Ziberman (1987, p. 47-53), com base em dados históricos, caracteriza a literatura infantil; - A especificidade da literatura infantil advém da dependência do seu leitor, a criança. Por estar relacionado à educação, o livro limitado ao didático ignora o caráter ficcional e estético. Esses fatores conferem à literatura infantil uma autonomia e uma natureza própria, onde prevalece a sua função estética e lúdica. Embora os contos de fadas tenham se mostrado os mais adequados para as crianças, isso não significa que toda a literatura infantil deva incluir seu gênero. Os textos devem partilhar as suas propriedades: a presença do milagre e a apresentação de um universo em miniatura. Uma obra literária nos afeta porque é construída em torno de um complexo. Segundo Anzieu (1997), quanto mais infantil for a literatura ou a história, mais fantástica ela será ou parecerá. A fantasia pode ser considerada como o organizador inconsciente da produção artística: a fantasia é um cenário imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de forma mais ou menos distorcida por processos defensivos, a realização de um desejo e, em última instância, de um inconsciente. Rodari (1982) mostra que o professor não precisa atuar como psicanalista e interpretar os achados de seus alunos, mas entende que o professor deve estar atento ao que está acontecendo com seus alunos, aceitando seus erros e seus desejos. Se o professor permitir que a afetividade faça parte do processo educativo, é possível trabalhar com a fantasia. E assim, compreender a importância dos contos de fadas no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico das crianças na primeira infância.

A ORIGEM DOS CONTOS

De origem celta, os contos de fadas são uma variante do conto ou fábula popular. Compartilham com eles o fato de se tratar de um conto, transmitido oralmente, onde o herói ou heroína deve enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar sobre o mal. Eles geralmente envolvem algum tipo de magia, mudança de forma ou encantamento e, apesar do nome, os animais falantes são muito mais comuns entre eles do que as próprias fadas. Alguns exemplos: "Rapunzel", "Branca de Neve e os Sete Anões" e "A Bela e a Fera". A palavra portuguesa "destino" vem do latim *fatum* (destino, fado, destino, etc.). O termo é encontrado nas línguas das principais nações europeias: *fée* em francês, *fée* em inglês, *fata* em italiano, *fee* em alemão e *hada* em espanhol. Por analogia, os "contos de fadas" são chamados de fábulas na França, fábulas na Inglaterra, *cuento de hadas* na Espanha e *racconto fata* na Itália. Na Alemanha, até o século XVIII, era utilizada a expressão *Feenmärchen*, substituída por *Märchen* ("conto popular", "história de fantasia") conforme obra dos Irmãos Grimm. No Brasil e em Portugal, os contos de fadas, tal como os conhecemos hoje, surgiram no final do século XIX sob o nome de contos de velhinhas. Este termo foi substituído por "conto de fadas" no século XX. As fadas são entidades fantásticas, características do folclore da Europa Ocidental. São apresentadas como mulheres de grande beleza, imortais e dotadas de poderes sobrenaturais, capazes de intervir na vida dos mortais em situações extremas. O destino também pode ser ruim, sendo comumente chamadas de "bruxas" em tal estado; Embora as bruxas "reais" sejam geralmente retratadas como brincalhonas,

os contos de fadas nem sempre retratam as fadas "más" sem sua beleza deslumbrante. As primeiras referências às fadas aparecem na literatura cortês da Idade Média e nos romances de cavalaria do ciclo arturiano, a partir de textos-fonte de conhecida origem celto-bretã. Tal literatura enfatiza o amor mágico e imortal associado a figuras de fadas como Morgana e Viviana, o que enfatiza o elevado status social das mulheres na cultura celta, na qual elas tinham muito mais ancestrais e poder do que entre outros povos contemporâneos.

Como destaca Coelho (1987, p. 34): "Na maioria das tradições, as fadas parecem estar associadas ao amor, sejam elas próprias amantes ou intermediárias entre amantes. Depois da cristianização do mundo, é este último sentimento que toma conta, perdendo completamente esta outra dimensão "mágica", sobrenatural. Nos últimos 100 anos, os contos de fadas e seus significados ocultos têm sido objeto de análise por seguidores de diferentes tendências da psicologia. Cashdan (2000, p. 33), por exemplo, sugere que as histórias são "psicodramas infantis" que refletem "a verdadeira luta". Segundo Cashdan (2000, p. 25), "embora o apelo inicial de um conto de fadas possa residir na sua capacidade de fascinar e entreter, o seu valor duradouro reside na sua capacidade de ajudar as crianças a lidar com conflitos internos que ocorrem durante o seu crescimento. Como observa Squire (2003, p. 24), "uma mitologia deve ser sempre mais antiga do que os versos e histórias mais antigos que a celebram. Poemas e sagas elaborados não são feitos em um dia ou em um ano. Poema épico anglo-saxão Beowulf, que começou a ter um traço material. No entanto, foi somente no século IX que as fadas foram registradas nas páginas do Mabinogion, um livro. Texto galês que consiste em quatro histórias separadas. O Mabinogion marca não só o aparecimento das fadas, mas também a transformação das aventuras reais que podem ter dado origem ao ciclo arturiano em lendas. Um dos quatro poemas narrativos que o compõem, The Dream of Rhonabry, descreve a guerra do Rei Arthur contra os romanos. Após ser traído por seu sobrinho Morderete (mais tarde transformado em seu filho ilegítimo, Sir Mordred) e mortalmente ferido, o rei é levado pelas fadas para a mítica ilha de Avalon, onde ficam. Em 1155, Roman de Brut de Wace retoma as lendárias aventuras de Arthur e seus cavaleiros. Em particular, a figura da fada Viviana que cresce, no lago onde vive, uma criança que encontrou abandonada (e que no futuro se tornará Sir Lancelot, o cavaleiro do lago). A personalidade de Viviana passa então por transformações ao longo de diversas histórias: de protetora de Lancelot, passa a ser companheira do mago Merlin e, por fim, apresenta-se como uma "sedutora malvada" (Coelho, 1987, p. 59) que aprisiona o bruxo em um só lugar. círculo mágico. Ainda no século XII, o Lais de Marie de France desempenhou o papel de desvanecer a cultura celto-bretã através das cortes de toda a Europa e de facilitar a sua absorção pelo cristianismo. No processo, porém, os mitos poéticos celtas perderam gradualmente a sua dimensão sobrenatural. Como aponta Graves (2003, p. 16), embora o cristianismo tenha um forte elemento mítico, a partir dele a palavra ganhou o significado de "fantástico, absurdo, a-histórico". Os responsáveis serão justamente os trovadores franco-normandos, que transformaram o que era originalmente uma "linguagem mágica" (Graves, 2003, p. 12) em romances vulgares de cavalaria. Ao contrário do que se possa pensar, os contos de fadas não são escritos para crianças e muito menos para transmitir lições de moral (ao contrário das

fábulas de Esopo). Em sua forma original, as letras continham fortes doses de adultério, incesto, canibalismo e mortes horríveis. Segundo Cashdan (2000, p. 20): “Originalmente destinados ao entretenimento de adultos, os contos de fadas eram contados em reuniões sociais, salas de fiação, acampamentos e outros locais onde os adultos se reuniam, e não em creches. Além disso, Cashdan (2000, p. 20) ilustra: “É por isso que muitos dos primeiros contos de fadas envolviam prostituição, estupro e sodomia. Numa versão de Chapeuzinho Vermelho, a heroína se despe para o lobo antes de ir para a cama com ele. dorme e depois vai embora, deixando-a grávida. E no conto de fadas “A princesa que não conseguia rir”, a heroína é condenada a uma vida solitária porque acidentalmente deixa o corpo de uma bruxa. Ainda segundo Cashdan (2000, p. 23), alguns folcloristas acreditam que os contos de fadas transmitem “lições” sobre comportamento correto e, assim, ensinam aos jovens como ter sucesso na vida por meio de conselhos. (...) A crença de que os contos de fadas contêm lições pode ser atribuída em parte a Perrault, cujas histórias são acompanhadas de “morais” engraçadas, muitas das quais até rimam. E conclui: “os contos de fadas têm muitos atrativos, mas ensinar não é um deles” (2000, p. 24). As versões infantis dos contos de fadas hoje considerados clássicos, cuidadosamente retiradas e domesticadas, chegaram quase por acaso no século XVII à França, na corte de Luís XIV, nas mãos de Charles Perrault (Coelho, 1987, p. 16). Para Sheldon Cashdan, referindo-se aos países de língua inglesa, a transformação dos contos de fadas em literatura infantil (ou a sua popularização) aconteceu apenas no século XIX, graças às atividades de vendedores itinerantes (“mascates”) que se deslocavam de um país. para outro. outros “vendem utensílios domésticos, partituras e volumes pequenos e baratos chamados livros de papel” (Cashdan, 2000, pp. 20-21). Esses livros (ou bons livros ingleses) eram vendidos por alguns centavos e continham contos populares simplificados e contos de fadas expurgados das passagens mais fortes, o que lhes dava acesso a um público mais amplo e menos informado.

PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADA

Divididos entre o bem e o mal, representados por príncipes, fadas, mas também por monstros, lobos e bruxas terríveis, os contos de fadas fascinam jovens e idosos desde a sua criação, que remonta à Idade Média. Mas a sua função não para por aí, pois além de entretenimento, também transmitem valores e costumes e auxiliam no desenvolvimento da própria vida através de situações conflitantes e fantásticas. “Os mitos e os contos de fadas expressam processos inconscientes. Contar a história revive esses processos e restaura a simbiose entre a consciência e o inconsciente” – já dizia Carl Gustav Jung, famoso psicanalista e discípulo de Freud (apud CEZARETTI, 1989: 24). Segundo Bettelheim (apud CEZARETTI, 1989: 24), que analisa as histórias mais populares, todos os problemas e ansiedades das crianças, como a necessidade de amor, o medo e a impotência, a rejeição e a morte, são colocados nas histórias em lugares externos. . tempo e espaço, mas muito real para as crianças. A solução que normalmente se encontra na história e que quase sempre leva a um final feliz, mostra como construir um relacionamento satisfatório com as pessoas ao seu

redor. Mas obviamente, para chegar ao fim, nem tudo é rosa. Os contos de fadas estão repletos de problemas como a presença do bem e do mal e a partir daqui pretendemos desenvolver uma reflexão sobre a fantasia e suas imagens simbólicas nos contos como fontes fundamentais no desenvolvimento humano, que constituem o conteúdo do presente trabalho. A origem dos contos de fadas, segundo Marie Louise Von Franz (apud GIGLIO, 1991: 3), parece encontrar-se num potencial humano arquetípico (na verdade, não apenas os contos de fadas, mas todas as fantasias). No passado, pastores, madeireiros e caçadores passavam a maior parte da vida apenas em florestas, campos e montanhas. Aconteceu que foram subitamente atacados por uma visão interior muito forte, que os nocauteou completamente. Então eles correram para suas aldeias e contaram o que havia acontecido para aqueles que quisessem ouvir. A partir dessa visão inicial, formaram-se lendas, depois “histórias maravilhosas”. O pensamento mítico, no caso destas visões espontâneas, é entendido como pensamento essencialmente pré-lógico, elementar e arquetípico. Arquétipos são, por definição, fatores e padrões que organizam elementos psíquicos em imagens de maneira típica. Em Franz (apud GIGLIO, 1991: 6), os contos de fadas do ponto de vista junguiano são uma representação simbólica dos problemas humanos gerais e das suas possíveis soluções, ou seja, as representações fantásticas são também primárias e originais como os próprios desejos e instintos. . No conteúdo dos contos de fadas é possível perceber uma projeção do original, dos estágios arquetípicos do desenvolvimento da consciência humana. Nos símbolos do inconsciente, nos sonhos e nas fantasias, encontramos os mesmos princípios de expressão nos mitos e contos de fadas, que representam um recurso fundamental no processo de desenvolvimento humano. Segundo Araújo (1980: 39), para Jung, algumas lendas, mitos e símbolos têm origem na infância da humanidade, durante a qual, por falta de recursos intelectuais, o homem tinha uma tendência natural para aceitar o sobrenatural. Seria, portanto, uma necessidade psicológica buscar soluções mágicas e criar seres fantásticos para superar uma realidade que impõe limites. O inconsciente coletivo sente então a necessidade de retornar às origens do homem revivendo as experiências anteriores da humanidade. À luz da psicanálise, os contos de fadas revelam os conflitos de cada pessoa e as formas de superá-los e encontrar a harmonia existencial. Assim, a famosa dicotomia entre o bem e o mal presta-se à terapia, uma análise mais profunda da personalidade, na qual é possível trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade (CEZARETTI, 1989: 26). A psicóloga e psicoterapeuta Sophia Rozzana Caracushansky, doutora em psicologia pela USP (apud CEZARETTI, 1989: 26), afirma que os contos de fadas, utilizados na terapia, conferem estilo e personalidade. A sua utilidade foi dada pela primeira vez pelo criador da psicanálise, Sigmund Freud, que, como estudo, analisou a vida de figuras como Leonardo da Vinci através da comparação com mitos. Dentro da abordagem proposta pelo psicanalista Carl Gustav Jung (apud CEZARETTI, 1989: 26), a análise terapêutica baseia-se em sonhos que fornecem uma indicação precisa do problema. Ao analisar os sonhos, o terapeuta consegue identificar ou localizar o conflito, ou “história” que o paciente vivenciou, levando-o a enfrentar os obstáculos para sua realização. Para a doutora Sophia, (apud CEZARETTI, 1989: 26) a análise junguiana oferece ao analista uma visão mais clara

dos bloqueios que impedem sua felicidade, muitas vezes em decorrência de um parto difícil, a partir da rejeição do sexo da criança ao nascer e outros. Além disso, revela a “persona” do indivíduo, a fachada social, pensada para satisfazer e realçar o seu interior, tendo sempre em conta os problemas individuais e o momento da vida da pessoa. Por fim, vale ressaltar que este estudo permite confirmar que a força criativa e a profunda sabedoria presentes nos contos de fadas e em seu conteúdo arquetípico podem ajudar os homens a encontrar o caminho para concretizar seus poderes criativos latentes.

A PRESENÇA DA LITERATURA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A origem da literatura infantil está ligada às mudanças estruturais ocorridas nos séculos XVII e XVIII, quando o modelo burguês se estabeleceu na sociedade, projetando assim nas histórias a ideologia e os objetivos desta classe. Posteriormente, a literatura surgiu como importante ferramenta de propagação dos objetivos e valores desta nova classe social emergente. As histórias tornam-se didáticas, colocando em risco o seu reconhecimento como forma de expressão artística e o gosto pela leitura. No Brasil, a literatura infantil começou a surgir no século XIX, difundindo o mesmo conceito que lhe deu origem e sendo contextualizada no panorama da literatura universal. É por isso que a literatura brasileira lutou para ser reconhecida como produção artística e foi formalizada apenas na década de 1920, através das obras de Monteiro Lobato, de quem recebeu um novo figurino e uma nova temática inovadora, combinando a linguagem coloquial que caracterizava o Brasil. Apesar disso, a literatura infantil brasileira recebeu algumas inovações em seu caminho, rumo à maturidade do gênero proposto por Monteiro Lobato, e atualmente existem obras que permitem aos professores apresentar o mundo mágico da literatura como apoio nas atividades escolares. Trabalhar com literatura infantil é muito rico e enriquecedor. Trabalhar com histórias permite que as crianças viajem para outro mundo real, além de proporcionar momentos de alegria e desenvolver a imaginação, enriquecendo a mente. Através de estudos realizados ao longo da história, constatou-se também que as crianças que ouvem histórias desde cedo são incentivadas a desenvolver o gosto pela leitura, desenvolvendo assim a capacidade de compreender melhor os seus pares e de ter uma relação mais positiva e harmoniosa com eles. Com a ajuda de histórias infantis, o educador apresentará criativamente às crianças problemas universais que são de particular interesse para suas mentes. Assim, a criança poderá compreender melhor e até mesmo aceitar os problemas humanos, principalmente aqueles relacionados ao seu ambiente, percebendo que isso faz parte da vida, mas que é possível resolver ou mesmo aceitar sem grandes dificuldades. Para Bettelheim (1978). pág. 32) “Os contos de fadas dizem que uma vida útil e boa está ao alcance de uma pessoa, independentemente das adversidades, mas apenas se ela não tiver medo das lutas do destino, sem as quais nunca adquiriu uma identidade”. Em geral, porém, a literatura infantil é criada por adultos que expressam suas ideias, transmitem o que consideram importante para a formação de seus leitores, impedindo que a criança compreenda por si mesma o que a história conta sobre a vida e a

natureza humana. Assim, hoje muitas crianças são privadas do conhecimento dos contos de fadas clássicos ou são apresentadas a versões simplificadas, adaptadas à situação atual e que retiram os sonhos e fantasias transmitidos nas versões originais. O contato com os livros de histórias transporta a criança para um mundo mágico, que lhe permite libertar a imaginação e identificar as experiências de vida que teve ou teve num determinado momento da sua existência. Ele compara sua realidade com a do personagem que mais lhe chamou a atenção, pois se vê nele e busca soluções para compreender seus problemas existenciais. Os temas abordam os problemas que afligem o ser humano e utilizam uma linguagem que toca em sentimentos como medo, insegurança, necessidades, amor, lutas e tristezas que afetam crianças e adultos, despertando para a necessidade de externalizar suas emoções. Por meio da leitura, a criança cria significados que podem melhorar a qualidade de sua vida, oferecendo um resgate da autoestima e do autoconhecimento, conscientizando-a de que todos são capazes de superar suas dificuldades e seus limites, levando-a a encontrar caminhos que despertem o conhecimento com você mesmo e o mundo e novas descobertas que contribuem para o seu conhecimento e crescimento pessoal e social. As histórias dão às crianças a oportunidade de projetar sonhos e desejos através da fantasia, levam à sua autonomia e confiança em transformar suas fraquezas em potencial para superar desafios, adotar novas posturas, pensar criticamente e mudar sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste breve estudo compreendeu-se que não é necessário esperar que as crianças leiam histórias infantis, para serem lidas formalmente. Dessa forma, afirma-se aqui que ler, contar e ouvir histórias não são atos passivos, mas caminhos onde existem inúmeras oportunidades de trabalhar com crianças pré-escolares e suas vivências de atividades voltadas ao aproveitamento dos contos de fadas. contos de fadas no ciclo de aprendizagem e leitura, bem como na formação da personalidade e caráter da criança, pois a criança se identifica com a história ou personagem, é capaz de criar um símbolo e colocá-lo no lugar de outro onde muitas vezes . parte disso quer mudar sua realidade. A ferramenta básica da literatura infantil é despertar nas crianças o hábito saudável de ouvir histórias, pois é nesta fase que elas se tornam boas leitoras. E isso não só garante potenciais leitores, mas o que se destaca são as viagens intermináveis que o simples ato de ler nos oferece. Bruno Bettelheim afirma que o conto de fadas tem efeito terapêutico na medida em que a criança encontra solução para suas dúvidas pensando no que a história parece implicar sobre seus conflitos pessoais naquele momento da vida. O conto de fadas não fala sobre os problemas do mundo externo, mas sobre os processos internos que estão na base do sentimento e do pensamento. E as crianças entendem bem a linguagem dos símbolos nas histórias. São eles que inventam os jogos de “fazer de conta” no seu cotidiano e muitos outros que os entretêm e distraem numa época vivida entre a imaginação e a realidade. Entre os muitos legados simbólicos que são transmitidos de pais para filhos, a importância dada à ficção no contexto familiar é certamente de valor inestimável, porque

não há infância sem ficção. As histórias não garantem felicidade ou sucesso na vida, mas ajudam. Afinal, é necessária uma certa dose de otimismo, pois se a ficção não tem o poder de salvar o mundo, pelo menos o enriquece. Afinal, uma vida feliz é feita de histórias: as que vivemos, as que contamos e as que nos contam.

REFERENCIAS

- ANZIEU, D. et al. **Psicanálise e Linguagem: do corpo a fala**. Tradução Monique Aron ARIÈS, P. História social da criança e da família. trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 463 p.
- ARAÚJO, Henry Ribeiro Correa. **Especificidades da Literatura Infantil**. Belo Horizonte: Centro de Educação Permanente Prof. Luiz de Bessa / Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1980.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980. (13ª edição).
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CASHDAN, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CEZARETTI, Maria Elisa. **Nem só de fantasias vivem os contos de fadas**. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.
- COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática, 1987. ISBN 8508015240
- FRANZ, Marie-Louise Von. **A Interpretação dos Contos de Fada**. 3ª ed. Trad. Maria Elci Spaccaquerque Barbosa. São Paulo: Paulus, 1990.
- GIGLIO, Zula Garcia (org). **Contos Maravilhosos: Expressão do Desenvolvimento Humano**. Campinas: NEP/UNICAMP, 1991.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 370 p.
- RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Trad. Antonio Negrini. 9º ed. São Paulo: Summus, 1982, 160p.
- SARAIVA, Juraci Assmann, (Org.). **Literatura e alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre, Artimed, 2001
- THOMPSON, Clara. **Evolução da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 7º ed. São Paulo: Global, 1987, 118 p.

CONFLITOS DENTRO DA ESCOLA COMO OPORTUNIDADE DE HUMANIZAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA TODOS

CONFLICTS WITHIN THE SCHOOL AS AN OPPORTUNITY FOR HUMANIZATION AND LEARNING FOR ALL



MICHELI AMARO EVANGELISTA

Graduação em ciências biológicas pela Faculdade Universidade Guarulhos (UNG), (2013); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – na EMEF Maria Imilda do Santíssimo Sacramento Me.

RESUMO

O presente artigo possibilita evidenciar os índices elevados de violência dentro do espaço escolar, bem como, mostrar a importância de o educador assumir a responsabilidade como mediador de conflitos, buscando através de estudos estratégias para mediar, compreendendo os conflitos como oportunidade de aprendizagem de convivência e humanização. A preparação ética, política, cidadã e moral do indivíduo considera a importância do desenvolvimento integral do estudante que aprende ao longo da vida e para a vida.

Palavras-chave: Violência Escolar; Mediação; Docentes; Escola.

ABSTRACT

This article makes it possible to highlight the high rates of violence within the school environment, as well as to show the importance of educators taking responsibility as conflict mediators, seeking through studies strategies to mediate, understanding conflicts as a learning opportunity for coexistence and humanization. The ethical, political, civic and moral preparation of the individual considers the importance of the integral development of the student who learns throughout life and for life.

Keywords: School violence; Mediation; Teachers; School.

INTRODUÇÃO

Definir o conceito de violência, diferenciar quais são os tipos de violência e entender quais são os motivos que levam a criança e/ou o adolescente a praticar e/ou sofrer essa prática, além de entender o conceito de conflito, a prática em si mediante a resultados é uma tarefa bem árdua. Espera-se que a formação docente continuada possa oferecer alternativas para essa mediação de conflitos como um programa de formação pautado no ambiente escolar, assim como sua avaliação e viabilidade. Para os autores, Coie & Dodge (1998) e Diaz-Aguado & Arias (1996b) a ideia de que violência gera mais violência é amplamente confirmada pela investigação na medida em que "conviver com a violência aumenta o risco de a vir a exercer ou de converter-se numa sua vítima, especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade como a infância e a adolescência" (Diaz-Aguado, M. J. & Arias, R. M., 1996b, p. 59). A violência, ou conhecida como atitude antissocial ou agressiva, Loeber & Hay (2005, p. 373) define como conduta antissocial ou agressiva como aquela que infringe dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infração às leis vigentes, tem tomado conta e isso tem levado ao adoecimento de colaboradores, que em muitas vezes não sabem como lidar com a situação. Essa violência também tem sido refletida nos familiares que se demonstram preocupados, além da população assustada, pois tem sido um reflexo midiático. As agressões físicas ou verbais têm tomado conta dentro do ambiente escolar, um espaço de conhecimento científico e formação cidadã. Mesmo que em reportagens frequentes nas mídias sociais, muito é mencionado sobre a violência, os tipos de violência, quem são os agressores e agredidos, as medidas tomadas como resolução desses conflitos, porém há pouco estudo promovendo sobre a formação docente para esses fins, que são os maiores envolvidos na mediação dessas crianças e/ou jovens vítimas de violência. O tema violência em questão é muito amplo e muito complexo. Neste sentido pode ser entendido como "violências", dadas as diferenças que existem entre si como: agressões físicas e/ou verbais a pessoas obesas, sobre gênero e orientação sexual, idade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), disputas entre grupos, ameaças aos profissionais da educação, entre outras manifestações que são de forma presenciais enquanto agressões físicas, mas que se estendem ao campo virtual quando estas agressões são verbais, gerando conflitos muito difíceis de serem resolvidos e que não deve ser tarefa somente da escola enfrentar e resolver. Diante deste cenário, dentro do espaço escolar, mais uma vez, diretamente encontra-se o docente, que muitas vezes ou quase em todas, sem o preparo devido, se depara com situações de tanta agressividade, podendo ser até mesmo uma vítima indiretamente, como há relatos vivenciados por muitos docentes, que ao separar uma briga, acaba sendo alvo dos agressores também. Quando citadas agressões físicas e verbais, muitas delas provêm de conflitos mal resolvidos, assim mencionado por Heredia (1999), que variam de injúrias raciais, desprezo de estudantes que não se encaixam naquele perfil do grupo, falas mal compreendidas, humilhações, até mesmo como resultado de indisciplina, entre outras. E quando chegam a esse ápice, nota-se que os envolvidos não conseguem resolver apenas com o diálogo sem intervenções, quando muitas vezes não sabem nem o motivo que foi levado a essa violência consolidada. Esse estudo tem a necessidade de evidenciar os diversos conflitos existentes, alguns mencionados anteriormente, nas unidades escolares brasileiras, em especial no estado de São Paulo, e o despreparo dos docentes em relação a estes conflitos, como os cuidados, as intervenções e mediações necessárias. Algumas evidências geradas por estas violências são visíveis dentro do contexto escolar como a angústia dos professores, a insatisfação por não saber como resolver, o adoecimento causado em consequência da violência, que tanto é causada entre discentes x discentes, discente x docente. Dentre essas consequências, outras são construídas e agravadas como o fracasso no processo de ensino aprendizagem, o analfabetismo como evidenciado por alguns estudiosos como Souza (2012), Vivaldi e Vinha (2014), entre outros. Alguns dos problemas como

xingamentos, ofensas, violência verbal, física, psicológica, continuam acontecendo nos ambientes escolares no Brasil, em especial no estado de São Paulo, em que há um índice de marginalidade muito alto como metrópole. Esses dados e tantos outros podem ser vistos por registros internos das unidades escolares, como por exemplo, cadernos de ocorrências por série/ano, feitos pela Gestão Escolar, que utilizam como protocolos interno e posteriormente podem ser utilizados para registros externos, envolvendo Órgãos de Segurança e Justiça, órgãos como Conselho Tutelar, quando não há resolução em consonância com a família responsável pela criança e/ou adolescente (s) envolvido (s). Para buscar algumas possíveis respostas em relação ao problema da violência, alguns autores como Vivaldi e Vinha (2014), Debarbieux (2002) e outros apresentam o termo violência e correlatos relacionados as práticas envolvidas na unidade escolar, os tipos de violência e conflitos que existem dentro de uma unidade escolar, assim como propostas de intervenções que podem auxiliar no ambiente escolar e promover práticas que promovam a mediação de conflitos e bem-estar a unidade escolar, a comunidade e aos educadores envolvidos. Esta pesquisa também apresenta a necessidade de evidenciar a importância de formação continuada docente sobre mediação de conflitos, tanto na prevenção quanto na intervenção dos problemas vivenciados nas unidades escolares. Muitos docentes não conseguem lidar com o problema, não sabem mediar uma situação em que a violência toma a frente de uma situação, e estes docentes acabam se sentindo frustrados por não cumprir com conteúdo, metas e planos, além de problemas de saúde já mencionados anteriormente. Alguns estudos como Chrispino (2007) apontam que os problemas de violência escolar no Brasil são antigos assim como nos Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha e outros, e nesses países mencionados, existem programas e políticas públicas voltadas para a resolução e mediação de conflitos, como mencionado em estudos por Debarbieux e Blaya (2002). E mediante algumas políticas públicas também não há a extinção de violências nas escolas, apenas amenizada em algumas devido a formações docente continuada. No Brasil, alguns estudos foram pontuados até o ano de 2000 e vem crescendo gradativamente nas universidades públicas brasileiras, oferecidos por Abramovay e Rua (2002); Ortega e Del Rey (2002); Chrispino (2007) que demonstram redução de episódios de violência nas escolas. Enquanto educação, a mediação de conflitos deve ocorrer de maneira em que ambas as partes entendam, que por meio do diálogo, pode ser possível encontrar resolução para ambos os lados, assim como há a orientação fornecida pela Lei 13.140/15 (2015) orienta que o mediador não é um árbitro, mas sim um facilitador.

OBJETIVO GERAL

Evidenciar os conflitos como algo positivo e oportunidade para o desenvolvimento do indivíduo que aprende a se relacionar com o outro.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Evidenciar a importância de o educador buscar estratégias para mediar conflito entendendo como seu fazer docente;
- Elencar a importância de formação dos professores sobre mediação de conflitos;

JUSTIFICATIVA

Resolver conflitos para muitos ainda é a transferência compulsória do estudante que está com problemas, a compreensão de que o Conselho Tutelar deve agir e punir o estudante e família, mais polícias nas escolas. Porém não deve ser assim, o conflito é inerente ao ser humano e deve ser compreendido.

Enquanto Educação, a mediação de conflitos deve ocorrer de maneira em que ambas as partes se entendam, que por meio do diálogo, pode ser possível encontrar resolução para ambos os lados. Deve ser vista e realizada como forma de prevenção e enfrentamento à violência.

Alguns projetos na área da Educação como no Estado de São Paulo (2015, citado por Fernandes, 2017), busca-se atribuir a um único docente a tarefa de mediar, resolver os conflitos existentes dentro do ambiente escolar, cujas funções são:

- Adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa.
- Orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo.
- Analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos.
- Orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social.
- Orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Os conflitos são comuns, mas não devem ser rotulados em menos graves ou mais graves e atribuir a um único docente. Todos da unidade escolar devem entender, intervir ou mediar sempre que necessário. DeVries e Zan (1998, citado por Fernandes, 2017) ressaltam que todos os docentes devem auxiliar os estudantes a verbalizarem o que sentem, a propor soluções, a assumirem suas responsabilidades. Mas afinal o que pode ser considerado conflito?

O conflito faz parte da vida social, se diferenciando de interesses, desejos, posições contrárias, que não devem ser definidas entre o que é certo e errado. Para Chrispino (2002), conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento, que podem ser em qualquer fase da vida como conflitos pessoas apresentados nas fases de transição, por exemplo infância para adolescência, sobre qualquer assunto. Também pode ser considerado como conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual será abordado na pesquisa, como por exemplo briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (Chrispino, 2002).

PROBLEMA

Todos os professores aceitam a função de mediador de conflito como uma tarefa inerente a prática docente?

PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

- Quais estratégias podemos usar para mediar conflitos e quem faz isso?
- Quais atributos ou critérios é necessário para ser um mediador de conflito?

“CONFLITOS DENTRO DA ESCOLA COMO OPORTUNIDADE DE HUMANIZAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA TODOS”.

A escola tem autonomia para tomada de decisões com o corpo docente, estabelecendo horários, regras após discussões, horários e quantidade de vezes que pode ser trabalhado nas formações, como trabalhar, definir quais metodologias e recursos que podem utilizar. Enfim, essas considerações

são muito particulares e podem variar nas unidades escolares, por isso não há uma receita pronta, apenas algumas considerações e reflexões devem ser colocadas em questão. Algumas ações podem ser utilizadas como norte para prevenção, intervenção e mediação, desde que a escola como ponto de partida, identifique o conflito e a equipe esteja disposta a enfrentá-lo em horários de formação. Alguns exemplos podem servir como provocação para reflexão inicial de um programa, como Schvarstein (1998) e Chrispino (2007) ressaltam:

1. Caráter da Mediação de Conflito: obrigatório ou voluntário?
2. Alcance da Mediação de Conflito: Todos os conflitos ou apenas alguns conflitos?
3. Ênfase da Mediação de Conflito: No produto ou no processo?
4. Atores da Mediação de Conflito: todos os membros do universo escolar ou alguns membros do universo escolar?
5. Limites da Mediação de Conflito na Escola: sem limites de série, idade, turno etc., ou com limites?
6. Relação da Mediação de Conflito com as Regras Disciplinares: sem relação ou com relação?
7. Relação da Mediação de Conflito com a Avaliação: sem relação ou com relação?
8. Identificação dos Mediadores de Conflito: mediação por pares ou outros mediadores?
9. Escolha dos Mediadores de Conflito: ação institucional ou escolha das partes?
10. Critérios para a Seleção dos Mediadores de Conflito: desempenho acadêmico ou “respeitabilidade” entre os pares?

Chrispino (2007) também aponta em seus estudos reflexões que são bem consideráveis em relação a resolução de conflitos, e ainda relata que muitos no senso comum, contrapõe dizendo: Isso não é problema meu! Não sou pago para isso! Entre outras falas que não devem ser validadas se o programa de formação de mediadores estiver em pauta, envolvendo a todos os educadores, todos os funcionários dentro de uma unidade escolar, inclusive comunidade e família, pois todos fazem parte da educação integral de uma criança e/ou adolescente. Porro (2004, citado por Chrispino, 2007) aponta os 7 grandes motivos para realizar um programa, elucidando os propósitos de Chrispino (2007):

1. a capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo;
2. a capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis;
3. a capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais;
4. a capacitação em resolver conflitos reduz o estresse;
5. possibilidade de aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos;
6. a capacitação em resolver conflitos que podem contribuir para a prevenção do uso do álcool e de drogas;
7. possibilidade de sentir a satisfação de estar contribuindo com a paz do mundo.

Para elaborar um programa de mediação de conflitos é de extrema importância que a todos os envolvidos identifiquem quais são os conflitos que existem na unidade escolar, assim como Zampa (2005, p. 31-32, citado por Chrispino, 2007) menciona:

Entre os docentes: falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação” (posição de destaque); conceito anual entre docentes; não-indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas.

Entre alunos e docentes: não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo.

Entre alunos: mal-entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; bullying; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.

Entre pais, docentes e gestores: agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão. Segundo Nebot (2000, p. 81-82, citado por Chrispino), esses conflitos escolares também podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Como classificados por ele

Organizacionais 1. setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção, técnico administrativos, professores, alunos etc.); 2. o salário, e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes etc. 3. se são públicas ou privadas.

Culturais 1. comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes etc.) 2. raciais e identidades: são aqueles grupos sociais que possuem um pertencimento e afiliação que faz a sua condição de existência no mundo. Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e *habitus* que retroalimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componentes migratórios na região etc.).

Pedagógicos. São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários das turmas e dos professores; as avaliações etc.).

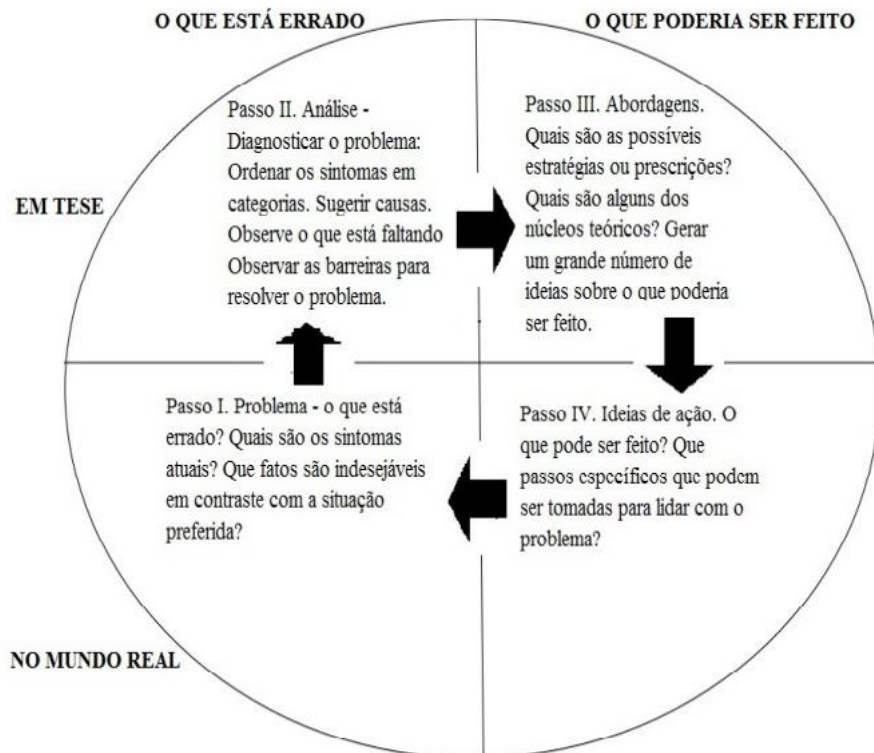
Atores. São aqueles que denominamos “pessoas” e que devem ser distinguidos: 1. em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc.) 2. familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola. 3.

individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

Modelos de Mediação

De acordo com Santana (2013) alguns modelos de mediação podem ser utilizados como base para auxiliar nesse processo como por exemplo, método tradicional, satisfativo, conhecido como Harvadiano, e Circular-narrativo e Transformativo. Assim como mencionado anteriormente, não há uma receita, mas esses modelos podem ser adotados como estratégias na resolução de conflitos em uma unidade escolar. O modelo tradicional foi criado em Harvard em que busca um acordo entre ambas as partes Vasconcelos (2008, citado por Santana, 2013, p. 49), tem o mediador como facilitador e para Fisher e Ury (1991, citado por Santana, 2013) há quatro princípios que envolvem separar as pessoas do problema, focar nos interesses e não nas posições, inventar opções para ganho mútuo e insistir no critério objetivo. Os autores também sugerem trabalhar de forma linear, comunicativa e com negociações. Em relação ao terceiro princípio em que sugere como inventar ganhos mútuo, os autores sugerem trabalhar “Carta Círculo”, um fluxograma que orienta em quatro passos que devem ser discutidos entre os envolvidos.

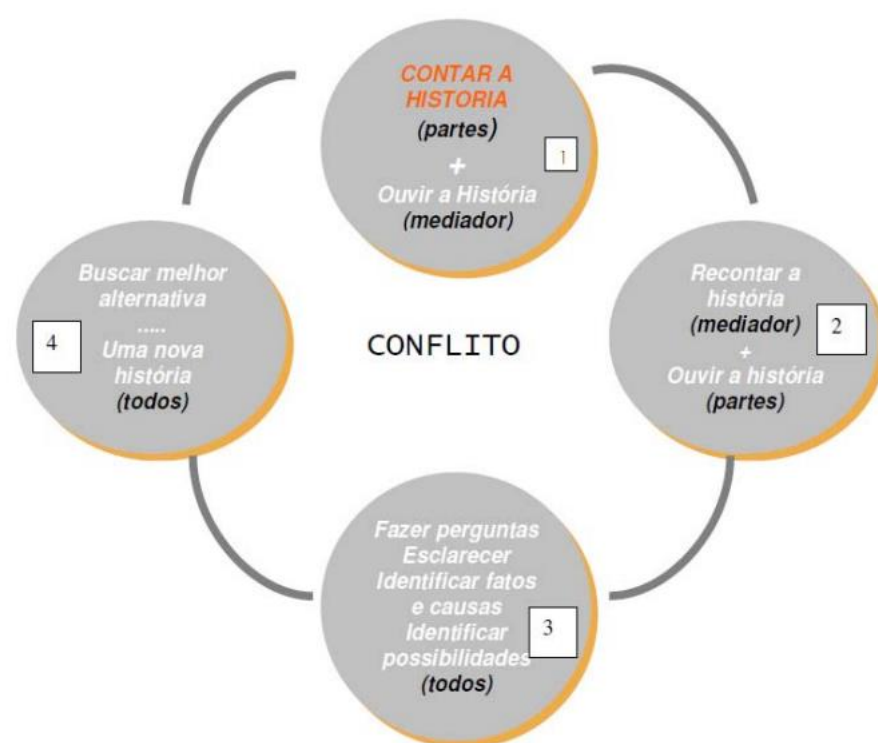
Carta círculo



Nota: Fluxograma elaborado por Fisher e Ury (1991, p. 37 citado por Santana, 2013). Traduzido por Santana (2013) em “A mediação de conflito e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes.”

Em relação ao modelo Circular-narrativo, considerado um modelo bem utilizado, se dividindo pelo modelo tradicional e o transformativo, é um modelo considerado de grandes expoentes, apoiado no construtivismo social, focado na transformação de pessoas do que na busca do resultado em si. Nesse modelo, o mediador não é negociador apenas, ele é o feitor de acordos com o objetivo de reconstruir as relações, observando as necessidades dos envolvidos. Para Vasconcelos (2008, citado por Santana, 2013), esse modelo é destacado porque desestabiliza as narrativas iniciais para compreensão do conflito por meio de perguntas coletivas ou individuais, como pode ser visto no fluxograma elaborado por Schabbel (2002, citado por Santana, 2013) representado na figura abaixo:

Reconstrução da narrativa



Nota: Fluxograma elaborado por Schabbel (2002, citado por Santana, 2013). Retirado de "A mediação de conflito e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes."

Método Transformativo é centrado na modificação de caráter ou crescimento moral, ressignificando as relações, tendo como resultado a pacificação entre as partes envolvidas. (Santana, 2013). Nesse modelo, as partes são mais ativas e o mediador mais passivo. São os próprios envolvidos que devem achar soluções de forma autônoma. O mediador apenas assiste e se necessário, orienta. Que para Bush e Folger (2006, citado por Santana, 2013) acaba fortalecendo o "eu", dando autonomia para enfrentar dificuldade, formas de expressar, preocupação para com o outro.

TÉCNICAS DE MEDIAÇÃO

Existem algumas técnicas que podem ser utilizadas para mediar um conflito conhecidas por: formulação de perguntas, *caucus*, teste de realidade, resumo de confirmações, parafraseamento e outras (Santana, 2013).

- escuta ativa, que é definida por um momento em que o mediador se atenta em ouvir os envolvidos, sem julgamento de valor, pela comunicação verbal e não-verbal (muitos se comunicam com expressões pelo corpo), com ética, com observação. É importante nesse momento, deixar o envolvido se expressar. Nesse momento é possível observar as causas, a bagagem social em que o envolvido vive.
- Parafraseamento, modelo de técnica utilizada para reconstrução, evitando ambiguidade, (semelhante ao *Looping*, volta). Momento em que se cria o que aconteceu, remodelando as construções.
- Formulação de perguntas, o mediador é ativo, buscando ressignificar o que aconteceu ao ouvir por meio de interrogação entre as partes envolvidas.
- *Caucus* significa ouvir as partes de formas separadas, individualmente e depois servem para evidenciar o ocorrido de forma geral.
- teste de realidade em que o mediador pede para escolher de forma tabulada algumas opções de propostas e os envolvidos tem como base a proposta evidenciando o ocorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos são comuns e inerentes a vida social, devem ser diferenciados de interesses, desejos, posições contrárias (Chrispino, 2002), mas não devem ser rotulados em menos graves ou mais graves, tão pouco atribuí-los a um único docente. Todos da unidade escolar devem entender, intervir ou mediar sempre que necessário. Isso é necessário, por docentes e outros colaboradores serem adultos, com sua personalidade já formada e com experiência de vida, além do conhecimento que cada um apresenta que pode ser muito útil e colaborativo a todos. DeVries e Zan (1998, citado por Fernandes, 2017) ressaltam que todos os docentes têm o dever de auxiliar os educandos a dizer os sentimentos e manifestá-los, a propondo soluções, a assumirem suas responsabilidades.

REFERÊNCIAS

Abramovay, M.; Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO.

Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Bourdieu, P. (1989). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. (2015). *Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: [L13140 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/2015/06/26/201513140.htm). Acesso 12 set. 2022.

Charlot, B. (2002). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar.

Chrispino, A. & Chrispino, R. S. P. (2002). *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta.

Coie, J. D. & Dodge, K. (1998). *Aggression and antisocial behaviour*. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. Vol. 3, 5ed., New York: John Wiley & Sons

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Tradução por Luciana de Oliveira da Rocha. 2º ed. -Porto Alegre: Artmed.

Dahlberg, L. L & Krug, E. G. (2002). *Violência: um problema global de saúde pública*. Disponível em: [50386959-Conceito-de-violencia-pela-OMS.pdf](http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs104/en/). Acesso 12. set. 2022.

Debarbieux, E. & Blaya, C. (Org.). (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília, DF: UNESCO.

Debarbieux, E. (2002). “*Violência nas escolas*”: *Divergências sobre palavras e um desafio político*. In E. Débardieux & C. Blaya. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.

Diana, D. *O que é Bullying?* (2022). Disponível em: [O que é Bullying? - Toda Matéria \(todamateria.com.br\)](http://todamateria.com.br/bullying/) Acesso 12. set. 2022.

Diaz-Aguado, M. J. & Arias, R. M. (1995). *Ninos com Dificultades Socioemocionales. Instrumentos de Evaluación*. Madrid: Ministerio de lo Trabajo y de los Assuntos Sociales. Seis cadernos.

Diaz-Aguado, M. J.; Royo, P.; Segura, M. & Andrés, M. (1996b). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*. Instrumentos de Evaluación e Investigación, vol IV. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Fernandes. E. P. (2017). *Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos*. PUC. São Paulo. SP.

Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2008). *Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental*. Disponível em: [05 - Marcos Francisco OK.pmd \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/psic/05-Marcos-Francisco-OK.pmd). Acesso 27 maio 2022.

Heredia, R. A. S. (1998). *Resolución de conflictos en la escuela*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 44-65, jul./ago.

Julia, D. (2001). *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, p. 9-44.

Loeber, R. & Hay, D. (2005). *Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*. Annual Revue of Psychology, 48, pp. 371-410.

Martinez, Z. D. (2005). *Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Martins, M. J. D. (2005). *O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. Revista Portuguesa de Educação, 18(1), pp. 93-115.

Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: ARTMED.

Nebot, J. R. (2000). *Violencia y conflicto en los ámbitos educativos*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept. /oct.

Oliveira, É.C. S. & Martins, S. T. F. Violência. (2007). *Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra*. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), p. 90-98; jan/abr.

Santos, J. V. T. D. (2001). *A Violência na Escola: Conflitualidade Social E Ações Civilizatórias*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan. /jun. 2001.

Santana, J. P. de. (2013). *A mediação de conflitos e seus reflexos na incluso escolar de crianças e adolescentes*. Brasília. Disponível em: [Jose Paes de Santana.pdf](#). Acessado em 19 dez. 2022.

Schvarstein, L. (1998). *Diseño de un programa de mediación escolar*. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 20-35, jul./ago.

Silva, F. R. & Assis, S. G. (2018). *Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e157305.

Souza, L. P. (2012). *A Violência Simbólica Na Escola: Contribuições De Sociólogos Franceses Ao Fenômeno Da Violência Escolar Brasileira*. Disponível em: [2012_art_lpsouza.pdf](#) Acessado em: 12. set. 2022.

Sposito, M. P. (2001). *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. 2001. Disponível em: [SciELO - Brasil - Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil](#) Acesso 12. set. 2022.

Thiry-Cherques, H.R. & Bourdieu, P. (2006). *A teoria na prática*. Revista Administração Pública. vol.40, n.1, pp 27-53.

Vivaldi, F. M. C. & Vinha, T. P. (2014). *Pesquisas Empíricas em Práticas Morais nas Escolas Brasileiras: O Estado Do Conhecimento*.

Williams, L. C. A. & Pereira, A. C. S. (2010). *Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente*. Temas em Psicologia. Vol. 18, no 1, 45 – 55.

Zequinão, M. A.; Medeiros, P.; Pereira. & B. Cardoso, F. L. (2016). *Bullying escolar, um fenômeno Multifacetado*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acesso 12 set. 2022.

_____. Dicionário Informal Houaiss. 2022. Disponível em: [Houaiss \(dicionarioinformal.com.br\)](https://dicionarioinformal.com.br). Acesso 09 out. 2024.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF THE TEACHER IN THE DIAGNOSIS OF AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MONIQUE DA SILVA BARROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Professor de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, na unidade CEMEI Pacheco Gato.

RESUMO

Este artigo aborda a importância do papel do professor na identificação dos primeiros sinais de autismo, defendendo a premissa de que a escola deve ser inclusiva. O professor, ao estar familiarizado com os marcos do desenvolvimento infantil e ter o parâmetro de comparação com o restante da turma, desempenha um papel fundamental nesse processo. Muitas vezes, os pais não possuem o mesmo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, o que pode dificultar a identificação precoce de sinais de autismo e a busca por investigação mais aprofundada, especialmente na educação infantil. Frequentemente, é na escola que os primeiros sinais são observados e comunicados à família, que então busca avaliação médica. Essa abordagem precoce pode ser determinante para a qualidade de vida e o desenvolvimento futuro da criança. O artigo é uma revisão bibliográfica que destaca a importância do envolvimento ativo dos educadores no processo de identificação e suporte às crianças com autismo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Diagnóstico; Autismo

ABSTRACT

This article addresses the importance of the teacher's role in identifying early signs of autism, advocating for the premise that schools should be inclusive. The teacher, being familiar with the milestones of child development and having a benchmark for comparison with the rest of the class, plays a fundamental role in this process. Often, parents do not have the same knowledge about child development, which can hinder the early identification of autism signs and the pursuit of further investigation, especially in early childhood education. Frequently, it is in the school environment that the first signs are observed and communicated to the family, who then seeks medical

evaluation. This early approach can be crucial for the child's quality of life and future development. The article is a literature review that highlights the importance of active involvement of educators in the process of identifying and supporting children with autism.

Keywords: Inclusion; Early Childhood Education; Diagnosis; Autism

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma revisão bibliográfica dedicada ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que é um conjunto de distúrbios neurológicos que se manifestam desde o nascimento ou início da infância. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), o autismo é um distúrbio do desenvolvimento sem cura, mas com um impacto significativo na vida das pessoas afetadas. A prevalência fica em torno de cinco casos para cada 10.000 nascimentos, conforme alguns critérios de diagnóstico (MONTANO, 2003, p. 13).

As pessoas dentro do espectro podem enfrentar desafios na comunicação e interação social, além de exibirem alguns padrões de comportamento repetitivos e restritivos. Esses comportamentos podem incluir estímulos sensoriais, interesses, movimentos repetitivos e sensibilidade exacerbada a estímulos sensoriais, assim como rigidez cognitiva.

Embora cada pessoa com autismo possa manifestar essas características de formas variadas e em diferentes intensidades, o diagnóstico precoce é crucial para melhorar a qualidade de vida dos afetados. No entanto, ainda há muitas lacunas no conhecimento sobre o autismo que esta revisão pretende explorar.

Assim, o objetivo deste artigo é revisar criticamente a literatura atual sobre o autismo, ressaltando os avanços mais recentes na compreensão e manejo do transtorno. Também buscamos identificar áreas onde a pesquisa ainda é insuficiente e sugerir direções para futuras investigações, com o intuito de aprimorar as intervenções e o suporte oferecido a indivíduos com autismo e suas famílias.

TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 classifica esses distúrbios como um espectro, uma vez que se manifesta em diferentes intensidades. Essencialmente, o espectro do autismo compreende três níveis de suporte, delineando as diferentes necessidades e capacidades das pessoas afetadas:

- **Grau 1 de suporte:** Indivíduos neste nível podem apresentar prejuízos considerados leves, enfrentando desafios sociais que podem incluir dificuldade para iniciar ou manter conversas com outras pessoas, ou para responder adequadamente a interações sociais.
- **Grau 2 de suporte:** Indivíduos neste nível demonstram um grau maior de dependência, necessitando de auxílio para desempenhar diversas atividades cotidianas, como higiene pessoal ou preparo de refeições.
- **Grau 3 de suporte:** Indivíduos neste nível enfrentam dificuldades severas e geralmente necessitam de apoio especializado ao longo de suas vidas. Isso pode incluir assistência intensiva em diversas áreas, como comunicação, habilidades sociais e autonomia funcional.

Essa estratificação de suporte reflete a diversidade de experiências e necessidades das pessoas dentro do espectro do autismo, reconhecendo que cada indivíduo é único e pode exigir diferentes formas de intervenção e suporte ao longo de sua vida. Além disso, existem casos em que o diagnóstico de TEA pode estar associado a habilidades notáveis, como facilidade para aprender visualmente, grande atenção aos detalhes e precisão, memória acima da média e concentração intensa em uma área de interesse específica por longos períodos, fenômeno conhecido como hiperfoco.

COMO O AUTISMO SE MANIFESTA

O autismo se manifesta em diferentes níveis de suporte, variando do nível 1 ao 3, mas esse fator não é determinante. Segundo a Associação de Amigos do Autismo (AMA) (Mello, 2007), o autismo é considerado um distúrbio do comportamento caracterizado por uma tríade de dificuldades:

Dificuldade de comunicação: essa dificuldade envolve o uso inadequado de todos os aspectos da comunicação verbal e não-verbal, incluindo gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e entoação. Dependendo da severidade do autismo, as crianças podem manifestar ausência da linguagem verbal e dificuldades na comunicação por qualquer outra via, como a ausência ou uso precário de gestos e expressões faciais incompreensíveis. Algumas crianças podem apresentar linguagem verbal repetitiva e não comunicativa, conhecida como ecolalia, que pode ser imediata (repetição imediata do que foi ouvido) ou tardia (repetição de algo ouvido anteriormente).

Dificuldade de sociabilização: este é um dos pontos mais sensíveis no autismo, em que podemos cometer deslizes e fazer uma análise equivocada. É nesta tríade que reconhecemos a dificuldade em se relacionar com os outros, e a incapacidade de compartilhar sentimentos e preferências.

Algumas vezes, a criança autista aparenta ser muito afetuosa, aproximando-se das pessoas, abraçando-as, mexendo no cabelo, ou pode até dando beijos, quando, na verdade, a criança adota esta postura muitas vezes sem distinguir pessoas, lugares ou momentos.

Dificuldade no uso da imaginação: esta dificuldade abrange a inflexibilidade e rigidez nas várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento. Isso pode se manifestar em comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, resistência a mudanças e dificuldades nos processos criativos. Crianças com autismo podem não usar a imaginação e a criatividade em brincadeiras, explorando objetos e brinquedos de maneira peculiar. Por exemplo, uma criança com autismo pode passar horas examinando a textura de um brinquedo. Mudanças de rotina, como mudança de casa, escola, roupas ou até mesmo de percurso, podem causar grande agitação. O que muitas pessoas interpretam como "birra" é, na verdade, a rigidez cognitiva interferindo no comportamento da criança, uma característica natural do autismo.

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os marcos do desenvolvimento infantil são as habilidades que a maioria dos bebês e crianças adquirem em idades específicas. No Brasil, esses marcos são definidos pelo Ministério da Saúde e devem ser acompanhados para ajudar a família, médicos e professores a identificar quando o desenvolvimento da criança não ocorre conforme o esperado.

Estar atento a esses sinais é essencial, especialmente até os cinco anos de idade, visto que 85% do cérebro humano se desenvolvem nessa fase. Nesse período, a criança desenvolve habilidades de linguagem, cognitivas, sociais e emocionais.

Pegando a linguagem como exemplo, a fala é uma das habilidades mais esperadas, já que a comunicação é considerada um "sinônimo" de uma criança "saudável". Normalmente, a fala se desenvolve entre um ano e meio e dois anos de idade. Entretanto, quando a criança não atinge esse marco, é comum os pais se preocuparem.

Antigamente, dizia-se que "cada criança tem seu tempo". Hoje, sabemos que, mesmo respeitando a singularidade de cada criança, existem marcos do desenvolvimento específicos que precisam ser atingidos, e com a linguagem não é diferente.

Primeiramente, é preciso estabelecer a diferença entre fala e linguagem funcional. A fala ou comunicação oral/verbal é quando a pessoa se comunica por meio da voz, ao passo que a linguagem funcional é uma forma de comunicação compreensível aos outros, uma espécie de "comunicação alternativa" (a criança ainda não fala, mas de alguma forma se faz entender). Neste

caso, é possível notar que a criança tem a intenção de se comunicar, ainda que não o faça de maneira clara.

Existem casos em que a criança emite sons, ou seja, existe uma comunicação oral, porém, sem sentido algum para quem está ouvindo. A isso damos o nome de ecolalia, que é comum em algumas crianças autistas (a criança emite sons aleatórios, sem a intenção de comunicação). Por essa razão, é importante se atentar às fases e aos marcos do desenvolvimento.

QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NESSE DIAGNÓSTICO?

Para se chegar a um diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário não apenas a observação dos sinais característicos, mas também o encaminhamento para uma avaliação por uma equipe multidisciplinar capacitada, já que não existem exames clínicos, como de sangue ou raios-X, que confirmem o diagnóstico.

Chegar a um diagnóstico é um passo fundamental para que se possa proporcionar à criança um tratamento adequado às suas condições. No que diz respeito aos professores, seu papel é observar a criança, dialogar com a família e encaminhá-la para uma avaliação multidisciplinar. À família, cabe buscar acompanhamento e avaliação médica.

O professor volta a desempenhar um papel crucial quando o diagnóstico é concluído. Após a criança ser avaliada por uma equipe multidisciplinar e a família trazer o retorno médico, geralmente por meio de um laudo, é necessária a intervenção do professor. Nesse momento, o professor deve adaptar a prática pedagógica para essa criança, concretizando, assim, a inclusão no ambiente escolar.

O diagnóstico tardio é comum porque os pais geralmente não conhecem os sinais atípicos. Somente quando a criança chega à escola e tem contato com outras crianças e com professores (que possuem formação e um olhar atento e sensível), é que se percebe quando o desenvolvimento da criança não está acompanhando o do grupo (considerando turmas com crianças da mesma faixa etária, e não salas multietárias), do ponto de vista dos marcos do desenvolvimento.

O professor tem um papel fundamental nesse processo de diagnóstico e, quanto mais cedo isso acontecer, melhores serão as condições de desenvolvimento dessa criança.

ADAPTAÇÕES NO CONTEXTO PEDAGÓGICO, PARA CRIANÇAS AUTISTAS.

A Educação Infantil ganhou espaço ao longo dos anos, integrando o ensino básico a partir da Constituição de 1988 e ganhando mais destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB nº 9.394/1994). Contudo, os desafios ainda são significativos, especialmente no que tange ao ingresso de crianças com alguma deficiência física ou neurológica nas turmas regulares.

Essa etapa é crucial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que é na educação infantil que normalmente são identificadas as necessidades que podem comprometer o processo de aprendizagem (Vygotsky, 1998, p. 115).

Dessa forma, a necessidade de se adequar às transformações sociais fez com que as escolas percebessem a necessidade de adaptação e reestruturação. Essa adaptação, promovida pela proposta de práticas inclusivas, pauta-se na ruptura com a cultura da padronização de sujeitos sob o rótulo da normalidade. A inclusão é um avanço que visa valorizar a potencialidade de cada ser humano.

O sucesso da inclusão escolar não está atrelado somente a um corpo docente qualificado e ansioso por colocar em prática seus conhecimentos e atender às especificidades dos alunos da melhor forma possível. É necessário investimento em formação continuada, recursos humanos nas unidades escolares para atender à demanda das crianças que necessitam de suporte, além de adaptações dos espaços e recursos pedagógicos.

Além desses pontos que dificultam o processo de inclusão, não podemos esquecer que a escola está inserida em um contexto social que se diz inclusivo, mas que é altamente excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizou uma revisão abrangente da literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a importância do diagnóstico precoce, as manifestações diversas do transtorno e as necessidades específicas de suporte que variam entre os indivíduos. A revisão evidenciou que o papel dos professores é fundamental tanto na identificação precoce quanto no suporte contínuo para crianças autistas. Os professores são essenciais na observação inicial de sinais atípicos e no encaminhamento para avaliações multidisciplinares.

Além disso, o estudo enfatiza a necessidade de adaptação pedagógica e reestruturação das práticas escolares para promover a inclusão efetiva de crianças autistas. A inclusão não depende apenas de professores qualificados, mas também de investimentos em formação continuada, recursos humanos adequados e adaptações físicas e pedagógicas no ambiente escolar.

Os dados alarmantes sobre a incidência crescente do autismo, tanto globalmente quanto no Brasil, e a alta taxa de comorbidades e tentativas de suicídio entre autistas e seus familiares, destacam a urgência de ações integradas e eficazes. É imperativo que as escolas e a sociedade

em geral se adaptem e se preparem melhor para atender às necessidades dessas crianças, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo e de apoio.

Em conclusão, este artigo sublinha a importância de uma abordagem multidisciplinar e integrada para o diagnóstico e intervenção no TEA, a necessidade de adaptações contínuas no contexto pedagógico e o papel vital dos professores na promoção do desenvolvimento e inclusão das crianças autistas.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Gabriela. **Marcos de desenvolvimento da fala: quais são e quando procurar ajuda?** Genial Care. Para as famílias. 14 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/desenvolvimento-da-fala/>>. Acesso 31 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.> Acesso 31 maio 2024.

BUENO, J.G.S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: CAPES, 2008.

CUNHA, E, Autismo e Inclusão. **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

GADELHA, Crismere.; CRESPO, Ana Maria M.; e RIBEIRO, Suzana L. S. **Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD.** In: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Memorial da Inclusão. (Org.). 30 Anos do AIPD. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 19-85.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais.** São Paulo: Sarvier, 1985.

HOLLERBUSH, R. **O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo.** Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal. Tese de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física: Universidade do Porto-2001.

LAMPREIA, C.; LIMA, M. M.R. **Instrumento de vigilância precoce do autismo: manual e vídeo.** Rio de Janeiro. Editora PUC- 2008.

LAZNIK, M.C. A voz da sereia: **O autismo e os impasses na constituição do sujeito.** Salvador: Ágalma, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; CHEN HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de. **Retratos do autismo no Brasil**. AMA: 1ª edição, 2013. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/RetratoDoAutismo.pdf>>. Acesso 31 maio 2024.

OLIVEIRA, V. (2003). **Atitude dos professores face à inclusão escolar das crianças com autismo**. Tese de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

O que é o autismo. **Autismo e realidade**. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>>. Acesso 31 maio 2024.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEREIRA, E. **Autismo do conceito à pessoa**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1996.

PRATES, J.; LUDKE, R. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) Instituto de Psicologia. Porto Alegre, 2011.

PULY, Amanda. Autismo: o papel do professor no auxílio do diagnóstico. **Clube Materno**. Educação. 27 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://clubematerno.net/2017/10/27/autismo-o-papel-do-professor-no-auxilio-do-diagnostico/>>. Acesso 31 maio 2024.

SANINI, C.; BOSA, C. A. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora**. Estud. psicol. (Natal) [online]. 2015, vol.20, n.3, pp.173-183. ISSN 1413-294X. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/abstract/?lang=pt#>>. Acesso 31 maio 2024.

SANT'ANA, I M. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio-ago. 2005.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

IMPACTO DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA NA SALA DE AULA

THE IMPACT OF POSTMODERN SOCIETY ON THE CLASSROOM



NATHALIA ANGELO GINGLIANI

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018); Especialista em Psicologia Escolar pela Faculdade Faconnect (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Padre Batista.

RESUMO

Este artigo examina o impacto da sociedade pós-moderna na sala de aula, com ênfase nas mudanças de identidade, relações sociais e desafios educacionais. A pós-modernidade, marcada pela fluidez de conceitos e incertezas estruturais, influencia diretamente os estudantes, professores e o processo de ensino-aprendizagem. A obra de Zygmunt Bauman sobre a "modernidade líquida" e as reflexões de Stuart Hall sobre identidade cultural são fundamentais para compreender essas dinâmicas. Além disso, exemplos culturais, como o episódio "Queda Livre" de Black Mirror, ilustram as tensões contemporâneas na formação de subjetividades em um contexto digitalizado e hiperconectado. Por fim, são analisadas as implicações para a prática educacional, sugerindo estratégias para uma pedagogia crítica que considere as novas demandas sociais e identitárias emergentes.

Palavras-chave: Modernidade Líquida; Identidade; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article examines the impact of postmodern society on the classroom, with an emphasis on changes in identity, social relations and educational challenges. Postmodernity, marked by the fluidity of concepts and structural uncertainties, directly influences students, teachers and the teaching-learning process. Zygmunt Bauman's work on "liquid modernity" and Stuart Hall's reflections on cultural identity are fundamental to understanding these dynamics. In addition, cultural examples, such as the Black Mirror episode "Free Fall", illustrate the contemporary tensions in the

formation of subjectivities in a digitalized and hyperconnected context. Finally, the implications for educational practice are analyzed, suggesting strategies for a critical pedagogy that considers the new emerging social and identity demands.

Keywords: Liquid Modernity; Identity; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

O advento da sociedade pós-moderna trouxe profundas transformações para diversos âmbitos da vida social, inclusive para o contexto educacional. Essa nova configuração social, marcada por mudanças rápidas e profundas, alterou significativamente a maneira como os indivíduos constroem suas identidades e interagem com as instituições tradicionais, como a escola. Para entender essas transformações, é necessário analisar o conceito de "modernidade líquida", proposto por Zygmunt Bauman (2003), que descreve uma sociedade onde os pilares tradicionais — como família, trabalho, religião e educação —, antes estáveis e sólidos, agora se encontram fluidos e sujeitos a mudanças constantes. A fluidez das relações sociais e das identidades é uma das características centrais dessa modernidade, tornando a vida mais flexível, porém, ao mesmo tempo, mais incerta e instável.

No contexto educacional, essas mudanças resultam em uma série de desafios tanto para professores quanto para alunos. A noção de autoridade, por exemplo, que durante grande parte do século XX era firmemente estabelecida, com o professor sendo visto como a principal figura de poder e conhecimento na sala de aula, agora precisa ser renegociada. Como afirma Bauman (2003), "as formas de autoridade rígida deram lugar a uma busca por relações mais horizontalizadas e colaborativas". Os alunos, por sua vez, chegam à escola imersos em uma cultura globalizada e hiperconectada, influenciados por uma ampla gama de conteúdos e referências que extrapolam os limites da instituição escolar. Essa situação exige que a sala de aula se transforme em um espaço dinâmico de negociação de significados, onde as tradições educacionais precisam dialogar com as novas demandas sociais.

Stuart Hall (2004), ao discutir a construção da identidade na pós-modernidade, sugere que "as identidades estão em um processo contínuo de formação e reformulação, moldadas por influências culturais, tecnológicas e sociais". Isso impacta diretamente o processo educativo, já que os estudantes não trazem para a sala de aula uma identidade fixa, mas sim uma pluralidade de papéis e referências, que precisam ser considerados no planejamento pedagógico. A crise da identidade cultural, fruto desse contexto, afeta diretamente o modo como os jovens vivenciam a experiência escolar e, conseqüentemente, a forma como aprendem.

Por meio de exemplos práticos e estudos de caso, como o episódio "Queda Livre" da série Black Mirror (2016), é possível perceber como a pressão social e a hiperconexão digital têm efeitos profundos sobre o desenvolvimento pessoal dos estudantes, contribuindo para novas formas de angústia e insegurança em relação à própria imagem e ao sucesso acadêmico. O episódio é uma metáfora que ilustra o impacto psicológico e social de viver em uma sociedade onde a validação externa, mediada por redes sociais, torna-se central.

Neste artigo, examinamos como a modernidade líquida e a crise das identidades culturais, descritas por Bauman (2003) e Hall (2004), afetam a prática pedagógica e o processo de formação dos estudantes no mundo contemporâneo. Além de refletir sobre essas questões, propomos estratégias educacionais que respondam aos desafios da sociedade pós-moderna, com o objetivo de promover uma pedagogia crítica e inovadora, capaz de lidar com as demandas de um mundo em constante transformação.

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

A construção da identidade, como discutida por Hall (2004), tornou-se um dos aspectos mais relevantes na análise da educação contemporânea. Na modernidade, as identidades eram vistas como relativamente fixas e estáveis, influenciadas por fatores como classe social, gênero e nacionalidade. No entanto, na pós-modernidade, essas identidades se tornam cada vez mais fragmentadas e em constante mutação. Hall argumenta que "as identidades são o produto de um processo histórico e cultural e estão sempre em movimento". Isso implica que os alunos trazem para a sala de aula experiências e referências culturais diversas, muitas vezes contraditórias, que refletem a pluralidade de suas vivências.

Essa pluralidade pode ser tanto uma oportunidade quanto um desafio para os educadores. Por um lado, oferece a chance de desenvolver uma pedagogia que valorize a diversidade e incentive o pensamento crítico. Por outro lado, também pode gerar conflitos, à medida que as identidades em constante mutação entram em choque com as estruturas mais tradicionais da escola. Alunos que antes eram definidos por parâmetros claros — como classe social ou gênero — agora podem se identificar com múltiplos grupos, exigindo que os professores estejam preparados para lidar com essa complexidade.

O episódio "Queda Livre" de Black Mirror exemplifica essa crise identitária ao retratar uma sociedade onde as interações sociais são baseadas em avaliações públicas, refletindo a forma como as redes sociais influenciam a formação da subjetividade. No ambiente escolar, essa influência se manifesta na maneira como os alunos buscam validação constante, tanto de seus colegas quanto de professores, impactando diretamente sua autoestima e desempenho acadêmico. A subjetividade,

nesse contexto, é construída não apenas pelas interações no mundo físico, mas também pelas dinâmicas digitais, que muitas vezes exacerbam a insegurança e o sentimento de inadequação.

RELAÇÕES SOCIAIS E AUTORIDADE NA SALA DE AULA PÓS-MODERNA

As mudanças nas relações de autoridade no ambiente escolar são outro reflexo da pós-modernidade. Bauman (2003) argumenta que "na modernidade líquida, as formas de poder se tornam cada vez mais dispersas e difíceis de identificar". Isso se aplica diretamente à sala de aula, onde a figura do professor, tradicionalmente vista como a principal fonte de autoridade e conhecimento, é cada vez mais desafiada por novas formas de aquisição de saber, como a internet e os meios digitais. Os alunos de hoje têm acesso a uma quantidade quase ilimitada de informações fora da escola, o que altera profundamente o equilíbrio de poder entre professor e estudante.

Esse cenário, descrito por Sayão (2017), revela que a função do professor vai além da simples transmissão de conteúdo. É necessário desenvolver um papel de mediador, alguém capaz de orientar os alunos na construção de conhecimento de maneira crítica e reflexiva, ao invés de apenas impor uma perspectiva autoritária. Sayão afirma que "o professor precisa ser, mais do que nunca, um facilitador da aprendizagem, capaz de dialogar com as múltiplas vozes que compõem a subjetividade do estudante".

Contudo, a redefinição das relações de autoridade não está isenta de desafios. Muitos professores encontram dificuldade em se adaptar a esse novo papel, uma vez que foram formados em um sistema educacional baseado em hierarquias rígidas. Além disso, o excesso de informação disponível para os alunos muitas vezes resulta em uma superficialidade no aprendizado, já que nem sempre as fontes consultadas são confiáveis ou rigorosas.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA NOVA REALIDADE

A revolução digital trouxe mudanças profundas em todas as esferas da vida social, e o campo da educação foi diretamente impactado por essas transformações. A inserção de tecnologias no ambiente escolar, desde o uso de lousas digitais até plataformas de ensino a distância, alterou substancialmente a dinâmica de ensino e aprendizado. A tecnologia, que antes desempenhava um papel secundário nas metodologias de ensino, tornou-se parte integrante do cotidiano escolar, sendo utilizada tanto para facilitar o acesso à informação quanto para dinamizar o processo de aprendizagem.

Conforme Bauman (2003) argumenta, a "modernidade líquida" caracteriza-se pela volatilidade das relações sociais e pela facilidade de acesso à informação, o que provoca uma instabilidade no conhecimento. Nas escolas, essa instabilidade é perceptível na maneira como os alunos interagem

com o conteúdo educacional: o conhecimento, que outrora era visto como fixo e cumulativo, agora se tornou fragmentado e muitas vezes efêmero. A rápida evolução das ferramentas digitais e a disseminação de informações por meio da internet criaram uma cultura de superficialidade, onde o acesso imediato às respostas reduz o valor da reflexão crítica e do aprendizado profundo.

O uso das tecnologias digitais na educação trouxe, sem dúvida, muitos benefícios. As plataformas de ensino remoto, as aulas híbridas e os aplicativos educacionais tornaram o conhecimento mais acessível, democratizando o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso é o uso de plataformas como Google Classroom e Khan Academy, que oferecem um vasto repositório de recursos educacionais e permitem aos estudantes aprenderem no seu próprio ritmo. Essas ferramentas podem ser extremamente úteis, principalmente em contextos em que o acesso à educação formal é limitado, como áreas rurais ou regiões de baixa renda.

No entanto, essa acessibilidade tem um custo: a superficialidade da interação com o conteúdo. Como aponta Bauman (2003), a liquidez das relações e do conhecimento na era digital resulta em um aprendizado menos profundo. A velocidade com que os estudantes consomem informações por meio de dispositivos digitais muitas vezes impede a reflexão crítica sobre o que está sendo aprendido. Em vez de aprofundarem-se em um tema, os alunos frequentemente optam por soluções rápidas e fáceis, muitas vezes utilizando a internet para buscar respostas prontas sem compreender o contexto ou a complexidade do assunto.

Outro aspecto crucial a ser considerado é a questão da atenção e da concentração. A hiperconectividade e o uso constante de dispositivos móveis afetam diretamente a capacidade de os estudantes se concentrarem por períodos prolongados. Estudos mostram que o uso excessivo de tecnologia pode diminuir a capacidade de foco e aumentar a dispersão entre os alunos, prejudicando a assimilação de conteúdos mais complexos. Isso coloca um desafio para os educadores, que precisam não apenas incorporar a tecnologia em suas práticas, mas também desenvolver estratégias para mitigar os efeitos negativos que o uso constante dessas ferramentas pode ter sobre o processo de aprendizado.

Além disso, a dependência da tecnologia pode aprofundar desigualdades sociais, já que nem todos os alunos têm o mesmo acesso aos recursos digitais. Enquanto muitos estudantes de áreas urbanas e de classes mais favorecidas podem acessar internet de alta qualidade e dispositivos modernos, alunos de regiões mais pobres ou áreas rurais muitas vezes enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo de ensino digital. Isso gera uma nova forma de exclusão educacional, uma "divisão digital" que pode amplificar as desigualdades já existentes no sistema educacional.

O episódio "Queda Livre" de Black Mirror (2016) oferece uma representação extrema, porém simbólica, do impacto da tecnologia nas relações humanas e na construção da subjetividade. Na trama, o valor de uma pessoa é determinado inteiramente por sua avaliação social em uma plataforma

digital, destacando como a tecnologia pode transformar interações sociais em transações desumanizantes. Embora essa seja uma visão distópica, o episódio serve como um alerta sobre os perigos da dependência excessiva da tecnologia e de como isso pode impactar as relações sociais, incluindo as que ocorrem no ambiente escolar.

É evidente que, na sociedade pós-moderna, a educação precisa se adaptar a essa nova realidade tecnológica. No entanto, essa adaptação deve ser feita de forma crítica e ponderada. O uso da tecnologia deve ir além da simples incorporação de ferramentas digitais no currículo. Para que a tecnologia realmente sirva como um facilitador do aprendizado profundo, é necessário que ela seja integrada a uma pedagogia crítica que incentive os alunos a questionarem, refletir e aplicar o conhecimento de maneira significativa.

Dessa forma, o papel do professor também se transforma. Se antes ele era visto como a principal fonte de conhecimento, agora precisa atuar como mediador e orientador no vasto mar de informações disponíveis. O professor deve auxiliar os alunos a navegarem pelo excesso de informações, ensinando-os a diferenciar fontes confiáveis de fontes duvidosas e a desenvolver habilidades críticas para analisar e interpretar o conteúdo digital de maneira reflexiva.

Além disso, é importante que os educadores ajudem os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais para lidar com a pressão da validação social mediada pela tecnologia, como exemplificado no episódio de Black Mirror. As redes sociais e os ambientes digitais de ensino podem criar uma falsa sensação de competição e comparação, o que pode afetar a autoestima e o bem-estar emocional dos alunos. Nesse sentido, a educação pós-moderna deve se preocupar não apenas com a aquisição de conhecimento técnico, mas também com o desenvolvimento integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na sociedade pós-moderna enfrenta desafios sem precedentes, fruto das profundas mudanças nas estruturas sociais, na construção da identidade e nas relações de poder mediadas pela tecnologia. Como discutido ao longo deste artigo, a modernidade líquida, descrita por Bauman (2003), e a crise das identidades, como propõe Stuart Hall (2004), trouxeram novas demandas para o campo educacional, exigindo que a prática pedagógica seja repensada em diversos níveis.

Por um lado, a fragmentação das identidades e a instabilidade das relações sociais criam oportunidades para que a educação valorize a diversidade e promova uma pedagogia inclusiva e crítica. Os alunos não trazem mais para a sala de aula identidades fixas e estáveis, mas sim uma multiplicidade de papéis e referências que refletem a fluidez característica da pós-modernidade. Nesse contexto, os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade de experiências

e subjetividades dos alunos, promovendo um ambiente educacional que valorize as diferenças e incentive o pensamento crítico.

Por outro lado, o uso crescente de tecnologias digitais na educação apresenta uma série de desafios. Como discutido, a hiperconectividade pode comprometer a profundidade do aprendizado, ao promover uma cultura de respostas rápidas e superficiais. Além disso, a dependência da tecnologia pode exacerbar desigualdades sociais, criando uma divisão digital que afeta diretamente o acesso ao conhecimento e à qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, é essencial que a integração da tecnologia na educação seja feita de forma crítica e reflexiva, levando em consideração tanto os benefícios quanto os riscos associados ao seu uso.

No entanto, a educação pós-moderna não deve se limitar a uma simples adaptação às novas realidades tecnológicas e sociais. Ela deve ser vista como um espaço de resistência, onde o aprendizado crítico e a formação integral do indivíduo são priorizados em detrimento da superficialidade e da validação externa. O episódio "Queda Livre", de Black Mirror, serve como um alerta sobre os perigos de uma sociedade onde as interações sociais e a construção da subjetividade são mediadas exclusivamente pela tecnologia. Na escola, essa lição deve ser levada a sério, para que os alunos sejam preparados não apenas para navegar pelo mundo digital, mas também para questioná-lo e transformá-lo.

A prática pedagógica, nesse contexto, deve ser repensada em termos de estratégias que promovam a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a capacidade de refletir sobre as múltiplas influências que moldam a vida contemporânea. O papel do professor, como mediador desse processo, torna-se ainda mais crucial, pois ele é responsável por guiar os alunos através da complexidade do conhecimento na era digital e por ajudá-los a desenvolver habilidades que vão além do uso técnico da tecnologia.

Em suma, a educação na sociedade pós-moderna deve ser capaz de equilibrar a inovação tecnológica com o desenvolvimento humano. Para isso, é fundamental que as escolas continuem sendo espaços de reflexão crítica, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa e as subjetividades dos alunos são respeitadas e valorizadas. Dessa forma, será possível preparar os estudantes para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, sem perder de vista a importância de uma educação que priorize o bem-estar emocional, a autonomia intelectual e o aprendizado profundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 2004

QUEDA LIVRE. Direção: Joe Wright. In.: **Black Mirror**, 2016. Produção: Netflix. Reino Unido.
Duração: 63min

SAYÃO, Roseli. **Antes da Vida Adulta**. 2 Nov 2017. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2408200622.htm>

DISCRIMINAÇÃO E RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DISCRIMINATION AND RACISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



NEIDE RIBEIRO DOS SANTOS

Graduação em Artes Práticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 1981; Especialista em Artes Industriais, pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 1981, Graduada em Educação Artística, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, em 2006 Especialista em Desenho, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em 2006; Graduada como Bacharel em Administração pela Universidade São Judas Tadeu em 1987, Especialista em Comércio Exterior pela Faculdade São Judas Tadeu em 1987; Professor de Ensino Médio – Artes – EE José Chediak Professor de Ensino Fundamental II – Artes e Matemática na EE "Profa. Beatriz do Rosário B. Astorino" Professor de Educação Básica – Artes – na EE Deputado Joaquim Gouveia Franco Júnior, Professor de Educação Infantil no CEI Jardim Guairaca

RESUMO

A discriminação é uma prática social que exclui, inferioriza e segrega pessoas, frequentemente com base em preconceitos enraizados no senso comum e em estereótipos. Entre as formas de discriminação, o racismo se destaca por ocorrer pela cor da pele ou origem étnica. Historicamente, o racismo está vinculado ao colonialismo europeu, que, a partir do século XV, marginalizou etnias nativas em prol da expansão eurocêntrica. No Brasil, essa prática foi exacerbada pela escravidão de indígenas e africanos, cujas consequências persistem até hoje no racismo estrutural. A abolição da escravidão em 1888 não garantiu a integração social dos negros e indígenas, resultando em marginalização e pobreza em favelas. Apesar da Lei nº 7.716 de 1989 criminalizar o racismo, suas formas explícitas e veladas ainda permeiam a sociedade. Os ambientes escolar e familiar são essenciais para combater essas práticas, com educadores e pais desempenhando papéis fundamentais no ensino do respeito e da valorização da diversidade. Atitudes discriminatórias devem ser prontamente abordadas, e atividades pedagógicas devem promover a representatividade e a inclusão. Assim, é possível construir uma sociedade mais equitativa e justa desde a infância.

Palavras-chave: Racismo; Discriminação; Educação; Capacitação; Inclusão.

ABSTRACT

Discrimination is a social practice that excludes, inferiorizes and segregates people, often based on prejudices rooted in common sense and stereotypes. Among the forms of discrimination, racism stands out because it is based on skin color or ethnic origin. Historically, racism is linked to European colonialism, which, from the 15th century onwards, marginalized native ethnicities for the sake of Eurocentric expansion. In Brazil, this practice was exacerbated by the enslavement of indigenous people and Africans, the consequences of which persist to this day in structural racism. The abolition of slavery in 1888 did not guarantee the social integration of blacks and indigenous people, resulting in marginalization and poverty in favelas. Despite Law 7.716 of 1989 criminalizing racism, its explicit and veiled forms still permeate society. School and family environments are essential to combat these practices, with educators and parents playing key roles in teaching respect and appreciation for diversity. Discriminatory attitudes must be promptly addressed, and educational activities must promote representation and inclusion. In this way, it is possible to build a more equitable and just society from childhood onwards.

Keywords: Racism; Discrimination; Education; Training; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O conceito de discriminação abrange uma ampla gama de comportamentos e atitudes que segregam, inferiorizam e excluem indivíduos com base em preconceitos. Essas ações, muitas vezes enraizadas no senso comum e em estereótipos, são responsáveis por criar uma percepção distorcida sobre pessoas e grupos. Entre as várias formas de discriminação, o racismo se destaca como uma das mais marcantes, caracterizando-se pela segregação baseada na cor da pele ou origem étnica. Essa prática tem profundas raízes históricas e continua a afetar milhões de pessoas em todo o mundo.

A compreensão do racismo, especialmente em contextos históricos como o período colonial, revela sua ligação direta com a expansão marítima europeia. A partir do século XV, com o advento das grandes navegações, os colonizadores europeus impuseram suas culturas e crenças sobre povos nativos, levando à marginalização de etnias inteiras. O eurocentrismo, que posicionava o homem branco como superior, justificou o tratamento desumano de povos indígenas e africanos, criando as bases para um sistema de exploração e opressão que perduraria por séculos (Fanon, 2008).

No Brasil, a prática do racismo foi particularmente evidente durante o período colonial, quando indígenas e negros foram escravizados para atender às necessidades econômicas das colônias. A abolição da escravidão em 1888, embora tenha representado um avanço jurídico, não garantiu a integração social ou econômica dos ex-escravizados, que continuaram marginalizados. Essa

marginalização contribuiu para a formação de favelas e a perpetuação da pobreza entre as populações negras e indígenas, reflexo de um racismo estrutural que ainda persiste (Munanga, 2021).

Apesar dos avanços legislativos, como a Lei nº 7.716 de 1989, que criminaliza o racismo no Brasil, as formas de discriminação racial continuam presentes tanto de maneira explícita quanto velada. Enquanto o racismo explícito se manifesta em agressões verbais e físicas, o racismo velado está embutido em práticas sociais e culturais, tornando-se mais difícil de ser combatido. Esse tipo de racismo, muitas vezes, é normalizado em comportamentos cotidianos, como piadas e comentários depreciativos, que reforçam estigmas e preconceitos (Almeida, 2019).

A educação, tanto no ambiente escolar quanto familiar, desempenha um papel essencial na desconstrução dessas práticas discriminatórias. O diálogo sobre racismo e discriminação deve começar desde cedo, ensinando crianças a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade. Educadores e pais precisam atuar de forma conjunta para promover um ambiente de respeito e inclusão, desafiando comportamentos e crenças que perpetuam o preconceito (Hooks, 2003). Ao fazer isso, é possível criar uma sociedade mais justa e equitativa.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR, FAMILIAR E DO EDUCADOR NO DEBATE SOBRE O RACISMO

A educação, tanto no ambiente escolar quanto familiar, desempenha um papel essencial na desconstrução dessas práticas discriminatórias. O diálogo sobre racismo e discriminação deve começar desde cedo, ensinando crianças a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade. Educadores e pais precisam atuar de forma conjunta para promover um ambiente de respeito e inclusão, desafiando comportamentos e crenças que perpetuam o preconceito (Hooks, 2003). Ao fazer isso, é possível criar uma sociedade mais justa e equitativa.

O educador que observa o dia a dia das crianças e começa a perceber esses comportamentos deveria tomar duas atitudes, primeiramente reprimir e questionar a criança que "agrediu" a outra e de imediato comunicar a direção, juntamente com os pais, e na sequência, promover brincadeiras que buscam integrar e ensinam culturas diferentes. Dessa forma, além de promover a diversidade, a representatividade ocorre, já que a criança passa a sentir que é importante e que querem ouvir o que ela tem para falar ou ensinar, mesmo que algo "pequeno".

A família desempenha um papel imprescindível no processo de formação das crianças, sendo a principal responsável por transmitir conhecimentos que vão além do que é ensinado nas escolas, como o respeito às diferenças. Embora seja comum que as diferenças entre as crianças sejam mais perceptíveis no ambiente escolar, é dever primordial da família ensinar o respeito ao próximo, incentivando reflexões, como: "Por que você chamou seu colega de escola de macaco? Ele não é tão humano quanto você?". A educação sobre respeito e igualdade começa no seio familiar, onde as crianças tendem a reproduzir comportamentos e discursos observados em seu convívio (Araújo & Schucman, 2014; Hooks, 2003)

Quando essas atitudes surgem no ambiente escolar, a instituição deve atuar como um agente neutralizador. Nesse sentido, a escola oferece novas experiências e tenta restaurar a convivência adequada entre as crianças, promovendo o respeito às individualidades de cada um. Os educadores, ao observarem comportamentos discriminatórios no cotidiano escolar, têm a responsabilidade de tomar providências imediatas. A primeira ação deve ser repreender o comportamento inadequado, questionando a criança que cometeu a agressão. Em seguida, o educador deve comunicar a direção da escola e os pais da criança envolvida (Silva, 2019; Araújo & Schucman, 2014; Hooks, 2003).

Após esse primeiro passo, é fundamental que o educador promova atividades que incentivem a integração e ensinem sobre diferentes culturas. Essa abordagem não apenas reforça a diversidade, mas também garante que a representatividade seja efetiva. Quando a criança se sente valorizada e percebe que sua voz é ouvida, ela se torna mais segura de sua importância dentro da comunidade escolar. Mesmo em situações aparentemente simples, esse processo de reconhecimento é crucial para o desenvolvimento da autoestima e para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso (Silva, 2019).

O IMPACTO POSITIVO DE UM EDUCADOR CAPACITADO

A capacitação de educadores para lidar com situações de discriminação e racismo no ambiente escolar é fundamental para promover um espaço de aprendizagem inclusivo e respeitoso. A escola, como um microcosmo da sociedade, reflete as desigualdades sociais e os preconceitos existentes. Por isso, os educadores precisam estar preparados para identificar e intervir em episódios de racismo, garantindo que esses comportamentos sejam repudiados e corrigidos. A formação contínua proporciona aos profissionais o conhecimento necessário para desenvolver estratégias que promovam o respeito à diversidade, contribuindo para um ambiente mais justo e equitativo (Araújo & Schucman, 2014).

A ausência de preparação adequada pode resultar em omissão ou até na perpetuação de práticas discriminatórias dentro das escolas. Educadores que não possuem ferramentas teóricas e práticas para combater o racismo correm o risco de ignorar, minimizar ou não perceber manifestações sutis de discriminação, o que reforça estereótipos e preconceitos. A capacitação possibilita que esses profissionais compreendam a complexidade do racismo e suas múltiplas formas de manifestação, como o racismo institucional, estrutural e velado, que são mais difíceis de serem detectados (Silva, 2019).

Além de preparar os educadores para intervir em situações de discriminação, a capacitação também visa a criação de um currículo que promova o ensino da diversidade. Os professores desempenham um papel crucial na construção de uma consciência crítica entre os alunos, que devem ser estimulados a reconhecer as injustiças raciais e a refletir sobre suas consequências. Essa formação permite que os educadores desenvolvam atividades pedagógicas que promovam o respeito

às diferentes culturas, histórias e identidades, favorecendo a representatividade e a inclusão no cotidiano escolar (Cavalleiro, 2001).

Outro aspecto importante da capacitação é o desenvolvimento da sensibilidade dos educadores para compreender o impacto emocional que o racismo pode causar nas crianças. A discriminação racial afeta negativamente a autoestima e o desempenho escolar dos estudantes que a sofrem, gerando traumas que podem perdurar ao longo da vida. Portanto, educadores bem-preparados têm condições de oferecer apoio emocional e criar estratégias para acolher e empoderar esses alunos, proporcionando um ambiente de segurança e acolhimento (Lima, 2020).

Por fim, a capacitação dos educadores deve ser contínua, acompanhando as transformações sociais e as novas demandas que surgem na sociedade. Apenas por meio de uma formação constante, que envolva estudos sobre questões raciais e de gênero, bem como sobre as condições socioeconômicas dos estudantes, é possível garantir que as escolas sejam espaços verdadeiramente democráticos. Assim, os educadores poderão exercer plenamente seu papel de agentes transformadores, comprometidos com a justiça social e a equidade (Gomes, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discriminação racial, enraizada em estruturas históricas e culturais, continua a afetar milhões de pessoas, e cabe às instituições educacionais combaterem essa realidade. Ao capacitar educadores para lidar com essas questões, estamos criando espaços de aprendizado mais inclusivos e promovendo o respeito à diversidade.

É fundamental que educadores sejam preparados para identificar e intervir em episódios de racismo, agindo de forma imediata e eficaz. Além disso, a formação contínua desses profissionais é essencial para que possam desenvolver currículos que valorizem diferentes culturas e promovam a representatividade. Esse processo é necessário para desconstruir estereótipos e preconceitos que ainda persistem.

A capacitação também proporciona uma compreensão mais profunda sobre os impactos emocionais que o racismo pode causar nas crianças. Um ambiente escolar acolhedor, onde todos se sentem valorizados, contribui significativamente para o desenvolvimento da autoestima e do bem-estar dos alunos. A abordagem adequada fortalece a segurança emocional das crianças e combate os efeitos devastadores da discriminação.

Por fim, a formação contínua dos educadores deve ser uma prioridade, pois apenas por meio do estudo constante sobre questões raciais e sociais é possível garantir que a educação cumpra seu papel transformador, construindo uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERENCIAS

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

- ARAUJO, M. F.; SCHUCMAN, L. V. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.
- GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores: uma perspectiva crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HOOKS, B. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.
- LIMA, M. S. *Educação e racismo: o impacto da discriminação racial no desempenho escolar de crianças e jovens**. Vitória: EDUFES, 2020.
- MUNANGA, K. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- SILVA, T. N. *Educação antirracista: uma questão de igualdade**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: MUITO ALÉM DA CAPACIDADE LEITORA



THE IMPORTANCE OF LITERACY AND LITERACY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: FAR BEYOND READING SKILLS

PÂMELLA CAVALCANTE

Graduada em Letras pela UNESP – Universidade do Estado de São Paulo (2009); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa na EMEF .Professor Josué de Castro.

RESUMO

O processo de alfabetização tem sido foco constante das discussões sobre a qualidade de ensino e as dificuldades de aprendizagens, pois como bem sabemos, todo o processo de aprendizagem passa ou esbarra na capacidade leitora e letrada do sujeito. Quando falamos em alfabetização, leitura e letramento não estamos nos referindo apenas a capacidade do sujeito em reproduzir oralmente o texto escrito, mas especialmente em sua capacidade de compreender sua mensagem e traduzir as informações como ferramenta de percepção e transformação social. Ler está muito além da capacidade em codificar os signos de linguagem, mas principalmente em traduzir suas mensagens, sendo justamente esse o grande responsável pelas dificuldades que vemos percebendo ao longo do processo de alfabetização nas últimas décadas, que traduz os baixos índices de aproveitamento nos sistemas de avaliação da qualidade de ensino do país. A capacidade de ler e interpretar o texto, compreendendo suas mensagens subliminares implica diretamente na vida e em como o sujeito compreende desde o processo ensino-aprendizagem, percebendo a educação em sua plenitude, principalmente como importante ferramenta social para a equidade e a garantia dos direitos sociais básicos à todo homem.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Letramento; Transformação Social.

ABSTRACT

The literacy process has been the constant focus of discussions about the quality of teaching and learning difficulties, because as we well know, the whole learning process involves or comes up against the subject's reading and literacy skills. When we talk about literacy, reading and literacy, we are not just referring to the subject's ability to reproduce written text orally, but especially to their ability to understand its message and translate the information as a tool for perception and social transformation. Reading goes far beyond the ability to encode the signs of language, but above all to translate their messages, and this is precisely what is largely responsible for the difficulties we have seen throughout the literacy process in recent decades, which translates into low achievement rates in the country's education quality assessment systems. The ability to read and interpret the text, understanding its subliminal messages, directly implies life and how the subject understands the teaching-learning process, perceiving education in its fullness, especially as an important social tool for equity and the guarantee of basic social rights for every man.

Keywords: Literacy; Reading; Literacy; Social Transformation.

INTRODUÇÃO

Repensar o processo de alfabetização tornou-se um dos objetivos mais significativos no processo ensino-aprendizagem, especialmente a partir da compreensão da importância em se formar alunos críticos e reflexivos, capazes de compreenderem seu papel social e compreenderem-se a si mesmos como agentes de transformação da sociedade.

Ao traçarmos a perspectiva histórica acerca dos métodos de alfabetização, aprofundando o modelos tradicionais mantidos por décadas, assim como as mudanças nos processos didáticos para o ensino da escrita e da leitura que outrora estivera centrado na aquisição da capacidade em reconhecer e decodificar os signos de linguagem a partir da apropriação e repetição das 'famílias silábicas' como forma de conduzir o processo de alfabetização por meio do sistema decorativo, percebemos que o aluno encontrava poucas oportunidades para lançar mão de sua capacidade criativa da própria cultura social adquirida em suas vivências.

As discussões travadas atualmente não estão embasadas na capacidade do aluno em ser alfabetizado, pois eram. Sabemos e somos modelo desses processos de alfabetização. A grande questão sobre a qual se debruça esse artigo é repensar o processo de alfabetização como ferramenta para capaz de transformar informação adquirida em processo reflexivo, levando o aluno a buscar novos significados e, a partir disso, construir novas aprendizagens. Justamente nesse sentido,

buscamos repensar o ensino de ler e de escrever através de diferentes diretrizes metodológicas enquanto práticas concretas de alfabetização.

Se o aluno 'decoreba' não cabe mais para a formação de uma sociedade igualitária e, principalmente para a formação de um indivíduo pensante, esperamos que ao revisitar as dimensões metodológicas relacionadas aos procedimentos de ensino que tivemos, que temos e que queremos, seja possível compreender e avaliar se as mudanças propostas podem resultar na formação de um aluno crítico, reflexivo e capaz de perceber-se como parte integrante da sociedade em que convive cotidianamente, não como mero expectador, como de compreender seu papel para as mudanças que ele próprio critica, mas para as quais não consegue vislumbrar caminhos e soluções. É sobre isso que se pauta uma educação centrada no indivíduo e na valorização da cultura social, na percepção do sujeito como ser capaz de transformar a si e ao meio.

Ao refletirmos, pesquisarmos e debatermos sobre os diversos elementos e condições, necessários ao processo de alfabetização e para a própria organização do trabalho alfabetizador, buscamos a compreensão de como cada aluno demonstra suas necessidades, suas fragilidades e dificuldades, assim como seus conhecimentos e sua motivação, de modo a promover ações pedagógicas que possam auxiliar nessa construção de modo natural e num processo que permita a aprendizagem dentro do tempo de cada indivíduo, buscando etapas e ferramentas que tragam significado ao que o aluno está aprendendo, facilitando então esse processo de ensino-aprendizagem.

O grande diferencial que a educação atual busca é justamente transformar esse processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem, oferecendo não apenas o conhecimento acadêmico, mas sobretudo a compreensão do que fazer com ele. Vencer a educação quantitativa é que vai permitir formar um aluno capaz, para isso, o processo de leitura e escrita devem oferecer ao aluno a percepção do mundo em que ele está inserido, compreender-se como cidadão e sujeito pleno e capaz, vencer as desigualdades e dificuldades sócio-culturais e financeiras e apropriar-se de seu espaço crítico na sociedade em transformação constante.

ALFABETIZANDO MUITO ALÉM DO BE - A - BÁ!

Não podemos acreditar que a criança só é capaz de compreender o que acontece à sua volta após aprender a ler e a escrever. Na verdade, desde os primeiros meses de nascida, a criança observa o que acontece à sua volta, adaptando-se aos estímulos que recebe e aprendendo a se comunicar através de gestos, usando sons e seu próprio corpo como forma de expressar o que precisa, o que quer e o que não quer.

A capacidade de se comunicar não depende apenas da oralidade e da escrita, mas principalmente da possibilidade de se expressar e se fazer entender. Isso, como bem sabemos, a criança faz desde os primeiros anos de vida, muito antes de estar alfabetizada. O que vale destacar

é que, durante seu processo de desenvolvimento a criança consegue apreender novas formas de linguagem verbal e não-verbal, amadurecendo então o processo ensino-aprendizagem e o próprio processo de alfabetização, que, por ser considerada a base para a continuidade da escolarização, tem recebido duras críticas e grande parte da responsabilidade pelos baixos resultados da educação nacional.

Como ressaltado por Barbosa (1994), até meados do século XVIII o modelo de alfabetização foi marcado por métodos sintéticos, utilizando como processo de aprendizagem as famílias silábicas, partindo do ensino do alfabeto, das sílabas, de sua junção para a formação de palavras e, à partir disso, das conjunções silábicas para a formação de frases e textos. Esse processo metodológico é conduzido pelo professor e a criança é praticamente um elemento passível, onde o adulto ensina e a criança é conduzida para corresponder ao conteúdo oferecido, desconsiderando-se o modo como cada sujeito processa as informações que deveriam conduzir à aprendizagem.

Do final do século XIX ao início do século XX algumas alterações nas propostas de alfabetização mesclavam o método sintético à novas teorias que buscavam acelerar e facilitar a aquisição e domínio dos signos de linguagem, determinando assim o modelo de abordagem global que consiste no reconhecimento das palavras e frases que compõem o texto maior. Nesse tipo de proposta de aprendizagem o professor oferece diferentes materiais e orientações buscando estimular a percepção do aluno para descobertas e reconstruções, de modo que ele consiga significar e identificar o elemento citado no texto. É justamente essa proposta que fundamenta a elaboração das cartilhas de alfabetização como pressuposto para a aquisição da leitura idealizada pelas metodologias tradicionais, sendo divididas em três tipos de acordo com a escolha metodológica, sendo: Cartilhas sintéticas, Cartilhas analíticas e Cartilhas mistas. (Barbosa, 1994)

A grande crítica que se faz é o fato desse modelo de alfabetização não valorizar os saberes que cada indivíduo traz de suas vivências ou mesmo de apresentar conteúdos de aprendizagem que não fazem referência aos conhecimentos que cada indivíduo carrega de sua educação informal. No modelo de cartilha sintética, a alfabetização é iniciada com as vogais, seguido da compreensão da formação de ditongos e tritongos, para então serem incluídas as consoantes, que associadas formam as famílias silábicas, depois as palavras de grupo de família silábica, para só então serem apresentados os textos. Já no modelo de cartilha analítica a aprendizagem é estimulada a partir de um jogo de palavras e sílabas, iniciando o reconhecimento de unidades menores da palavra através de sua decomposição, estimulando assim a alfabetização por meio dos exercícios de fixação. Porém, os textos utilizados não trazem referências culturais, são textos simplistas e empobrecidos, cujas referências não encontram modelos e pressupostos na cultura do aluno, não apresentando significação para o aprendiz. (Barbosa, 1994)

Esse modelo de alfabetização, apesar de permitir a aprendizagem da criança, se mostra falho na integração da escrita e leitura com o processo de interpretação textual, pois não favorece o processo reflexivo do aluno. Isso é minimizado com o modelo de cartilha mista, que permite uma abordagem mais eclética, associando a leitura de textos, frases ou palavras, e à partir de sua decomposição, permite a construção de novos textos, frases e palavras. Segundo Barbosa (1994),

esse método foi considerado como a grande descoberta no campo das metodologias de alfabetização.

Ao longo dos tempos, a busca por metodologias que favorecessem a aprendizagem foi sendo testadas, porém sempre esbarrando nos métodos silábicos, trazendo pequenas modificações no modelo sintético, sem no entanto apresentar realmente um processo favorável que se transmitisse aos alunos e indicassem realmente mudanças positivas para a alfabetização ou que atendessem as necessidades da sociedade, de modo geral. Como destacado por Barbosa:

“A realidade social, já demonstrava com evidência a desarticulação entre os fins da pedagogia da alfabetização e a diversidade de situações sociais impostos pelo mundo letrado. Cada vez mais o texto escrito se interpunha entre o cidadão e sua atuação social. No interior da escola, a oportunidade de galgar séries avançadas encontrava o mesmo obstáculo para se concretizar, que era leitura. Questionou-se o conceito de alfabetização, concluindo-se que o alfabetizado era o indivíduo que conseguia ler as letras do alfabeto. Surgiu então o conceito analfabeto funcional, designando o indivíduo que tendo sido alfabetizado ou seja, conseguia decodificar as letras mas não conseguia se inscrever no conceito analfabeto funcional, designando o indivíduo que tendo sido alfabetizado ou seja, conseguia se decodificar as letras mas, não conseguia se inscrever no circuito da comunicação escrita”. (1994, p.66).

Por volta de década de 70, as propostas e estudos que buscavam novas metodologias para o processo de alfabetização tentavam minimizar as dificuldades percebidas em muitos indivíduos, que demonstravam dificuldades no processo ensino-aprendizagem, refletindo em outros conhecimentos, não apenas no ensino de Língua Portuguesa. Então, compreendeu-se que não bastava pensar um indivíduo alfabetizado a partir de sua capacidade em assinar o próprio nome e ler pequenos textos, dando-lhe alguma autonomia. Como vimos, isso foi chamado por Barbosa (1994) como alfabéticos funcionais, indivíduos capazes de ler e escrever, mas sem percepção e compreensão aprofundada dos significados do texto e de sua profundidade social.

A percepção da importância do processo de alfabetização que permitisse ao sujeito a capacidade de ‘ler o mundo’ e a importância em buscar um modelo educacional que realmente permitisse ao sujeito compreender-se como parte do processo de formação e transformação social acabam por levar pesquisadores a aprofundarem estudos à cerca das metodologias e das mudanças necessárias à esse modelo de educação centrado no aluno. Surge o conceito de educação construtivista, onde o eixo de aprendizagem deixa ser como se ensina, passando a valorizar como se aprende, trazendo assim o protagonismo para o aluno (Teberosky & Cardoso, 1995). Ainda na década de 80, o termo letramento é destacado por Kato, ao abordar em sua obra aspectos da perspectiva psicolinguística e a importância do ensino aprofundado da língua portuguesa, oferecendo ao indivíduo condições de conceber o texto para além das palavras, trazendo significado ao que lê e aprende.

É justamente essa percepção de que o processo de aprendizagem deve estar fundamentado na capacidade do aluno em compreender a importância do que aprende, considerando o processo ensino-aprendizagem como uma construção para um fim, e não para um meio, dando assim, conceito e significado ao que se aprende, que apresenta Soares (2003). Para a autora, é a partir das concepções trazidas por Teberosky & Cardoso, assim como Ferreiro, considerando que o processo de alfabetização implica numa construção e a apropriação de um objeto conceitual, que ressalta o

processo de alfabetização de forma reflexiva, compreendendo o ensino-aprendizagem de acordo com cada sujeito e seu tempo de aprendizagem, respeitando suas vivências e experiências nesse processo de alfabetização, compreendendo que as metodologias aplicáveis não podem ser estabelecidas como etapas rígidas e consolidadas sob pena do aluno não traduzir o processo de letramento, apenas de leitura. (Soares, 2003)

ESCRITA, LEITURA E LETRAMENTO: TUDO JUNTO E MISTURADO

A criança aprende em suas vivências e experiências de maneira espontânea, nas relações de troca e experimentação, apropriando-se de novos conhecimentos e aprendizagens, decorrentes não apenas por meio das propostas desenvolvidas na escola, mas sobretudo em seu meio social e através dos estímulos que recebe.

Ao chegar à escola, o aluno encontra uma grande diversidade cultural e esta interação possibilita a elaboração de novas hipóteses decorrentes da reflexão entre as próprias experiências com as experiências do outro. Mas é preciso destacar a importância em reconhecer essa cultura informal que todo sujeito traz, compreendendo a relevância em aproveitar esse conhecimento internalizado para dar continuidade ao trabalho com a leitura e escrita. Sobre como decorre o processo de alfabetização, Soares destaca que:

[...] “tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (2003, p.80)

Os trabalhos e pesquisas de Emília Ferreiro (1996) destacam justamente essa condição da capacidade da criança com o que chamamos de mundo letrado muito antes de sua chegada à escola, pois a língua escrita é um objeto de uso social e não apenas escolar. E é nesse contato em sociedade e em família que a criança inicia seu processo de aquisição da língua, da leitura e da escrita. Não se trata do conhecimento da norma culta, mas certamente permite que esse sujeito seja capaz de expressar-se e compreender o que é dito e posto à sua volta. Daí toda a resistência em conceber um processo de alfabetização através de métodos que renegam ou desprezam o conhecimento que todo sujeito adquire através de suas vivências e experiências, ou que simplesmente não seja capaz de utilizar-se desses conhecimentos em seu processo de aprendizagem, como ferramenta facilitadora.

A insistência em se alfabetizar através de métodos nega este princípio, uma vez que o aluno fica com uma visão limitada no que se refere a amplidão de possibilidades que deveria dispor para

passar seus traumas pelas fases da aquisição da base alfabética. Desta forma o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. Como defende Soares (2003), os métodos de alfabetização devem aliar o processo ensino-aprendizagem integrando a língua escrita como parte corrente de interação verbal, permitindo assim que o que se aprende tenha sentido e faça parte do universo do aluno.

O modelo de separação da linguagem escrita a ser aprendida, da fala que decorre cotidianamente, ocorre ao trabalhar textos sem intenção comunicativa: Vovó viu a uva! (?). Esse modelo de texto pode trazer exemplos desconhecidos, em frases sem contextos que na grande maioria das vezes não foram nem faladas, nem ouvidas! Esse tipo de conteúdo, que muitas vezes chega ao aluno, é incoerente, não traz sentido e se mostra um exemplo frustrado que não decorre em aprendizado. Esse método de aprendizagem se apoia na decifração do código escrito através da atribuição de significados, quando se pensa em trabalhar a alfabetização, por exemplo, seguindo a ordenação das consoantes. Assim, a família da Vovó vem acompanhada de viu a uva, sem considerar ao menos se a criança sabe o que é uma uva, fazendo assim com que o exemplo não encontre significado. Ao partir do princípio de que o aprendizado deve ocorrer do mais simples ao mais complexo, desconsideramos a capacidade comunicativa do texto em sua totalidade.

Quando se defende que cada sujeito tem seu tempo de aprendizado e que o conhecimento acontece de maneiras diferentes entre cada um, é justamente em decorrência do fato de que cada pessoa tem uma vivência, suas experiências pessoais e adquire conhecimentos culturais próprios de sua cultura e convivência. Como colocado por Teberosky & Cardoso (1995), a maneira como uma criança desenvolve a aquisição da base alfabética não é unificada, ou seja, cada um lê e escreve de acordo com sua evolução cognitiva e experiências que acontecem em diferentes situações de interação com o seu contexto. Ao determinar um modelo único de aprendizagem ou estabelecer métodos rígidos aos processos de aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização, podemos determinar o fracasso inicial com o qual o aluno vai conviver no decorrer dos anos seguintes de escolarização.

O processo de escrita e de leitura, isoladamente, não trata de alfabetizar, mas de promover expressões isoladas, decifrar palavras num texto empobrecido. A aquisição da língua escrita representa um momento crucial da iniciação do sujeito em seu processo de aquisição de conhecimento e da capacidade de autonomia. Esse ensino fragmentado pode acarretar na formação do analfabetismo funcional, quando o indivíduo [...] “muitas vezes, tem a impressão de compreender isoladamente cada uma das palavras e mesmo todas as frases do texto, mas não percebe o sentido global” (Fávero, 1992, p.225).

Quando se trata de analisar as dificuldades de aprendizagem do aluno durante o processo de alfabetização, devemos então fazer uma análise crítica de como está acontecendo essa construção, pois o ensino da leitura é fundamental para solucionar problemas ligados ao pouco aproveitamento escolar, uma vez que a dificuldade em interpretar textos impede a compreensão do que é pedido, por exemplo, em um exercício de cálculo matemático. Como destaca Kleiman:

[...] “a leitura caracteriza-se por um processo não-linear, dinâmico na interpretação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência”. (2004, p.30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento não se constrói à partir de métodos científicos elaborados e ou modelos impostos de maneira coletiva nas instituições escolares, através de metodologias tradicionais usadas como base de conhecimento geral. Quando a escola desconsidera as raízes culturais do sujeito, despreza também os conhecimentos que ele traz consigo ao chegar à escola, esvaziando a aprendizagem e dificultando que o aluno encontre, assim, significado no que está aprendendo. O processo interativo entre o sujeito e o que se aprende, à partir da valorização dos conhecimentos prévios de cada aluno e do reconhecimento da diversidade cultura, permite uma troca de experiências enriquecedora.

Particularmente na fase da alfabetização é imprescindível que o sujeito possa encontrar sentido e reconhecimento entre o que se ensina, sob pena de tornar esse processo em uma etapa interativa entre os interlocutores da aprendizagem. E sem conteúdos significativos, as crianças jamais serão estimuladas elaborar ideias, criar reflexões, buscar novos sentidos, reescrever o texto, questionar os conceitos apresentados, pois o processo de alfabetização é determinado pelas oportunidades que os alunos têm de experimentar a escrita, tornando esse processo em um importante exercício crítico e reflexivo.

Não se estimula a leitura apenas contando a história sob os olhos de uma pessoa, mas especialmente ao instigar a curiosidade diante de diferentes pontos de vista. Assim, não cabe à escola ou professor julgar a capacidade do aluno, selecionando textos com base no que ele espera do sujeito, mas sim oferecer e disponibilizar conteúdos adequados à faixa etária e as percepções culturais em que ocorre a interação de diferentes agentes, proporcionando assim diferentes experiências e oportunidades, contemplando as necessidades dos alunos, sem desmerecer ou desqualificar sua capacidade.

O processo de aprendizagem, mais que formar indivíduos capazes e qualificados, busca permitir a todo sujeito a capacidade de pensar e decidir por si próprio, a capacidade de observar, de ler, de contemplar, de vivenciar experiências e superar as expectativas sociais, mostrando sua capacidade de decisão, crítica e fundamentada, pois é direito essencial ao homem a possibilidade de escolha, exercendo sua autonomia, sua condição de transforma-se e transformar o meio em que está inserido, como parte integrante da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. J.; **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, L. L.; **Coesão e coerência no texto falado**. In: XXIX Anais de seminários do GEL. Jaú, 1992, p. 112-119.

FERREIRO, E.; **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____.; **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____.; **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIMAN, A.; **Leitura: ensino e pesquisa**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2004.

SOARES, M.; **Letramento: Um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B.; **Reflexões sobre o Ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Unicamp, 1995.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PERCALÇOS DAS DEFICIÊNCIAS DE BEBÊS E CRIANÇAS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE MISHAPS OF BABIES' AND CHILDREN'S DISABILITIES



PATRÍCIA ANGÉLICA FERREIRA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: UnG – Universidade de Guarulhos, em 2003. Pós-Graduação em Arte e Educação, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2017. Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2019. Pós-Graduação em Gestão escolar: Orientação e Supervisão, pela Faculdade São Luís, em 2021. Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa, pela Faculdade Unifacvest, em 2022. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A aquisição de conhecimento é um processo que varia em velocidade entre os jovens. Identificar possíveis exigências educacionais especiais é uma tarefa crucial dos instrutores, decorrente de circunstâncias individuais distintas ou diversidades de limitações, a fim de promover o avanço e a inclusão dos estudantes na turma. Alunos com demandas educacionais particulares requerem um conjunto de estratégias didáticas para superar obstáculos encontrados durante o processo de aprendizado. Tais estratégias podem ser transitórias ou permanentes, ajustando-se às necessidades específicas de cada discente, e envolvem modificações curriculares personalizadas ou adaptações de recursos e do ambiente para facilitar a instrução. Os educadores devem implementar as medidas adequadas para promover a inserção de todos os educandos com exigências especiais no contexto coletivo, independentemente do grau de limitação. Essa consideração é essencial em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Fundamental ou Médio). De modo geral, professores e especialistas em educação devem promover e aplicar uma gama de atividades e brincadeiras destinadas a estimular a capacidade intelectual e física, desenvolver a comunicação e a competência emocional.

Palavras-Chave: Aquisição de Conhecimento; Demandas Educacionais; Deveres"

SUMMARY

The acquisition of knowledge is a process that varies in speed between young people. Identifying possible special educational needs is a crucial task for instructors, arising from different individual circumstances or diverse limitations, in order to promote the progress and inclusion of students in the class. Students with special educational needs require a set of teaching strategies to overcome obstacles encountered during the learning process. These strategies can be transitional or permanent, adjusting to the specific needs of each student, and involve personalized curricular modifications or adaptations of resources and the environment to facilitate instruction. Educators must implement appropriate measures to promote the inclusion of all students with special needs in the collective context, regardless of the degree of limitation. This consideration is essential at all levels of education (nursery, primary or secondary). In general, teachers and educational specialists should promote and apply a range of activities and games designed to stimulate intellectual and physical capacity, develop communication and emotional competence.

Keywords: Acquisition of knowledge; Educational demands; Duties

INTRODUÇÃO

Aqui está a reescrita do texto fornecido, utilizando palavras diferentes:

Crianças portadoras de limitações continuam entre as mais marginalizadas e pouco visíveis globalmente. Estima-se que uma em cada dez nasça com incapacidade ou a desenvolva durante a infância ou adolescência.

A execução da Norma de Integração Escolar implica um substancial investimento estatal para equiparar as despesas que as famílias anteriormente arcavam para sustentar o antigo sistema de financiamento compartilhado. Surge a questão de como essa norma visa aprimorar o padrão educacional almejado, especialmente se focar na correção dos aspectos financeiros do sistema educativo, como a coparticipação e o lucro. Ao entrar em vigor, espera-se que a norma direcione o foco não apenas para a retificação das desigualdades do sistema, mas para progredir rumo ao cerne da norma, ou seja, a autêntica inclusão social.

A resposta à questão sobre a melhoria da qualidade do ensino não é trivial. É crucial considerar que a Norma de Inclusão faz parte de uma série de reformas implementadas pelo governo atual, que englobam uma nova carreira docente, fortalecimento da educação pública e reforço de reformas anteriores, incluindo a criação de uma Superintendência de Qualidade Educacional. Almeja-se estabelecimentos de ensino e salas de aula que de fato representem a diversidade em termos socioculturais, étnicos e as necessidades educacionais individuais de cada estudante. A Lei de Inclusão

deve ser interpretada como uma metamorfose no sistema educativo, onde é preciso avançar na elaboração de conteúdos curriculares.

O desafio é ainda maior, considerando o aumento da imigração, a promoção de programas de integração escolar e a efetiva acessibilidade aos estabelecimentos de ensino. Espera-se que todos os envolvidos no desenvolvimento educacional aproveitem essa oportunidade, fomentando comunidades educacionais mais diversas, o que poderá contribuir para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Para abordar essa situação, o conceito de inclusão precoce busca elevar as perspectivas de desenvolvimento de todos os bebês, meninos e meninas, independentemente de suas habilidades. Quando famílias, cuidadores e profissionais superam preconceitos e identificam oportunidades para mobilizar suportes, podem estabelecer metas apropriadas que sustentem seus esforços para atingir a inclusão com qualidade e equidade.

O aspecto mais crucial para a implementação de um modelo de escola inclusiva em todo o país é a condição dos recursos humanos, particularmente dos professores das classes regulares, que precisam ser adequadamente treinados para modificar suas práticas educacionais. A formação e capacitação dos professores emergem como a meta primordial a ser alcançada na concretização de um sistema educacional que inclua a todos de forma genuína (BRASIL, 2003, p. 24).

Quando se trata de crianças com incapacidades, fomentar grandes expectativas e explorar seu potencial máximo de desenvolvimento requer uma reestruturação das práticas e serviços educacionais que respaldam a inclusão. Isso é realizado por meio de uma série de iniciativas e benefícios intermediados por políticas e programas voltados para a primeira infância.

O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A existência de limitações e obstáculos amplamente reconhecidos não impede o progresso significativo na validação desse princípio fundamental dos direitos humanos e na ampliação da compreensão coletiva de que o combate a qualquer tipo de exclusão enriquece globalmente a sociedade.

Mesmo que as normas em vigor assegurem a inclusão educacional de indivíduos com exigências pedagógicas especiais, a estrutura escolar não está totalmente equipada para acolhê-los.

Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação. (STAINBACK, 1999, p. 97).

Estabelecimentos que implementam práticas educacionais inclusivas precisam ajustar o conteúdo programático para adequar as abordagens pedagógicas em sala de aula, ou modificar os métodos de avaliação, respeitando a diversidade e seguindo os processos de aprendizagem dos alunos com Necessidades Especiais.

Teoricamente, a inclusão veio para substituir o antigo paradigma da integração, representando um avanço significativo na atenção a um amplo contingente de crianças em idade escolar. Para crianças e adolescentes com deficiência, foi estabelecido por lei - sem rodeios - que eles fossem incorporados nas escolas regulares através da educação convencional. A integração foi desafiadora e mostrou muitas falhas. De fato, em várias situações, o ambiente educacional em si - inicialmente e por natureza, inclusivo - acabou segregando de forma sutil, ao continuar a tratar as crianças que estavam "se integrando" ao sistema convencional como se fossem crianças especiais.

A intenção era clara: ajustar (tanto academicamente quanto significativamente) os alunos diversos à escola, quando, na verdade, deveria ser a própria escola (em termos organizacionais e culturais) que precisava ser transformada para atender a todos: o paradigma de uma escola para todos.

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos. (CUBERO e MORENO, 1995, p.255).

Com uma integração mal estabelecida, a inclusão veio novamente, com muita pouca reflexão e treinamento, ele foi implantado às pressas em todo o sistema educacional e simplesmente substituímos: onde dissemos integração, agora escrevemos inclusão, como se fossem palavras sinônimos e intercambiáveis.

Começamos a erroneamente passar pela integração e inclusão como ela maneira tendenciosa de entender a diversidade, a diferença e a desigualdade na educação: concentrando-se na deficiência do aluno em vez de observar suas habilidades. Mais uma vez, os fundamentos de um "novo paradigma" foram lançados a partir de uma cultura distorcida. Ficamos muito iludidos ao acreditar que, apenas mudando a denominação, magicamente, mudaríamos culturas e, portanto, práticas. Mas não tem sido assim. Uma mudança, tudo deve ser dito, para a qual nem a visão social do déficit que continua a ter, nem as tendências homogeneizadoras da legislação educacional tradicional espanhola contribuíram. Talvez o erro básico da inclusão seja a própria ideia que a sustenta: o fato de incluir implica a aceitação de que existem outros que são diferentes.

A revolução que possibilita a inclusão deve afetar o próprio coração do sistema educacional. Educar é inclusivo. Um desafio que envolve a transformação de currículos, estratégias organizacionais e culturas educacionais, ancoradas nos séculos passados, e um poderoso desenvolvimento inovador que aprimora ainda mais uma estrutura educacional ampla e flexível, que permite ensinar criatividade, autonomia organizacional e abertura da aprendizagem ao tecido bio-contextual que os constitui.

Falar em inclusão e educação é refletir sobre como transformar os sistemas educacionais para que se tornem espaços acolhedores, livres de barreiras de qualquer tipo ... amigáveis a todos. Espaços

educacionais que permitem a todos os alunos, além de suas características específicas pode ser educado, ou seja, se desenvolver como um indivíduo inacabado.

A REALIDADE DO MUNDO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A palavra “deficiente” geralmente contém uma conotação pejorativa: um deficiente sofre de incapacidades, portanto a tentação de tratá-los como incompetentes é amplamente sentida. Mas uma criança deficiente é capaz de se envolver em coisas construtivas e, acima de tudo, é capaz de progredir. Infelizmente eles raramente têm a oportunidade de progredir.

[...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. (DENARI, 2004 apud RODRIGUES, 2006, p.36)

Em termos globais, há muito espaço para progresso no campo dos direitos da criança com deficiência. Um desses progressos foi o fato de serem chamados de “crianças com deficiências” em vez de “crianças com deficiência”.

De fato, o que é necessário para garantir os direitos da criança com deficiência é uma mudança de mentalidade. Além disso, as autoridades de todo o mundo devem tomar as medidas necessárias para introduzir uma estrutura jurídica e institucional que garanta a proteção das crianças com deficiência, permitindo que elas saiam de suas moradias escuras e que, necessariamente, permita que desfrutem de uma vida adequada, condições e oportunidades que merecem muito bem.

As crianças que não conseguem andar, ir à escola, brincar com os amigos ou levar uma vida independente por causa de sua deficiência são frequentemente órfãs ou abandonadas por causa de suas diferenças.

Segundo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), (1989):

Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social.

Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Considera-se que cerca de 150 milhões de crianças no mundo vivem com deficiência; 80% deles vivem em países em desenvolvimento. Na maioria das vezes, essas crianças não recebem o tratamento necessário e a maioria delas é discriminada.

Existem inúmeras causas de incapacidade. Infelizmente, é verdade que a maioria desses casos poderia ter sido evitada se tivessem sido fornecidos com prevenção e acesso adequados ao tratamento relevante. Na escritura, uma deficiência é causada principalmente por:

- Problemas genéticos
- Doença (poliomielite por exemplo)
- Desnutrição
- Guerra (particularmente através de minas antipessoais)
- Negligência sanitária
- Pobreza (que geralmente é seguida pelas seguintes causas mencionadas).

Uma deficiência de uma criança é frequentemente seguida por sua marginalização na sociedade. Por exemplo, verifica-se que apenas cerca de 2% das crianças com deficiência têm acesso à educação.

Além disso, a deficiência assusta as pessoas. Muitas vezes, é estabelecido no coletivo consciente que uma deficiência é uma maldição ou uma punição por pecados cometidos por seus ancestrais. Em várias regiões do mundo, as crianças que sofrem de deficiência são isoladas, evitadas e consideradas intocáveis.

Esse tipo de coisa é principalmente flagrante nos países em desenvolvimento, onde a maioria das crianças com deficiência é analfabeta e vive completamente isolada do resto da sociedade. Muitas vezes, eles são forçados a implorar para se sustentar e vivem nas ruas em extrema pobreza.

Existe um risco crescente de crianças deficientes se tornarem vítimas infelizes da violência devido à sua incapacidade de se defender. Assim, a violência física, psicológica e emocional passa a ser uma triste realidade que as crianças com deficiência sofrem nos círculos doméstico, institucional e social.

Infelizmente, em alguns países, uma desvantagem física ou psicológica também pode ser a causa do infanticídio, devido ao ônus social e financeiro que as crianças com deficiência colocam em suas famílias.

A discriminação por deficiência é numerosa: em áreas como educação, alojamento, transporte e vida cultural, a maioria dos locais e serviços em questão é inacessível para pessoas que sofrem de deficiência. Os obstáculos são numerosos, sejam físicos (edifícios que não podem ser acessados por pessoas em cadeiras de rodas), institucionais (falta de pessoal qualificado, por exemplo, intérpretes profissionais de linguagem de sinais) ou até obstáculos que simplesmente resultam da intolerância.

Mesmo nos países desenvolvidos, pode-se observar uma certa discriminação que afeta as crianças deficientes: elas são mais frequentemente separadas de outras crianças, mantidas em

instituições especiais afastadas da família, em classes especiais etc. Assim, a oportunidade de se integrar à sociedade e posteriormente encontrar um emprego torna-se impossível.

As escolas normais ou regulares devem aumentar as suas capacidades para identificarem e integrarem as crianças com Síndrome de Down. O sistema de ensino tem de dar lugar à qualidade de ensino. Os programas mais integrados e individualizados não são um luxo, são necessidades do movimento de integração (FONSECA, 1987, p. 23).

O principal desafio em relação às crianças com deficiência em nossa região consiste na falta de dados adequados e comparáveis que permitam conhecer suas características sociodemográficas e monitorar estratégias de resposta.

A Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial estimam que mais de um bilhão de pessoas convivem com alguma forma de deficiência e falam de aproximadamente 100 milhões de crianças entre 0 e 14 anos com deficiência.

A inclusão precoce pode permitir o máximo potencial de desenvolvimento para todos os bebês, crianças, independentemente de suas habilidades e maneira de se relacionar com o mundo. Seu impacto é, portanto, ainda maior e mais relevante quando aplicado a crianças desfavorecidas devido à falta de treinamento sobre deficiência nesta fase.

Para mobilizar e integrar recursos de apoio e ferramentas inclusivas de qualidade, acessíveis a todas as famílias, o primeiro passo é identificar e georreferenciar recursos, instituições e pessoas com conhecimento, experiência e capacidade de apoio na abordagem de famílias de crianças com incapacidade. Atualmente, muitos recursos são desperdiçados devido à falta de visibilidade e barreiras burocráticas que impedem seu uso efetivo. Os acordos intersetoriais e interinstitucionais podem mudar isso, formando circuitos de inclusão precoce que conectam os recursos e as capacidades técnicas existentes nos níveis central e territorial.

INCLUSÃO PRECOCE COMO APOSTA NO DESENVOLVIMENTO

A educação é uma oferta que aspira a criar consentimento, na medida em que existe a possibilidade de assistir, de mostrar, de entrelaçar suas marcas nessa oferta e é isso que o professor deve promover. Para que um sujeito aprenda, é necessário que o Outro esteja lá, com seu interesse motivado causado, se não for assim, mesmo que tenha o currículo ideal, é letra morta.

Esse modo de estar no mundo de cada um é colocado em jogo, na forma de apresentação de cada sujeito; na maneira de estabelecer laços sociais com os outros e na maneira como cada sujeito responde ao que representa uma ordem estabelecida, por exemplo, a instituição educacional.

A importância da tarefa educativa, como a busca e abertura de locais de conversação, com outros discursos que abrigam crianças e adolescentes; produzir um passo, algo novo no conhecimento, como

uma maneira de lidar com o impossível, que produz um chamado, um desejo de conversar, pedir, trocar com outros.

A situação atual aumenta a vulnerabilidade social e econômica das pessoas com deficiência e de suas famílias. Para enfrentar esses desafios, há várias áreas que podem ser melhoradas. Uma delas é a maneira pela qual a deficiência é conceitualizada e medida, para identificar as pessoas que precisam de apoio adicional. Outra é fechar a lacuna na qualidade dos serviços sociais para pessoas com deficiência, particularmente na educação. Além disso, poderia ser dado apoio aos cuidadores para evitar sobrecarga de trabalho.

De acordo com Mantoan:

A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (2004, p.38)

Uma das características mais preocupantes que afeta a sociedade hoje tem a ver com desigualdade, falta de coesão social e as tensões sociais resultantes. Por outro lado, há também uma tendência esperançosa que reconhece a diversidade e os direitos humanos como uma base sobre a qual toda sociedade moderna deve ser construída.

Uma maneira de mobilizar recursos integradores, em oposição às desigualdades, é através do reconhecimento precoce, desde o berço, de que todas as pessoas têm capacidades e pontos fortes para contribuir.

A partir da inclusão precoce, são promovidos ambientes que promovem direitos, sem exclusões ou discriminação. A erradicação de práticas discriminatórias e prejudiciais para a população em geral e para as crianças com deficiência em particular contribuirá para um melhor projeto de vida para essas crianças e suas famílias e, portanto, para toda a humanidade

Portanto, é essencial resolver esta grave discriminação sofrida por centenas de milhares de meninos e meninas em todo o mundo, pois, ao negar-lhes acesso ao sistema educacional, eles também os privam da tão esperada igualdade, a fim de ser uma parte ativa da sociedade em vez de condená-los à pobreza ou marginalização.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento (FÁVERO, et.al., 2007, 45).

Algumas medidas que, apesar de impressas, são muito legais e, apesar de serem incluídas na mais recente lei educacional aprovada pelo governo espanhol, ainda não resolveram muitos dos desafios que o sistema educacional de nosso país precisa enfrentar para garantir uma educação inclusiva correta, que responda às necessidades de todos os alunos diante de abordagens discriminatórias, a fim de combater a estigmatização e a discriminação, alcançando assim uma integração social e trabalhista plena dos jovens com deficiência.

Dessa forma, educando as crianças em um ambiente igualitário em que a diversidade é considerada uma oportunidade de aprender, é possível reforçar a capacidade dessas crianças de superar barreiras, alcançar objetivos e, acima de tudo, para que respeitem -se dentro de um caminho que deve levá-los a maximizar a sua educação, trabalho e desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de inclusão e integração tornaram-se uma grande demanda, tornando-se um componente estratégico no fenômeno da globalização que hoje nos determina, e é por isso que a inclusão educacional veio a ser instalada no coração da escola e na escola.

Quando essa realidade é verificada, surgem questões sobre o que é mais eficaz na inclusão educacional; é mais valioso levar nossos alunos a objetivos mais objetivos, incorporando-os a experiências de aprendizagem concretas e relevantes, vinculadas a seus interesses e habilidades, ou, em alguns casos, estamos comprometidos em oferecer uma simples socialização nas diferentes modalidades de ensino de nosso sistema educacional.

Os desafios da inclusão educacional devem responder a duas questões fundamentais: garantir, em todos os níveis e espaços, a integração dos alunos.

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 especificidades.

Nesse caso, deficiências físicas ou motoras, altas habilidades, déficits cognitivos, autismo e outras condições sociais, emocionais e psicológicas devem ser levadas em consideração.

Essas condições particulares, que influenciam a forma como os alunos podem ser educados, são chamadas de "necessidades educacionais especiais"

A educação especial é entendida como uma modalidade de ensino e um instrumento para a inclusão dos alunos. Os alunos com deficiência podem acessar 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 em 10 ago.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 2 ago.2024.

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.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

DISTANCE EDUCATION AND THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE



PATRÍCIA CAYRES MOTTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Venceslau (2009); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade do Litoral Paranaense (2011); Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Faculdade Única de Ipatinga (2019); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Mestre em Tecnologias Emergentes pela Must University (2023); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Com o advento da tecnologia, a sociedade vem se modificando de maneira que se ajuste ao novo. Vários setores vêm se reestruturando para acompanhar a evolução tecnológica. O setor educacional segue sua jornada se ocupando em realizar adequações para garantir melhorias no processo de ensino aprendizagem. Neste quesito a educação à distância vem se destacando, tem apresentado um crescimento e favorecimento considerável no campo tecnológico, especialmente nos tempos de Pandemia da Covid-19, visto que o ensino remoto foi a maneira encontrada de dar continuidade as aulas de maneira geral. A presente pesquisa foi realizada com objetivo de dialogar a respeito da educação à distância e a influência da inteligência artificial. O estudo se deu por meio de revisão bibliográfica, sendo que no primeiro capítulo o tópico abordado buscou tratar sobre a educação à distância, seguido do segundo capítulo com o tema inteligência artificial e seu histórico. O enfoque do terceiro capítulo são as implicações da inteligência artificial no ensino, bem como suas vantagens e desvantagens. A finalização tratou a respeito das tendências da inteligência artificial para a educação.

Palavras-chave: Educação à distância; Inteligência artificial; Tecnologia.

ABSTRAT

With the advent of technology, society has been changing to adapt to the new. Several sectors have been restructuring to keep up with technological developments. The educational sector continues its journey by making adjustments to ensure improvements in the teaching-learning process. In this regard, distance education has stood out, it has shown considerable growth and favor in the technological field, especially in times of the Covid-19 Pandemic, as remote teaching was the way found to continue classes in general. This research was carried out with the aim of discussing distance education and the influence of artificial intelligence. The study was carried out through a bibliographical review, and in the first chapter the topic addressed sought to deal with distance education, followed by the second chapter with the topic of artificial intelligence and its history. The focus of the third chapter is the implications of artificial intelligence in teaching, as well as its advantages and disadvantages. The conclusion dealt with trends in artificial intelligence for education.

Keywords: Distance education; Artificial intelligence; Technology.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era em que existe um número elevado de pessoas conectadas a internet, e essa realidade cresceu com a Pandemia da Covid-19. Em virtude do isolamento social muitas pessoas passaram a trabalhar em regime de home office e os estudantes deram continuidade aos estudos por meio do ensino remoto. Apesar da educação à distância não ser nenhuma novidade, vem se popularizando gradualmente. A capacidade de adaptação desta modalidade de ensino e flexibilização, assim, a tornou mais notória depois da Pandemia. Independente da modalidade de ensino praticada é preciso que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as transformações que a sociedade vem vivenciado. Neste contexto, a educação à distância tem se destacado, uma vez que caminha juntamente aos avanços tecnológicos, procurando manter os cursos atualizados para oferecer a melhor experiência aos estudantes. Um dos recursos tecnológicos de destaque é a Inteligência Artificial, que vem sendo usada de diversas maneiras permitindo que os estudantes possam se beneficiar de modo que contribua no processo de ensino aprendizagem. A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de dialogar a respeito da educação à distância e a influência da inteligência artificial. O estudo se deu por meio de revisão bibliográfica, sendo que no primeiro capítulo o tópico abordado buscou tratar sobre a educação à distância, seguido do segundo capítulo com o tema inteligência artificial e seu histórico. O enfoque do terceiro capítulo são as implicações da inteligência artificial no ensino, bem como suas vantagens e desvantagens. A finalização tratou a respeito das tendências da inteligência artificial para a educação.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Existem registros desde a época da Revolução Industrial que marcaram o início da educação à distância. Essa modalidade originou-se com os cursos por correspondência, nos quais eram anunciados nos jornais locais, e aqueles que optassem por fazer recebiam os materiais pelos correios com certa frequência. No Brasil os primeiros anúncios de cursos à distância começaram a ser anunciados em 1904, a oferta era por correspondência e posteriormente passou a ser ofertado por meio de programas de rádio e televisão. Em 1996 com a criação da LDB (Lei de diretrizes e bases), a modalidade de ensino a distância passou a ser devidamente regulamentada. Recentemente um estudo realizado pelo CensoEAD da ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância) trouxe uma edição especial de junho de 2021, avaliando o impacto da EAD no ensino na época de Pandemia. Segundo Staa (2021) o investimento na educação a distância é uma ótima oportunidade, visto que a modalidade foi a maneira encontrada pelas instituições de ensino que possibilitou continuar ofertando o ensino, independentemente de ser adepto ou não, a modalidade segue em ritmo acelerado, especialmente na pandemia. O estudo aponta que houve um aumento de 50% na oferta dos cursos no período. Embora tenha mostrado um crescimento considerável, a modalidade se enquadra na situação vivenciada na Pandemia, houve taxas elevadas de evasão dos cursos, a justificativa apontada segundo a pesquisa se deu pela dificuldade que muitos estudantes encontraram em se adaptar ao estilo EAD. Outro fator apresentado na pesquisa foi a crise econômica, muitas pessoas tiveram seus salários reduzidos, outras infelizmente perderam o emprego, sendo inviável para muitas conseguir manter diversos compromissos financeiros. Mesmo diante de um cenário apontando muitas evasões, a educação à distância vem crescendo rapidamente, sendo considerada uma tendência que sobretudo pudemos constatar na Pandemia. A capacidade de adaptação para manter os alunos, bem como as estratégias para ampliar a oferta e qualidade dos cursos, inovações tecnológicas nos ambientes virtuais de aprendizagem são alguns dos procedimentos que vem sendo adotados a fim de aumentar o número de alunos e diminuir as taxas de desistência. Costa *et al.* (2019) afirmam que as tecnologias digitais são capazes de ampliar o movimento da educação a distância, devem possibilitar recursos que oportunizem conhecimento e interação para alunos e professores que se encontram distantes fisicamente.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

De acordo com Silveira e Júnior (2019) a inteligência artificial é semelhante à inteligência humana, na qual funciona por meio de comandos e softwares. Muitos pesquisadores apontam como “estudo e projeto de agentes inteligentes”, sendo que os agentes inteligentes neste caso são os

softwares que são programados para realizar tarefas de acordo com os comandos, isso inclui a capacidade de aprender, raciocinar, resolução de problemas, tomada de decisões, entre outros. A Inteligência Artificial está presente nas mais diversas áreas do nosso dia a dia, temos como exemplos: Assistentes virtuais: Alexa, Google Assistant que utilizam comandos de voz para realizar tarefas; Reconhecimento facial: utilizado como sistema de segurança para o desbloqueio de smartphones; Veículos autônomos: carros com sensores e inteligência com capacidade de dirigir sozinhos e tomar decisões; Tradução automática: ferramentas como Google Tradutor que utilizam a inteligência para realizar tradução de textos; Recomendação de compras e produtos: plataformas de e-commerce que utilizam a inteligência para recomendar compras e produtos a seus clientes de acordo com base no histórico de compras anteriores; Diagnósticos: auxiliando médicos no diagnóstico de doenças de acordo com análise de imagens e histórico do paciente.

Podemos considerar que a história da Inteligência Artificial iniciou na época da Segunda Guerra Mundial com o matemático e criptográfico. Segundo Garcia e Botelho (n.d) Alan Turing foi considerado um dos matemáticos mais estimados de sua geração, obtendo reconhecimento com a criação de sua máquina com a capacidade de decifrar códigos. A máquina criada por Alan Turing desempenhou um papel fundamental durante a Segunda Guerra Mundial, decifrando códigos com mensagens dos inimigos e isso possibilitou que realizassem ações para impedir os avanços das tropas dos adversários, sendo assim a guerra terminou mais cedo, evitando a morte de milhões de pessoas. A Segunda Guerra Mundial serviu para acelerar o processo de desenvolvimento da tecnologia com as descobertas de Alan Turing. Em 1956 os cientistas Herbert Simon, Allen Newell, John McCarthy, Warren McCulloch, Walter Pittse Marvin Minsky começaram a estudar formas de ensinar as máquinas a desenvolverem tarefas. Ainda no mesmo ano em um evento em Dartmouth o termo Inteligência Artificial começou a ser utilizado. Mas só com a modernização das máquinas foi que o movimento da inteligência artificial ganhou força.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO, VANTAGENS E DESVANTAGENS

A Base Nacional Comum Curricular (2018), destaca a importância dos estudantes desenvolverem habilidades no campo da tecnologia de forma que possam ter domínio do universo digital, compreendendo as transformações e os impactos que as tecnologias geram na sociedade. A Base Nacional Curricular (2018) aborda entre suas competências gerais o uso da tecnologia:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (MEC, BNCC,2018, p.5).

Já observamos que o uso das tecnologias nas salas de aula está se tornando comum, em especial nos cursos à distância. Diante disto podemos elencar inúmeros benefícios que a Inteligência Artificial tem para oferecer na educação. Existem diversas vantagens do uso da IA na educação, algumas são muito significativas na qual vale a pena dar ênfase. O ensino personalizado é um recurso capaz de fornecer informações do que e de como o aluno aprende os conteúdos. Essa ferramenta tem a capacidade de facilitar o aprendizado, uma vez que leva em consideração os aspectos individuais de cada estudante, possibilitando personalizar os conteúdos de acordo com o perfil e necessidades, algo que não acontece no ensino tradicional. Neste contexto ainda podemos ressaltar que com o apoio da inteligência artificial é possível compreender padrões de comportamento, sendo capaz de identificar alunos com dislexia ou autismo, o que pode demorar ou até mesmo nem acontecer no ensino tradicional. Identificar as necessidades dos alunos torna o processo de intervenção mais rápido, minimizando os impactos negativos na aprendizagem desses alunos. O uso da inteligência artificial ainda é capaz de colaborar com o trabalho do professor, facilitando a rotina de maneira que pode auxiliar na construção de planos de aula, correção de atividades, além do feedback um recurso que é muito importante no ensino a distância para o professor, visto que assim ele terá um panorama da opinião dos alunos, bem como suas facilidades e dificuldades, oportunizando maneiras de melhorar a prática pedagógica. Podemos destacar que o uso da inteligência artificial oportuniza mais aprendizado, porque possibilita acesso à educação a mais pessoas, promovendo a inclusão de pessoas com deficiência, viabilizando acesso ao conhecimento e eliminando fronteiras já que permite estudar de qualquer lugar sem horários estabelecidos, permitindo aos estudantes mais flexibilidade na organização da rotina de estudos de acordo com suas necessidades e demais afazeres. Conforme o título deste tópico, existem algumas desvantagens do uso da inteligência artificial na educação que devem ser mencionadas. Assim como os seres humanos estão suscetíveis a cometer falhas, as máquinas não escapam desta realidade. Essas falhas ou os chamados bugs na linguagem tecnológica acontecem com certa frequência, e para que sejam corrigidos é necessária a intervenção de profissionais capacitados. A segurança cibernética é outra desvantagem, uma vez que apesar de a inteligência artificial desempenhar um papel de utilidade até mesmo na proteção de dados, assim como os demais softwares não está isenta de sofrer ataques cibernéticos. Recentemente em 30 de novembro de 2022 foi lançada uma ferramenta chamada ChatGPT, que se trata de uma tecnologia baseada em inteligência artificial desenvolvida pela OpenAI, o ChatGPT trata-se de um software de linguagem programado com mecanismo que aprende por reforço. A ferramenta que atualmente é gratuita e está em fase de testes, tem a capacidade dialogar com o usuário dando respostas coesas e detalhadas a perguntas realizadas por ele, até mesmo textos mais complexos. O objetivo dos criadores desta tecnologia é colaborar na realização de tarefas gerando respostas automáticas, otimizando o tempo. Devemos destacar que existem muitos riscos ao se utilizar a ferramenta na educação. Os estudantes podem se tornar dependentes da ferramenta prejudicando as habilidades como realizar pesquisas, limitar o pensamento crítico e evolução da

escrita. O programa não oferece um banco de dados com a fonte dos textos utilizados, isso descaracteriza a produção de textos, e ainda oportuniza a possibilidade de plagiar, embora atualmente algumas ferramentas estão sendo desenvolvidas para detectar textos feitos pelo ChatGPT. Suas informações são baseadas naquelas que já estão disponíveis na internet, ou seja, pode replicar informações equivocadas e desatualizadas sem realizar nenhum questionamento ou refutação da informação.

ALGUMAS TENDÊNCIAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL APLICADAS NA EDUCAÇÃO

Existem algumas tendências quanto a utilização da tecnologia na área da educação, conseqüentemente muitas instituições já se deram conta que o uso delas podem trazer inúmeros benefícios. Seguem algumas das tendências: Gamificação: é uma ferramenta na qual os conteúdos escolares são abordados por meio de jogos, que são muito populares desde os tempos remotos, fazendo com que aprendizagem se torne mais lúdica; Realidade aumentada: trata-se de um ambiente virtual capaz de fazer uma sobreposição no mundo real utilizando câmeras e sensores de movimento. Esse recurso tem a capacidade de tornar as aulas mais dinâmicas permitindo que os estudantes visualizem os conteúdos da aula em formato 3D; Tutor inteligente: sistema capaz de oferecer aos estudantes informações de maneira personalizada, atuando como se fosse um professor humano, tem a capacidade de fornecer instruções, realizar feedback e com isso tornando possível obter informações sobre o andamento das atividades realizadas, oferecendo conteúdo personalizado. Podemos destacar que para Vicari (2021) ainda em futuro próximo poderá haver mudanças nas interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando o PLN (voz, escrita e tradução) e no campo dos sentimentos por meio de emoções com interfaces 3D e ainda ao que parece as holográficas.

EXEMPLOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O Instituto Federal do Pará em parceria com o Campus de Tucuruí do Núcleo Integrado de Pesquisas e Projetos de Engenharia (NIPE) apresentou no dia 9 de março de 2023 uma proposta para estudar assuntos relacionados a relevo, bacias hidrográficas e meio ambiente por meio de uma inteligência artificial, na qual apresentaram como Caixa de Areia de Realidade Aumentada. A tecnologia tem a capacidade de simular fenômenos da natureza como chuvas, enchentes entre outros, podendo ser utilizada em aulas práticas de diversas disciplinas, entre elas geografia, física, matemática e outras. Esse é um exemplo de prática tecnológica na qual oportuniza aos alunos exercitar os conteúdos disciplinares de maneira prática, tornando as aulas mais envolventes e

dinâmicas, além de oportunizar outros benefícios como a prática de pesquisas e inovações tecnológicas pra resolução de problemas.

Em um laboratório de informática de uma escola SESI em Luís Eduardo Magalhães, na Bahia, estudantes estão revolucionando a forma de contar histórias. Por meio do projeto 'IA Afro-Indígena: Recriando Narrativas', eles utilizam inteligência artificial para dar vida a personagens e narrativas que celebram a rica história e cultura afro-indígena brasileira. Com o objetivo de resgatar e valorizar um patrimônio cultural muitas vezes esquecido, os alunos enviam comandos à inteligência artificial para gerar imagens que servem de inspiração para suas criações literárias. Sob a supervisão de professores, esse projeto inovador está não apenas despertando o interesse dos estudantes pela história e cultura do Brasil, mas também promovendo a inclusão e a valorização da diversidade.

Um outro exemplo de como a inteligência artificial está sendo aplicada na educação é o caso das escolas públicas mineiras. Cerca de 2 mil instituições adotaram uma ferramenta de IA que auxilia os estudantes a aprimorarem suas habilidades de escrita para o Enem. Essa ferramenta, desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba, realiza correções automáticas em redações, simulando a avaliação do exame nacional. A IA analisa diversos aspectos da escrita, como gramática, coesão e argumentação, oferecendo feedback personalizado e sugestões de melhoria. Ao treinar a IA com uma grande quantidade de redações do Enem, os pesquisadores conseguiram criar um sistema capaz de avaliar os textos de forma precisa e objetiva. Os resultados iniciais indicam que o uso da ferramenta tem contribuído para a melhoria do desempenho dos estudantes no exame.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado foi possível concluir que no Brasil apesar de a educação à distância não ser uma modalidade recente cresce consideravelmente, sobretudo depois da Pandemia da Covid-19. As instituições de ensino estão adequando os cursos com inovações tecnológicas para ficarem de acordo com as necessidades dos estudantes de hoje, e assim possam ter a melhor experiência possível nos ambientes de aprendizagem. Observou-se que a inteligência artificial pode oferecer vantagens e desvantagens na área da educação, dentre as vantagens destacou-se o ensino personalizado, identificado as dificuldades, até mesmo para alunos com deficiência, feedback, auxílio no planejamento didático, inclusão, oferta igualitária de ensino e muitas outras. Além dos aspectos positivos elencou-se alguns negativos como as falhas nos sistemas, ataques cibernéticos, uso indevido de ferramentas tecnológicas. Com a ascensão da tecnologia evidenciou-se algumas tendências de inteligência artificial para a educação, que foram elas computação em nuvem, gamificação, realidade aumentada e tutor inteligente. Por fim o estudo mostrou um exemplo de inteligência artificial na prática em uma Instituição de Ensino na qual ela apresentou uma Caixa de

Área de Realidade Aumentada comprovando assim o apontamento anterior sobre as tendências tecnológicas. Conclui-se que a inteligência artificial na educação no cenário pesquisado tem contribuído de maneira efetiva, sendo que as vantagens ultrapassam as desvantagens, além disso, acredita-se que as expectativas para o futuro são promissoras e que as desvantagens possam ser cada vez menores ou aquelas que não forem possíveis de resolver que sejam minimizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 7 de março de 2023.

GARCIA, S.; BOTELHO, R. **Alan Turing e o modelo de máquina universal**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.fai-mg.br/portal/download/Revista%20Inicia_Artigo_04.pdf. Acesso 5 mar. 2023

SILVEIRA, A. C. J. DA; JUNIOR, N. V. **A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades**. *Interritórios*, v. 5, n. 8, p. 206–217, 22 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/241622>. Acesso 8 mar. 2023.

STTA, B.V. **O impacto da EAD no ensino presencial na pandemia no Brasil**. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/Release_Edicao_Especial_Pandemia_CensoEAD.BR_ABED_2021.pdf. Acesso em 6 de março de 2023.

VICARI, R. M. **Inteligência Artificial aplicada à Educação**. In: PIMENTEL, M; SAMPAIO, F. F.; SANTOS, E. O. (Org.). **Informática na Educação: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.7) Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/inteligenciaartificial>. Acesso 6 mar. 2023

ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: HISTÓRIA, TEORIAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS

PLAYFUL LITERACY: HISTORY, THEORIES AND PRACTICAL APPLICATIONS



PAULA DE OLIVEIRA FEITOZA

Licenciatura Plena em Pedagogia com Administração Escolar pelo Centro Universitário Assunção (2002); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no EMEI Jardim Imperador.

RESUMO

A alfabetização lúdica é uma estratégia pedagógica que une o processo de aprendizado à diversão, destacando a relevância do ato de brincar no crescimento das crianças. Este princípio surgiu no começo do século XX, sendo influenciado por estudiosos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori. Esses estudiosos entenderam que o ato de brincar não só favorece o desenvolvimento cognitivo, como também é fundamental para o desenvolvimento social e emocional das crianças. O aspecto lúdico incentiva a curiosidade, a interação e a criatividade, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e gratificante. Pesquisas indicam que o uso de atividades recreativas no processo de alfabetização não apenas simplifica o aprendizado de habilidades de leitura e escrita, mas também aprimora a concentração e o estímulo dos estudantes. Adicionalmente, estudos no Brasil, conduzidos nas décadas de 1970 e 1980, demonstram que a alfabetização lúdica auxilia na criação de um ambiente educacional mais cativante. Através de jogos e brincadeiras, as crianças aprimoram habilidades sociais, tais como cooperação e empatia, essenciais para o seu desenvolvimento completo. Neste cenário, este estudo tem como objetivo debater a evolução histórica da alfabetização lúdica, investigar as pesquisas que comprovam sua efetividade e fornece exemplos concretos de sua implementação em contextos escolares e familiares. Portanto, a alfabetização lúdica surge não somente como uma opção ao ensino convencional, mas também como uma estratégia indispensável para assegurar um aprendizado mais abrangente e gratificante para as crianças.

Palavras-chave: Alfabetização Lúdica; Desenvolvimento Cognitivo; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Playful literacy is a pedagogical strategy that combines the learning process with fun, highlighting the importance of play in children's growth. This principle emerged in the early 20th century, influenced by scholars such as Jean Piaget, Lev Vygotsky and Maria Montessori. These teachers understood that the act of playing not only favors cognitive development, but is also fundamental to children's social and emotional development. The playful aspect encourages curiosity, interaction and creativity, making the learning process more relevant and rewarding. Research indicates that the use of recreational activities in the literacy process not only simplifies the learning of reading and writing skills, but also improves students' concentration and stimulation. Additionally, studies in Brazil, conducted in the 1970s and 1980s, demonstrate that playful literacy helps to create a more captivating educational environment. Through games and play, children improve social skills, such as cooperation and empathy, which are essential for their complete development. In this context, this study aims to discuss the historical evolution of playful literacy, investigate the research that proves its effectiveness and provide concrete examples of its implementation in school and family contexts. Therefore, playful literacy emerges not only as an alternative to conventional teaching, but also as an indispensable strategy to ensure a more comprehensive and rewarding learning experience for children.

Keywords: playful literacy; cognitive development; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A metodologia de alfabetização lúdica, que une o aprendizado à diversão, oferece às crianças um ambiente de ensino mais interativo e cativante. Desde o começo do século XX, influenciada por teorias educacionais que consideram o brincar como um elemento essencial para o desenvolvimento, essa metodologia tem se destacado no cenário da educação. Educadores como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Maria Montessori (1870-1952) desempenharam um papel crucial no avanço da alfabetização lúdica, cada um trazendo visões valiosas sobre como o ato de brincar pode aprimorar o processo de aprendizado.

Piaget (2010), por exemplo, destacou que o jogo é um meio pelo qual a criança assimila o mundo e constrói sua compreensão, destacando a importância crucial do aspecto lúdico no desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, Vygotsky (1991) apresentou a ideia da "zona de desenvolvimento proximal", propondo que o ato de brincar, com a mediação de adultos ou colegas, pode ampliar consideravelmente as habilidades das crianças. Montessori (1967) também enfatizou a relevância do uso de materiais táteis e jogos, possibilitando que os pequenos explorem e descubram por conta própria.

Este artigo visa investigar a evolução histórica da alfabetização lúdica, debater as pesquisas que confirmam sua efetividade e fornece exemplos práticos de atividades recreativas que podem ser aplicadas tanto em ambientes escolares quanto domésticos. Ao examinar o percurso e as vantagens

desta metodologia, nosso objetivo é enfatizar a relevância do aspecto lúdico no processo de alfabetização, sustentando que é um elemento crucial para um aprendizado eficiente e gratificante.

ALFABETIZAÇÃO LÚDICA - HISTÓRIA, TEORIAS E RESULTADOS AO LONGO DOS ANOS

A alfabetização lúdica, que combina o processo de aprendizagem com a diversão e a participação ativa das crianças, surgiu das tendências educacionais do início do século XX, influenciadas por teorias que valorizavam o desenvolvimento das crianças através da brincadeira. Os principais marcos nesta abordagem foram as contribuições de teóricos como os psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky, e da médica e educadora Maria Montessori, que ajudaram a apoiar o uso de jogos e atividades lúdicas em ambientes escolares.

SURGIMENTO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No início do século XX, a alfabetização lúdica começou a se desenvolver quando alguns educadores começaram a questionar métodos tradicionais de ensino, que eram baseados na memorização mecânica e repetição. Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, Jean Piaget ressaltou que o brincar tem um papel fundamental no aprendizado das crianças. Segundo Piaget (2010), o jogo é uma forma pela qual a criança assimila o mundo e constrói seu entendimento. Piaget também observou que, as brincadeiras evoluíam à medida que as crianças crescem, passando por atividades sensório-motoras para jogos simbólicos e, por fim, jogos de regras, que auxiliam no crescimento do pensamento lógico.

Lev Vygotsky inseriu então o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, descrevendo o papel dos adultos ou colegas mais experientes na orientação das crianças através de atividades que desafiam as suas capacidades atuais. Vygotsky (1991) acreditava que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal que permite às crianças irem além de áreas que já dominam. Isto sugere que atividades lúdicas estruturadas podem ajudar as crianças a melhorarem a sua aprendizagem, apoiando assim a alfabetização através da brincadeira.

Outra figura importante na área, Maria Montessori, também defendeu o uso de materiais manipulativos e jogos para auxiliar o desenvolvimento intelectual das crianças. Montessori (1967) acreditava que as crianças aprendem melhor através da exploração e da autoeducação, utilizando objetos tangíveis para compreender o mundo e conceitos abstratos.

PRIMEIRAS APLICAÇÕES

Influenciado pela “Escola Nova” e pelos ideais construtivistas, o uso formal de jogos no processo de alfabetização tornou-se popular na década de 1950, especialmente em escolas experimentais nos Estados Unidos e na Europa. Educadores como John Dewey (1859-1952) também

acreditavam que a aprendizagem deveria ser ativa e centrada nas experiências das crianças, incluindo brincadeiras e jogos em sala de aula.

No Brasil, as pesquisas acerca da efetividade da alfabetização lúdica tiveram início nas décadas de 1970 e 1980, ressaltando as vantagens dessa estratégia para o crescimento cognitivo e emocional das crianças. Estudos indicam que a utilização de atividades recreativas potencializa o interesse das crianças em aprender, amplia sua atenção e simplifica a absorção de conteúdos intrincados. Rodrigues (2013) evidenciou que o uso de jogos e brincadeiras em classes de alfabetização favorece um aprendizado mais relevante, além de aprimorar a interação entre professor e aluno.

RESULTADOS DA APLICAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, vários estudos exploraram a alfabetização lúdica como uma abordagem eficaz no processo de ensino, especialmente na educação infantil. Um exemplo é o trabalho de Lídia Rodrigues (2013), que examina a utilização de jogos e brincadeiras em contextos de alfabetização. Sua pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal mostrou que “a utilização de atividades lúdicas promove uma aprendizagem mais significativa, além de melhorar a relação professor-aluno” (RODRIGUES, 2013). Além disso, Rodrigues observou que os jogos promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos e ajudam a criar um ambiente de ensino mais colaborativo e agradável.

Além de Rodrigues, Lumertz e Oliveira-Menegotto (2023) realizaram uma pesquisa que explora a alfabetização lúdica analisando o caso de duas crianças em processo de alfabetização. Elas notaram que a utilização do lúdico não apenas aprimora a aprendizagem da leitura e escrita, mas também fomenta um crescimento social e emocional mais robusto nas crianças. O estudo indica que essa metodologia torna o ambiente de ensino mais interativo e cooperativo, promovendo o envolvimento dos estudantes.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A aplicação do lúdico ao ensino desperta o interesse pelas matérias ou temas, facilita a aprendizagem do conteúdo e gera relações de significação do objeto de conhecimento, criando um ambiente de aprendizagem que propicia o construtivismo dos conhecimentos adquiridos. Tendo em vista este cenário este texto discute a alfabetização lúdica observando sua importância e contribuição ao processo ensino-aprendizagem, com base a partir dos textos indicados e autores de referência na área.

O lúdico assume um papel fundamental no ensino da alfabetização ao proporcionar um contexto de ensino-aprendizagem mais interativo e afetivo. Para Figueiredo, Lima e Bamberg (2012), o lúdico cria o desejo da sabedoria, o prazer da descoberta e a felicidade do sucesso. Quando uma criança participa de um jogo ou uma brincadeira sua curiosidade aguça e seu foco no que está

fazendo aumenta, o que contribui para a assimilação de novos conteúdos. O fato de os mesmos envolverem criatividade e espontaneidade, ao mesmo tempo em que exigem um relacionamento com outros sujeitos, dá base a adequada construção do processo da leitura e escrita.

Segundo Piaget (2010), os jogos e as brincadeiras dão oportunidade para que se movimentem e se relacionem com satisfação no espírito de grupo; jogam com espírito de troca; jogam para conhecer o outro e, ao mesmo tempo, ajudam a construir sua personalidade, num clima de liberdade. Portanto, a criança não apenas aprende a ler e escrever, mas estimula também sua criatividade e curiosidade.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A ludicidade é mais do que uma ferramenta para tornar o aprendizado agradável: é uma maneira de propiciar a aprendizagem significativa. Silva, Campos e Bello (2017), definem que o brincar e o aprender lado a lado no processo de alfabetização, de início, saber alfabetizar não deve ser caracterizado com aulas rotineiras e cansativas. Enquanto a educação dos primeiros anos tende a valorizar a ludicidade, assim que a criança adentra o primeiro estágio da alfabetização, ela torna-se mais técnica e restritiva do prazer, o que pode prejudicar a criança. É crucial, assim, que o lúdico esteja intrínseco às etapas iniciais da alfabetização para que o aprendizado possa ser prazeroso e significativo. Brougère (1998) corrobora isso ao afirmar que o jogo dá às crianças uma alternativa para explorar e conhecer o mundo. Elas treinam habilidades cognitivas e sociais de uma maneira natural e motivante. Brougère (1998), afirma também que o brincar não é um fim, mas um meio, uma mediação ao serviço de uma função encantatória para seduzir a criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA

A responsabilidade pela efetivação da alfabetização lúdica é, em grande parte, do professor. É o educador que decide que o lúdico possa integrar a prática pedagógica para atingir seus objetivos. Nas palavras de Fortuna (2011), conforme joga o aluno desenvolve a iniciativa, a atenção, a imaginação, o raciocínio, a memória, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. Portanto, o professor não deve ensinar a criança a ler, mas sim apoiar seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para tal, é essencial que o professor seja dinâmico e criativo e esteja disposto a adaptar suas metodologias pedagógicas de acordo com as necessidades de aprendizado de seus estudantes. Mortatti (2019) diz que o professor deve apropriar-se de metodologias mais inovadoras que venham permear sentidos significativos aos alunos, onde ele possa manifestar que a leitura e a escrita são importantes em sua vida. Assim, o lúdico torna-se fundamental não apenas para facilitar o processo de alfabetização, mas também para torná-lo mais significativo e prático para o contexto da criança.

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade promovida pela alfabetização também se revela essencial para garantir um desenvolvimento infantil integral. Para Luckesi (2019), no ato lúdico, a criança vivencia-se por inteira ao envolver seus aspectos corporal, emocional, mental e social. É por meio do brincar que a criança experimenta e constrói novos saberes. Assim, promove não só o desenvolvimento cognitivo, mas também social.

Além disso, o lúdico promove a autonomia e a criatividade infantil. Segundo Piaget (2010), a criança sempre assimila o mundo à sua maneira, ou seja, ela o explora conforme suas próprias experiências e interesses. Vygotsky (1991) vai ao encontro dessa citação explicando que, ao brincar, a criança pode agir além de seu comportamento comum, mostrando aspectos que se tornarão fundamentais na vida adulta.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: INTEGRAÇÃO DO BRINCAR COM O APRENDER

A prática da alfabetização lúdica pode ser realizada por meio de atividades que unem o ato de brincar ao aprendizado de maneira criativa e envolvente. Por exemplo, os jogos de alfabeto e palavras cruzadas, onde as crianças associam imagens a letras e formam palavras, visam estimular o raciocínio lógico e a detecção de padrões. Além disso, jogos de memória que envolvem palavras ou sílabas contribuem para o desenvolvimento do vocabulário e a organização do raciocínio, essenciais para o processo de alfabetização.

JOGOS DE ALFABETO E PALAVRAS CRUZADAS

Um exemplo concreto de alfabetização lúdica são os jogos do alfabeto, nos quais as crianças têm a oportunidade de relacionar imagens a letras e criar palavras. Esta atividade pode ser realizada tanto no ambiente escolar quanto doméstico, e visa não apenas ensinar o reconhecimento das letras, mas também promover a criação de palavras. Conforme Vieira e Oliveira (2018) destacam, essas atividades conectam o processo de alfabetização com os conteúdos escolares e o dia a dia da criança, incentivando a utilização social da leitura e da escrita. Ao jogar jogos de palavras cruzadas baseados em histórias ouvidas em sala de aula, a criança aprimora seu raciocínio lógico, a identificação de padrões e o reconhecimento de palavras, competências cruciais para o processo de alfabetização.

JOGOS DE MEMÓRIA COM PALAVRAS E SÍLABAS

Os jogos de memória com palavras ou sílabas são outra atividade eficiente para promover a alfabetização lúdica. Estes jogos estimulam a memória visual e a identificação de padrões, além de

ajudar na formação de palavras e sentenças. Os pais podem, em casa, elaborar cartões contendo palavras básicas ou sílabas e jogá-los com seus filhos, estimulando-os a formar novas palavras a cada jogo.

Conforme Piaget (2010), o jogo é crucial para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que auxilia a criança a associar objetos e conceitos de forma lúdica. Este tipo de atividade pode ser aplicada em sala de aula através de jogos coletivos, nos quais os estudantes, além de aprimorarem suas competências de leitura e escrita, estimulam sua interação social e colaboração.

JOGOS DE RIMAS E CANÇÕES

A utilização de instrumentos musicais e rimas são métodos eficientes para estimular a percepção fonológica, essencial para a alfabetização. Canções tradicionais, como as cantigas de roda, podem ser empregadas para desenvolver a percepção auditiva e a segmentação de palavras. De acordo com Rodrigues (2013), as atividades de musicalização, quando ligadas ao aprendizado, promovem o progresso da leitura e escrita de forma lúdica.

Araújo *et al.* (2024) falam que em casa ou na escola, professores e pais podem solicitar às crianças que componham novas letras para melodias já conhecidas, utilizando rimas. Isso intensifica a identificação de palavras e sílabas, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e gratificante. Ademais, canções com letras repetitivas auxiliam os pequenos a memorizarem palavras e conceitos, simplificando o processo de aprendizagem.

BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO NARRATIVA

Jogos que envolvem a elaboração de histórias são igualmente relevantes para o progresso da alfabetização. Ao se divertir com a brincadeira de "contar histórias", a criança é estimulada a usar sua imaginação para elaborar histórias. Esta atividade, além de estimular a expressão oral, introduz a criança no universo da escrita e leitura, pois ela precisa estruturar suas ideias de forma lógica. Conforme Vieira e Oliveira (2018) afirmam, essa abordagem é crucial para que a criança comece a entender o papel social da escrita.

Na sala de aula, essa atividade pode ser realizada com o auxílio de fantoches ou ilustrações, nas quais as crianças são incentivadas a criar personagens e cenários, aprimorando assim suas competências narrativas. Os pais podem colaborar na elaboração das histórias em casa, contribuindo para o aumento do vocabulário dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização lúdica se apresenta como uma estratégia pedagógica crucial para o crescimento completo das crianças, unindo o aprendizado de leitura e escrita a atividades divertidas e cativantes. Esta abordagem não só simplifica a aquisição de competências cruciais, como também fomenta um ambiente mais vibrante e interativo, no qual os estudantes se sentem estimulados a se envolverem de maneira ativa no processo de aprendizado. Os achados em variados cenários educacionais indicam que a realização de atividades recreativas tem um impacto significativo no aumento do interesse e da concentração das crianças, afetando de maneira positiva o seu rendimento acadêmico.

Ademais, a alfabetização lúdica também favorece as habilidades socioemocionais. Atividades que promovem a interação entre pares, como jogos e brincadeiras, aprimoram competências como empatia, colaboração e comunicação, essenciais para a construção de cidadãos cientes e aptos para os obstáculos da vida. O estudo acadêmico confirmou essas vantagens, ressaltando a relevância de incorporar o aspecto lúdico na rotina escolar, particularmente em um mundo progressivamente mais tecnológico e desafiador.

Assim, é essencial que educadores e responsáveis implementem a alfabetização lúdica como uma estratégia fundamental em suas estratégias de ensino. O ato de brincar não deve ser visto apenas como um acessório, mas como um componente crucial e indispensável para um aprendizado relevante. Ao dar prioridade à ludicidade, asseguramos que as experiências de alfabetização sejam não só educativas, mas também divertidas, estabelecendo assim um ambiente onde as crianças têm a oportunidade de explorar, criar e desenvolver todo o seu potencial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Josiane Reis; SANTOS, Ana Lourdes de Jesus Pinheiro dos; GONDIM, Cristiane da Silva Reis; CARVALHO, Edmer Graciana de; TITON, Letícia Furtado; SILVA, Luís Gonçalves da; SARAIVA, Saulo Roger Cavalcante; WOODCOCK, Ziza Silva Pinho. O uso da música como instrumento pedagógico no processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. (2024). **Cadernos Pedagógicos da EaD**. 15(2), 1-15. Disponível em:

<<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6319/4074>>. Acesso em: 01 out. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIREDO, Andrine Pereira; LIMA, Marilda de Souza; BAMBERG, Suzana Marx. **A importância de trabalhar o lúdico na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012.

Disponível em:

<https://repositorio.alfaunipac.com.br/publicacoes/2019/102_a_importancia_de_trabalhar_o_ludico_na_alfabetizacao_nos_anos_iniciais.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. 2011. Tese de doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Cáceres: UNEMAT, 2019. Disponível em: [https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 28 set. 2024.

LUMERTZ, Fábila Daniela Schneider ; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de. **Alfabetização e mediação lúdica**: um estudo a partir da teoria histórico-cultural. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. esp.1, p. e023069, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18iesp.1.17528. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17528>. Acesso em: 01 out. 2024.

MONTESSORI, Maria. **The Absorbent Mind**. 1. ed. New York: Dell Publishing, 1967. Disponível em: <https://gseuphsdlibrary.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/the-absorbent-mind-montessori.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget** / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p. il. (Coleção Educadores). Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-546-3. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA, Elza Aparecida da; CAMPOS, Luana Alencar de; BELLO, Adriane Weckerlin. **A importância do brincar no processo de alfabetização**. 2017. Disponível em: <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/ped/article/view/318>. Acesso em: 24 set. 2014.

VIEIRA, Larissa de Souza; OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento**. 2018. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/21_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA ALIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ARTES E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS



THE PRESENCE OF MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS AN ALLY FOR THE DEVELOPMENT OF THE ARTS AND CHILDREN'S LEARNING

PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

A música desempenha um papel essencial na educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Este trabalho explora como a música pode atuar como uma aliada para o desenvolvimento das artes e o aprimoramento da aprendizagem em diferentes áreas. Através da escuta ativa, do canto e do uso de instrumentos, as crianças não apenas desenvolvem habilidades musicais, mas também estimulam a criatividade, a expressão corporal e a coordenação motora, promovendo um aprendizado interdisciplinar. A música facilita a assimilação de conteúdos acadêmicos, melhora a memória e a concentração, além de fortalecer o vínculo social e emocional entre as crianças. O estudo destaca ainda a importância de práticas pedagógicas que integrem a música de forma lúdica e intencional no cotidiano escolar, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Crianças; Ensino.

ABSTRACT

Music plays an essential role in early childhood education, contributing significantly to children's all-round development. This paper explores how music can act as an ally for the development of the arts and the enhancement of learning in different areas. Through active listening, singing and the use of instruments, children not only develop musical skills, but also stimulate creativity, body expression and motor coordination, promoting interdisciplinary learning. Music facilitates the assimilation of academic content, improves memory and concentration, and strengthens the social and emotional bond between children. The study also highlights the importance of pedagogical practices that integrate music in a playful and intentional way into everyday school life, enhancing the teaching-learning process.

Keywords: Music; Children; Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como principais características a importância da música na educação infantil, quando falamos de músicas para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil a medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado.

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento.

Para Martins (2006), é preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

Esta pesquisa tem a relevância de mostrar que a música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música

assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

Na educação infantil, o papel da arte transcende simplesmente o aspecto estético, desempenhando uma função crucial no desenvolvimento holístico das crianças. Ao oferecer um ambiente formal que abrange desde a alimentação até a educação, a arte se torna um meio pelo qual as crianças podem explorar, expressar e compreender o mundo ao seu redor.

No que diz respeito ao caráter lúdico das atividades artísticas, elas proporcionam um espaço seguro para a experimentação e a descoberta, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Através dos eixos como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, as crianças são expostas a uma variedade de estímulos que estimulam suas habilidades motoras, criatividade, comunicação e compreensão do ambiente que as cerca.

A arte na educação infantil também desempenha um papel essencial no fortalecimento da autoestima e na construção da identidade das crianças, permitindo-lhes expressar suas ideias e sentimentos de maneira única. Além disso, ao integrar a arte em atividades relacionadas à natureza e sociedade, as crianças desenvolvem uma apreciação pela diversidade cultural e ambiental.

Ao promover a interdisciplinaridade, a arte se torna um meio integrador, conectando diferentes áreas do conhecimento e proporcionando uma abordagem abrangente no processo de aprendizagem. Assim, a arte na educação infantil não apenas contribui para o desenvolvimento individual das crianças, mas também estabelece as bases para uma educação mais inclusiva e completa.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Para Ferreira (2008), a música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliar no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da musica a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Para Martins (2006), pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos

trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

De acordo com Arroyo (1994), os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

Para Ferreira (2008), a mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivências, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

Para Martins (2006), o papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

Nesse contexto, o papel do professor na Educação Infantil é multifacetado e essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ele atua como um facilitador do processo de aprendizagem, promovendo, organizando e proporcionando experiências enriquecedoras que estimulam a interação entre a criança e o meio, resultando na construção do conhecimento.

Ao oferecer materiais diversificados, o educador cria um ambiente propício para a exploração e descoberta, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e emocionais de maneira lúdica e significativa. Desafiando os pequenos, ele incentiva o pensamento crítico e a resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida.

A introdução de instrumentos musicais e a exploração de diferentes sons e ritmos constituem uma abordagem holística para o ensino da música, estimulando a criatividade, a sensibilidade auditiva e o entendimento das nuances sonoras. O professor, ao proporcionar estímulos musicais variados, contribui para o enriquecimento do repertório musical das crianças, promovendo uma apreciação diversificada e estimulando a expressão individual.

Além disso, ao ouvir as diferentes expressões musicais das crianças, o educador cria um espaço inclusivo e respeitoso, encorajando a manifestação de emoções e a construção de uma identidade

musical única para cada criança. Ao fomentar a criação e a interação entre os colegas, o professor promove o desenvolvimento social, incentivando a colaboração, a comunicação e o respeito mútuo.

Em suma, o professor na Educação Infantil desempenha um papel central na criação de ambientes educativos ricos e estimulantes, onde as interações entre as crianças e o meio são catalisadoras do processo de aprendizagem. Sua atuação como mediador e facilitador é fundamental para o cultivo de uma base sólida para o desenvolvimento global das crianças, preparando-as para desafios futuros e estimulando uma aprendizagem ao longo da vida.

Para Ferreira (2008), é importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve-se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, através da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música relaxa acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

Para Ferreira (2008), a música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

De acordo com Arroyo (1994), a música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

De acordo com Silva (1992), a música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

Para Ferreira (2008), o educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

De acordo com Arroyo (1994), trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

Para Santa Rosa (1990), a música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

De acordo com Silva (1992), a música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Através da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

Para Borges (1994), a música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agirem espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Para Santa Rosa (1990), a música traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Para Borges (1994), ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

De acordo com Silva (1992), quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

A reflexão e o planejamento cuidadoso são elementos cruciais para o sucesso da integração da música nas aulas, especialmente na Educação Infantil. O educador deve considerar cuidadosamente como a música será incorporada ao currículo, definindo objetivos claros alinhados aos propósitos pedagógicos. Ao organizar suas aulas, ele deve identificar momentos adequados para introduzir a música, criando uma estrutura que equilibre o tempo dedicado a atividades musicais com outras áreas de aprendizagem.

A escolha dos espaços também desempenha um papel crucial, pois o ambiente influencia diretamente na receptividade das crianças à música. Espaços amplos e flexíveis proporcionam oportunidades para movimento e expressão corporal, enquanto áreas mais tranquilas podem ser ideais para atividades mais focadas. A observação atenta das reações das crianças permite ao educador ajustar sua abordagem, adaptando-se às necessidades e interesses específicos de cada grupo.

A seleção criteriosa de materiais e músicas é essencial para criar um ambiente musical enriquecedor. Os educadores devem escolher músicas que estimulem a participação ativa, considerando a idade e o contexto cultural das crianças. A diversidade musical também é crucial para enriquecer a experiência, introduzindo as crianças a diferentes estilos, ritmos e tradições.

Ao priorizar um completo e satisfatório aprendizado, o educador deve garantir que as atividades musicais sejam integradas de maneira significativa ao currículo, promovendo o desenvolvimento global das crianças. Além disso, ele pode explorar estratégias como o uso de histórias musicais, jogos rítmicos e atividades de improvisação para tornar a experiência musical mais envolvente e educativa.

Em resumo, o sucesso da integração da música na Educação Infantil depende da reflexão cuidadosa e do planejamento consciente por parte dos educadores. Ao dedicar tempo e atenção a esses aspectos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem envolventes, onde a música não apenas complementa, mas também enriquece as experiências educacionais das crianças, promovendo um aprendizado integral e satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da música no ambiente escolar pode ocorrer de diversas formas, como em atividades de roda, cantigas, brincadeiras e no uso de instrumentos simples. Essas práticas, além de promoverem o contato direto das crianças com os elementos sonoros, contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, um aspecto importante para a aprendizagem linguística e o desenvolvimento cognitivo. Estudos apontam que a interação com a música desde a primeira infância também favorece a capacidade de resolução de problemas, uma vez que as crianças são desafiadas a interpretar sons, ritmos e melodias, desenvolvendo, assim, habilidades de raciocínio lógico e crítico.

A música, além de promover a aprendizagem formal, tem um impacto significativo no desenvolvimento emocional das crianças. Por meio dela, elas podem expressar sentimentos e emoções de forma natural, muitas vezes utilizando a música como uma forma de comunicação não verbal. Isso é especialmente importante na educação infantil, quando as crianças ainda estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades verbais e emocionais. A musicalização, nesse contexto, torna-se uma ferramenta poderosa para lidar com questões emocionais, como a ansiedade, o medo ou a alegria, permitindo que as crianças vivenciem e compreendam suas emoções de maneira lúdica e segura.

No campo da expressão artística, a música é uma aliada das demais artes, como a dança e o teatro. Ao ouvirem uma canção ou ao participarem de atividades musicais, as crianças são estimuladas a se movimentar, dançar e criar cenários imaginários, integrando assim diferentes formas de expressão. A sinergia entre música e outras linguagens artísticas contribui para o desenvolvimento da criatividade, uma competência essencial para o processo de construção de conhecimento. Além disso, essa interação fortalece a percepção espacial, o equilíbrio e a coordenação motora, elementos essenciais para o desenvolvimento físico das crianças.

Outro ponto relevante a ser destacado é o impacto da música na socialização das crianças. Em atividades musicais em grupo, como corais ou rodas de música, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar o tempo e o espaço do outro, e a colaborar para alcançar um objetivo comum. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, cooperação e respeito mútuo, habilidades estas que são cruciais para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade.

A música também oferece às crianças uma oportunidade única de entrar em contato com diversas culturas, ampliando sua visão de mundo e sua compreensão sobre a diversidade cultural. Através do contato com canções de diferentes países, estilos musicais variados e instrumentos tradicionais, as crianças começam a desenvolver uma consciência multicultural desde cedo, o que contribui para a formação de uma mentalidade mais aberta e tolerante. Esse contato com a diversidade sonora também estimula o interesse pela história, pela geografia e pelas tradições de outros povos, proporcionando uma aprendizagem mais ampla e contextualizada.

No âmbito pedagógico, é importante que os educadores estejam capacitados para integrar a música de maneira eficaz em suas práticas diárias. A formação continuada dos professores deve incluir estratégias que favoreçam a utilização da música como ferramenta de ensino, permitindo que eles se sintam seguros para explorar o potencial educativo da música. Nesse sentido, é necessário que as escolas invistam em infraestrutura e recursos que possibilitem o uso de instrumentos, equipamentos de som e materiais didáticos adequados para a musicalização das crianças.

A integração da música com outras disciplinas também pode ser explorada de forma interdisciplinar. Por exemplo, ao trabalhar o conteúdo de matemática, é possível utilizar ritmos e batidas musicais para ajudar as crianças a entenderem conceitos de contagem, frações e sequências. Na alfabetização, o uso de músicas que enfatizem o som das palavras, rimas e aliteraões pode facilitar o reconhecimento fonológico e o processo de leitura e escrita. Dessa forma, a música não apenas complementa o ensino de outras matérias, mas também oferece novas formas de abordagem pedagógica que tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Em relação aos benefícios cognitivos, a música estimula áreas do cérebro relacionadas à memória, à atenção e ao processamento auditivo. Crianças expostas a práticas musicais regulares tendem a apresentar melhor desempenho em tarefas que envolvem concentração e resolução de problemas. O ritmo e a melodia ajudam a criar padrões que facilitam a retenção de informações, enquanto o ato de cantar ou tocar um instrumento requer foco e coordenação, habilidades que são transferidas para outras áreas de aprendizagem.

Em conclusão, a música é um recurso valioso na educação infantil, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e artístico das crianças. Seu uso deve ser incentivado nas escolas como parte integrante do currículo, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e significativo. Ao valorizar a musicalização, a educação infantil oferece às crianças não apenas a oportunidade de desenvolverem suas habilidades musicais, mas também de crescerem como indivíduos criativos, empáticos e preparados para os desafios futuros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Infantil**. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

MARTINS, A.J.F. *Infância cultura e pedagogia*. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré- escola**. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. **Guia para educação e prática musical em escolas**. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.

A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS

THE INFLUENCE OF TEACHING RESOURCES ON YOUNG CHILDREN'S LEARNING



REGISLAINE ALVES DA SILVA MORAES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" (2015); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas - FACON (2015); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas - FACON (2016); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas - FACON (2017); Especialista em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Conectada - FACONNECT - Conchas (2020); Professora na Escola Municipal Nair Musegante Lebrão - Educação Infantil.

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, pois é nesse período que as crianças estabelecem as bases para o aprendizado ao longo da vida. Os recursos pedagógicos desempenham um papel crucial nesse processo, influenciando diretamente a maneira como as crianças interagem com o conhecimento e entre si. Este artigo visa investigar a influência dos recursos pedagógicos na aprendizagem das crianças pequenas, com foco nas práticas educacionais que promovem o desenvolvimento integral dos alunos na Educação Infantil. Por meio de uma revisão de literatura e análise de práticas pedagógicas em sala de aula, buscamos evidenciar a importância desses recursos para o engajamento e motivação dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Concluímos que os dados encontrados mostram que é essencial que os educadores da Educação Infantil, mesmo sem formação profissional inicial e com espaço limitado para a formação lúdica, busquem aprimorar suas habilidades por meio da formação continuada e das experiências vividas em sala de aula com outros profissionais. É fundamental que eles ressignifiquem suas práticas diárias, compreendendo que as ações lúdicas são parte natural do processo de aprendizagem das crianças pequenas. Dessa forma, o desenvolvimento da criatividade, da criação e da construção do conhecimento das crianças ocorre de maneira mais prazerosa e espontânea, proporcionando significado ao universo infantil.

Palavras-chave: Recursos pedagógicos; Aprendizagem; Crianças pequenas; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Early childhood education is a fundamental stage in human development, as it is during this period that children lay the foundations for lifelong learning. Teaching resources play a crucial role in this process, directly influencing the way children interact with knowledge and with each other. This article aims to investigate the influence of pedagogical resources on young children's learning, with a focus on educational practices that promote the integral development of students in Early Childhood Education. Through a literature review and analysis of pedagogical practices in the classroom, we sought to highlight the importance of these resources for student engagement and motivation, as well as contributing to the development of cognitive, social and emotional skills. We conclude that the data we found shows that it is essential that early childhood educators, even without initial professional training and with limited space for play training, seek to improve their skills through continuing education and experiences in the classroom with other professionals. It is essential that they re-signify their daily practices, understanding that play is a natural part of the learning process for young children. In this way, the development of children's creativity, creation and construction of knowledge takes place in a more pleasurable and spontaneous way, providing meaning to the child's universe.

Keywords: Pedagogical resources; Learning; Young children; Early childhood education; Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira fase da Educação Básica e é caracterizada por práticas de cuidar, educar e brincar, fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, é crucial que a formação profissional dos educadores dessa etapa esteja certificada com as práticas pedagógicas específicas desse ensino. É essencial que o aprendizado das crianças seja baseado em atividades motivadoras, divertidas e prazerosas.

As atividades lúdicas e pedagógicas são consideradas essenciais no desenvolvimento de habilidades e competências em crianças. O componente lúdico é uma etapa indispensável porque abrange atividades fundamentais que beneficiam o crescimento físico, intelectual e social dos pequenos. Ao brincar, as crianças constroem sua identidade e autonomia enquanto desenvolvem suas capacidades de socialização ao interagir com outras crianças e adultos.

Dentro desse contexto, os recursos pedagógicos desempenham um papel crucial na facilitação do aprendizado das crianças pequenas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial que a Educação Infantil promova experiências que estimulem o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração suas especificidades e singularidades.

Os recursos pedagógicos têm um impacto significativo na motivação das crianças. Quando os alunos estão envolvidos em atividades que utilizam brinquedos e jogos, por exemplo, eles tendem a se sentir mais engajados e interessados no aprendizado. Isso é corroborado por Santos (2015), que afirma que a motivação intrínseca é essencial para a aprendizagem efetiva na infância. Além de promover a motivação, os recursos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento de diversas

habilidades nas crianças, como habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. A interação com diferentes materiais estimula a curiosidade e o pensamento crítico, essenciais para o aprendizado.

Este artigo se propõe a investigar a influência dos recursos pedagógicos na aprendizagem das crianças pequenas, considerando a importância de um ambiente educativo rico em estímulos que favoreçam o engajamento e a motivação dos alunos.

A escolha do tema é impulsionada pela necessidade de compreender o impacto significativo que os recursos pedagógicos podem ter no aprendizado das crianças pequenas. Em um mundo progressivamente digital e globalizado, é essencial que educadores e instituições educacionais monitorem as metodologias e práticas de ensino implementadas. Os recursos pedagógicos não só contribuem para a aquisição de conhecimento, como também têm um papel crucial no aprimoramento de competências cruciais para o desenvolvimento das crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

A Educação Infantil nem sempre foi reconhecida como uma etapa crucial para a formação das crianças pequenas. Para entendermos sua importância, é necessário realizar um levantamento histórico das concepções de criança e infância ao longo do tempo. Embora a criança sempre tenha existido, o “sentimento de infância” — a percepção de que a infância é um período distinto e valioso — não é algo que sempre esteve presente nas sociedades.

Históricos e antropológicos, como Philippe Ariès (2021), argumentam que, até a Idade Média, a sociedade não possuía um entendimento do que hoje chamamos de “infância”. Naquela época, as crianças eram muitas vezes vistas como miniadultos, e suas experiências e necessidades eram frequentemente ignoradas. A infância, assim, foi subtraída das crianças, que eram integradas precocemente ao mundo adulto, assumindo responsabilidades e tarefas de maneira a se equiparar aos adultos.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 2021, p. 156).

Ao longo da história, a criança foi frequentemente ignorada, não sendo reconhecida como sujeito histórico de direitos e agente ativo na sociedade. Por muito tempo, suas características únicas e suas necessidades individuais não foram consideradas, e suas vontades e sentimentos foram desrespeitados.

Desde os primórdios, as crianças receberam atenção especial em seus primeiros anos de vida, um período em que estão extremamente vulneráveis e dependem dos cuidados de adultos para sobreviver. Bebês necessitam de alimentação, higiene e proteção, mas esses cuidados eram muitas vezes limitados a uma idade muito precoce. Por exemplo, na Grécia Antiga, as crianças permaneciam

com seus pais até os sete anos, após os quais recebiam apenas instruções básicas para desempenhar papéis no mundo adulto. Em Esparta, a partir dos sete anos, as crianças eram separadas de suas famílias e passavam a ser educadas pelo Estado, sendo preparadas para se tornarem guerreiros.

Na Idade Média, a infância não era reconhecida como uma fase distinta do desenvolvimento humano. O período até os sete anos era frequentemente marcado apenas pelo surgimento dos dentes, sem uma compreensão profunda das necessidades e direitos da criança. Segundo Heywood (2004), essa indiferença em relação à infância teve um impacto significativo na criação dos filhos, resultando em uma elevada mortalidade infantil.

A falta de uma concepção clara da infância e a negligência das necessidades das crianças não apenas afetaram o desenvolvimento saudável delas, mas também refletiram uma visão da sociedade que não valorizava a infância como uma fase importante e digna de proteção. Esse desprezo histórico pela individualidade e pelos direitos das crianças contrasta com as compreensões contemporâneas, que reconhecem a importância de respeitar e valorizar a infância como um período fundamental para a formação do ser humano.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p. 87).

Ter consciência das características inerentes à infância, ou desenvolver um “sentimento de infância”, implica reconhecer que a criança é diferente do adulto em diversos aspectos. Essa etapa é percebida como um momento em que o indivíduo vê o mundo de forma distinta, pensa e age de maneira própria, o que demanda uma atenção especial. Assim, durante o período medieval, as crianças não eram devidamente reconhecidas em suas singularidades. A partir dos sete anos, eram consideradas miniadultos e passaram a realizar as mesmas atividades que os adultos.

Sendo a infância negada no período medieval, as crianças eram percebidas como insignificantes, como homens em tamanho reduzido, “a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 2021, p. 33).

Ao completar sete anos, as crianças eram frequentemente separadas de suas famílias e enviadas para outras casas, onde passavam a aprender atividades domésticas, valores humanos e adquiririam conhecimentos práticos. Esse processo marcava o início de sua inserção no mundo adulto, permitindo que, gradualmente, vivenciassem diversas atividades típicas desse universo, como trabalho, tarefas domésticas, lazer e jogos, além de outras formas de convívio social. Essa separação precoce, no entanto, dificultava a formação de laços emocionais profundos entre pais e filhos. A falta do “sentimento de infância” não indicava uma ausência de amor ou carinho pelas crianças; em vez

disso, refletia uma concepção de afeto que se estendia a todos, independentemente da idade (FREITAS, 2016).

Conforme Heywood (2004), essa fase de sete anos trazia uma transformação significativa na vida da criança, que era marcada pela diferenciação de gêneros, mudanças nas vestimentas e a introdução de responsabilidades. Neste período, as crianças começavam a estabelecer novas relações sociais, que estavam intimamente ligadas ao trabalho ou à educação formal.

As transformações políticas, econômicas e sociais da Idade Média também impactaram as relações familiares, alterando a dinâmica entre pais e filhos. Ariès (2021) argumenta que, nesse cenário, surgia o sentimento de infância, que se divide em dois períodos: a paparicação e a preocupação moral (apego). A paparicação emergiu dentro do contexto familiar, onde as qualidades de graciosidade e ingenuidade das crianças despertavam um apego maior nos adultos, especialmente nas mulheres. Isso levou ao desenvolvimento de um carinho e afeto que se assemelhava ao que se costuma oferecer a animais de estimação, refletindo uma nova forma de interação e valorização da infância.

Conforme destacou Ariès (2021, p. 100), “um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento, para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação”.

Esse reconhecimento gradual das particularidades da infância e a mudança na percepção de afeto e cuidado marcaram um passo importante na história das relações familiares, moldando a forma como as crianças eram vistas e tratadas dentro da sociedade. Entretanto, somente com o tempo e a evolução das concepções sobre a infância é que se começou a valorizar a Educação Infantil como um período de desenvolvimento essencial, reconhecendo que essa fase é fundamental não apenas para o aprendizado, mas também para a formação da identidade e das habilidades sociais das crianças.

A evolução do conceito de infância trouxe uma mudança cultural significativa, sublinhando a importância de proteger e nutrir essa fase da vida. Historicamente, a infância não era vista como um período único e valioso, mas, com o tempo, começou a ser reconhecida como uma etapa essencial para o desenvolvimento humano. Essa transformação cultural destaca que a infância é um tempo de brincadeiras, exploração e aprendizado, que merece ser respeitado e valorizado.

À medida que as sociedades começaram a entender melhor as necessidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças, Oliveira (2018) assevera que passaram a reconhecer que elas não eram apenas pequenos adultos, mas indivíduos com características e necessidades próprias. O brincar, por exemplo, foi cada vez mais valorizado como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da socialização e das habilidades motoras. As brincadeiras não são meras distrações, mas sim experiências educativas que ajudam as crianças a explorar o mundo ao seu redor e a desenvolver seu pensamento crítico.

Ainda conforme mencionado por Oliveira (2018), essa nova compreensão levou à criação de políticas públicas voltadas para a proteção dos direitos da infância, promovendo ambientes seguros

e estimulantes. A valorização da Educação Infantil, com ênfase em práticas pedagógicas lúdicas, também se intensificou, refletindo a convicção de que a aprendizagem deve ser um processo prazeroso e envolvente.

A evolução do conceito de infância representou um reconhecimento da importância de respeitar e valorizar essa fase da vida, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Isso não apenas enriquece a experiência infantil, mas também contribui para a formação de adultos mais conscientes, empáticos e capacitados, refletindo uma sociedade que se preocupa com as futuras gerações.

No Brasil, a infância e a Educação Infantil têm uma trajetória marcada por transformações significativas ao longo do tempo. Historicamente, a visão sobre a infância no país passou por diversas mudanças, influenciadas por contextos sociais, políticos e econômicos.

Durante os períodos colonial e imperial, a infância era frequentemente vista como um prolongamento da vida adulta. As crianças eram responsáveis desde cedo por tarefas domésticas e trabalho agrícola, e sua educação formal era limitada, muitas vezes restrita às camadas mais privilegiadas da sociedade. Com a Proclamação da República em 1889, começou a se desenhar uma nova concepção sobre a infância, que passou a ser entendida como uma fase distinta do desenvolvimento humano. No entanto, a educação infantil ainda era fragmentada e pouco valorizada, refletindo desigualdades sociais e a falta de políticas públicas efetivas (FREITAS, 2016).

A partir da década de 1980, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou na valorização da infância e na formalização da Educação Infantil. A Constituição reconhece a educação como um direito de todos, garantindo que a educação infantil, que abrange crianças de zero a cinco anos, seja parte do sistema educacional brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, ressaltando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. A partir desse momento, as políticas públicas começaram a se concentrar em garantir acesso, qualidade e formação de profissionais na área.

Hoje, a Educação Infantil no Brasil é reconhecida como um espaço vital para o desenvolvimento das crianças. É um período em que se promove não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e motoras. As práticas pedagógicas contemporâneas enfatizam a ludicidade, o brincar como ferramenta de aprendizado e a construção de um ambiente de acolhimento e respeito às individualidades.

Além disso, a Educação Infantil é vista como um espaço de socialização, onde as crianças interagem com seus pares e adultos, desenvolvendo competências essenciais para sua vida futura. As políticas de inclusão têm buscado atender a todas as crianças, respeitando suas diversidades e garantindo o acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social.

Apesar dos avanços, a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, como a desigualdade no acesso, a necessidade de uma formação adequada para os educadores e a luta

por mais investimentos. As disparidades regionais e socioeconômicas ainda afetam a qualidade do ensino e a efetividade das políticas implementadas.

A infância e a Educação Infantil no Brasil têm avançado em termos de reconhecimento e valorização, refletindo uma mudança cultural que reconhece a importância desse período para o desenvolvimento humano. Com a implementação de políticas públicas que promovem a inclusão e a qualidade no ensino, busca-se garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação infantil que respeite suas singularidades e as prepare para um futuro pleno. A educação infantil não é apenas uma fase de transição, mas um alicerce essencial para o aprendizado ao longo da vida.

LUDICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade na educação infantil é um conceito fundamental que se refere ao uso do brincar como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento. Essa abordagem reconhece a importância do jogo e das atividades lúdicas no processo educativo, proporcionando às crianças um ambiente rico em experiências que favorecem o aprendizado de maneira natural e prazerosa.

As ações lúdicas nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis constituem um aspecto fundamental da educação, refletindo como as crianças interagem com o mundo ao seu redor por meio do brincar. Compreender como essas práticas se manifestam e se desenvolvem, levando em conta os diversos entendimentos e conceitos acerca da ludicidade, é essencial para promover uma educação mais rica e significativa.

Desde tempos imemoriais, as brincadeiras fazem parte da vida das pessoas, servindo como uma forma natural de aprendizado e socialização. Diversos estudiosos, como Wajskop (1995), Brougère (2010) e Kishimoto (2010), destacaram a relevância do brincar na educação de crianças pequenas. Para eles, as ações lúdicas não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também são essenciais para a formação emocional e social das crianças. Ao abordar o termo ludicidade, é importante considerar sinônimos como jogo, brinquedo, brincadeira, lazer, diversão e prazer. Essas palavras estão sempre associadas ao conceito de ludicidade, que é derivado do latim *ludus*, significando "jogo". A ludicidade envolve não apenas o ato de brincar, mas também as experiências emocionais e sociais que emergem desse processo.

Desde as civilizações antigas, o lúdico já faz parte do cotidiano das pessoas, com jogos e brincadeiras exercendo um papel vital nas interações sociais e no aprendizado. Huizinga (2019), em sua obra "*Homo Ludens*", argumenta que o brincar é uma atividade fundamental para a cultura humana, promovendo a criatividade, a imaginação e a construção de significados. Segundo ele, o jogo é uma forma de expressão que vai além do entretenimento, permitindo que os indivíduos explorem suas identidades e relações sociais.

Huizinga (2019, p. 08-41), filósofo alemão, caracteriza o jogo como "uma função da vida, mas não é passível de definição precisa em termos lógicos, biológicos ou estéticos". Dessa forma, o lúdico

é compreendido como o ato de brincar ou jogar, sendo que a própria experiência de brincar ou jogar já define a vivência lúdica. Segundo o autor, o lúdico "abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, assim como os jogos de azar". Assim, o conceito de lúdico está fundamentado em tudo que permite à pessoa se expressar de maneira livre e espontânea.

Um importante teórico que aprofundou o conceito de ludicidade foi o médico psicanalista Donald Winnicott. Ao investigar as etapas do desenvolvimento humano, Winnicott ressaltou a relevância do brincar na formação da identidade da criança durante os primeiros anos de vida. Para ele, o ato de brincar vai além de meros objetos ou instrumentos; carrega um significado intrínseco que possibilita à criança vivenciar experiências significativas com o mundo real (WINNICOTT, 1975). O autor argumenta que o brincar é uma ação externa que está profundamente conectada à atividade interna dos indivíduos. Assim, a subjetividade da criança não apenas influencia, mas também molda sua realidade externa, evidenciando que, embora o lúdico represente uma satisfação interna, ele se expressa por meio da ação externa do brincar.

Outro contribuinte significativo para a compreensão da ludicidade foi Brougère (1998), filósofo e antropólogo francês, que explorou o universo infantil em seus estudos, defendendo que brincar é um espaço de criação cultural, ou seja, o jogo e o brincar não são fenômenos isolados ou meramente internos ao indivíduo; eles são experiências que a criança adquire ao longo de sua vida, acumuladas através de interações sociais. Essa dimensão social do brincar é o que ele denomina de cultura lúdica, enfatizando a importância do contexto social e cultural nas experiências lúdicas das crianças.

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para jogar (BROUGÈRE, 2010, p. 23).

Destarte, a cultura lúdica pode ser entendida como um conjunto de procedimentos que facilitam a realização do jogo e do ato de brincar. Para que essa cultura se desenvolva, é fundamental compreender as regras e a interpretação das atividades lúdicas, reconhecendo que o ato de jogar ou brincar pode ter significados variados para diferentes indivíduos.

De acordo com o filósofo educador Luckesi (2000), o lúdico é definido como um estado interno do indivíduo, que ele descreve como o "Estado de Ludicidade". Nesse estado, o indivíduo está totalmente imerso no processo lúdico, vivenciando uma experiência de envolvimento pleno. Essa imersão proporciona não apenas um momento de prazer, mas também um espaço de aprendizagem e expressão pessoal, permitindo que o indivíduo se conecte com suas emoções e com o ambiente ao seu redor. Assim, a cultura lúdica não apenas enriquece a experiência do brincar, mas também desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento do ser humano.

No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada

indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra (LUCKESI, 2000, p. 25).

Dessa forma, é evidente que a ludicidade não se limita apenas ao exterior do indivíduo; ela está intimamente conectada ao seu mundo interior. Luckesi (2000, p. 20) afirma que "uma educação lúdica tem sua base na compreensão de que o ser humano é um ser em movimento permanente, construtivo de si mesmo". Isso implica que o indivíduo está em um estado de constante transformação, em que cada pessoa se torna produtora de conhecimento e autora de sua própria história.

De acordo com Luckesi (2000), essa visão destaca a importância da ludicidade no processo educativo, pois permite que o aprendizado ocorra de maneira significativa e personalizada. Quando as experiências lúdicas são integradas à educação, elas não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, mas também favorecem a construção da identidade e a expressão emocional do indivíduo. Assim, o brincar se torna uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento e a autorreflexão, permitindo que cada um explore suas potencialidades e crie narrativas pessoais. Essa abordagem reforça a ideia de que a educação deve ser um espaço de liberdade e descoberta, onde a ludicidade é um elemento central na formação do ser humano.

No entendimento de Almeida (2013, p. 57),

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

De acordo com o exposto, fica claro que a ludicidade desempenha um papel fundamental no processo formativo das crianças, atuando como uma verdadeira facilitadora dos relacionamentos e das vivências no ambiente escolar. Para o autor, ao promover a imaginação, a ludicidade também propicia transformações significativas na maneira como o sujeito se relaciona com seu objeto de aprendizagem. O uso de atividades lúdicas cria condições favoráveis para o desenvolvimento emocional, físico, motor, cognitivo e social das crianças. Dessa forma, essas experiências oferecem um aprendizado holístico, que integra o ato, o pensamento e o sentimento.

Conforme Costa (2005 *apud* RAU, 2007), o termo lúdico refere-se a brincar, englobando jogos, brinquedos e brincadeiras, além de descrever a conduta daquele que joga, brinca e se diverte. Assim, as experiências lúdicas na Educação Infantil revelam-se essenciais para o desenvolvimento infantil, pois representam uma abordagem criativa, recreativa e espontânea que se comunica de forma eficaz com as crianças. Essa forma de aprendizado respeita o mundo que elas percebem, levando em consideração suas características individuais e seu raciocínio próprio. Portanto, ao integrar a ludicidade no cotidiano escolar, proporciona-se um ambiente onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender de maneira prazerosa, garantindo não apenas a aquisição de

conhecimentos, mas também a formação de habilidades sociais e emocionais que serão fundamentais ao longo de suas vidas.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que incorporam ações lúdicas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado estimulante. A princípio, a ludicidade estimula o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Por meio de brincadeiras, elas exploram o mundo ao seu redor, aprendem a resolver problemas, desenvolvem habilidades motoras e constroem relacionamentos com seus pares.

Segundo Almeida (2013), quando as crianças aprendem por meio de atividades lúdicas, elas tendem a se engajar mais e a reter melhor o conhecimento. O brincar cria contextos significativos que facilitam a compreensão de conceitos complexos, tornando o aprendizado mais acessível e duradouro. Além disso, o ambiente lúdico estimula a criatividade, permitindo que as crianças expressem suas ideias e imaginações. Elas podem criar histórias, resolver desafios e experimentar novas formas de interação, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da inovação. Outra questão é o brincar em grupo, que proporciona oportunidades para que as crianças aprendam a socializar, a compartilhar e a cooperar. As atividades lúdicas, especialmente aquelas que envolvem regras e interações, ensinam habilidades sociais valiosas, como empatia, respeito e negociação.

Para Maluf (2014), a implementação da ludicidade na Educação Infantil pode ocorrer por meio de diversas práticas, tais como:

- Jogos e Brincadeiras: Jogos de tabuleiro, brincadeiras tradicionais, esportes e atividades ao ar livre são formas eficazes de incorporar a ludicidade no ambiente escolar. Essas atividades não apenas promovem o aprendizado, mas também o exercício físico e a interação social.

- Atividades Artísticas: Pintura, desenho, teatro e música são expressões lúdicas que incentivam a criatividade e a autoexpressão. Essas atividades permitem que as crianças explorem suas emoções e se conectem com os outros de maneiras diferentes.

- Brincadeiras com Materiais: O uso de materiais diversos, como blocos de montar, massa de modelar e instrumentos musicais, enriquece a experiência lúdica. Esses recursos estimulam a imaginação e permitem que as crianças experimentem e construam conhecimento de forma concreta.

- Contação de Histórias: A narração de histórias e fábulas é uma maneira lúdica de transmitir valores, conhecimento e cultura. Através das histórias, as crianças podem se identificar com personagens, explorar emoções e refletir sobre comportamentos.

As ações lúdicas nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Reconhecer e valorizar a ludicidade na educação permite que as crianças não apenas aprendam de forma eficaz, mas também desenvolvam habilidades sociais, emocionais e criativas.

Ao compreender o papel do brincar na educação, educadores podem criar experiências significativas que respeitem e promovam a individualidade de cada criança, contribuindo para sua

formação como cidadãos conscientes e engajados. A ludicidade, portanto, é uma chave fundamental para abrir as portas do aprendizado e do desenvolvimento humano nas primeiras etapas da vida.

Dentro desse contexto, a ludicidade na Educação Infantil é um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças. Ao valorizar o brincar como um meio de aprendizado, as instituições educacionais podem promover experiências ricas e significativas que favorecem o desenvolvimento integral dos pequenos. A inclusão de práticas lúdicas no cotidiano escolar não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também contribui para a formação de indivíduos criativos, sociáveis e preparados para enfrentar os desafios do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que os recursos pedagógicos têm um papel essencial na aprendizagem das crianças pequenas, atuando diretamente na motivação e no desenvolvimento de habilidades fundamentais. Esses recursos, que incluem desde brinquedos e jogos até materiais didáticos e tecnologias, não apenas facilitam a assimilação de conteúdos, mas também tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e prazeroso.

Ao proporcionar um ambiente rico e diversificado em recursos pedagógicos, os educadores garantem que as crianças vivenciem experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras. Essas experiências são vitais para a construção de um conhecimento sólido, que vai além da mera memorização, promovendo a curiosidade, a criatividade e a capacidade crítica.

No entanto, o verdadeiro desafio reside na integração eficaz desses recursos no planejamento pedagógico. Para que a educação alcance sua máxima qualidade, é necessário que os educadores estejam atentos às necessidades e interesses de seus alunos. Isso significa adaptar e selecionar cuidadosamente os recursos pedagógicos, considerando as particularidades de cada grupo de crianças. A formação continuada dos educadores é crucial nesse processo, permitindo que eles se familiarizem com novas metodologias e ferramentas que podem ser incorporadas ao ambiente escolar. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino ofereçam suporte e infraestrutura adequados para a implementação desses recursos. Investir em formação de professores, adquirir materiais diversificados e criar um ambiente físico que favoreça a exploração e a interação são passos essenciais para garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em suma, os recursos pedagógicos são indispensáveis na Educação Infantil. Eles não apenas influenciam a motivação das crianças, mas também são pilares fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que serão essenciais ao longo de sua vida escolar e pessoal. Portanto, os educadores devem se empenhar em integrar esses recursos de maneira consciente e planejada, assegurando que cada criança tenha a oportunidade de aprender de forma significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica** - teorias e práticas: reflexões e fundamentos. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ARIÈS, Philip. **História social da criança e da família**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010
- FREITAS, Marcus Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludopedagogia**: ensaios 1. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2000.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil**: conceito, orientações e práticas. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 20.ed. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SANTOS, M.A. Motivação e Aprendizagem na Infância. **Educação em Foco**, v. 20, n. 2, p. 45-58, 2015.
- WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 62-69, fev./1995.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SPACE



RENALVA APARECIDA DE OLIVEIRA

Graduação em Psicologia pela Universidade de Guarulhos 2003; Professora de Ensino Fundamental I EMEF Fernando Gracioso

RESUMO

De acordo com a concepção de infância/criança que já está consagrada pelos teóricos e pesquisadores do desenvolvimento infantil, o que nos possibilita fundamentarmos nossas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a metodologia a ser implementada. As práticas educativas devem ser contempladas num currículo voltado para infância, favorecendo as diversas aprendizagens. Se buscarmos valorizar a infância, respeitando seus desejos, necessidades e escolhas, precisamos refletir e discutir sobre as questões que contribuirão para a elaboração das nossas ações. Assim o professor durante o exercício de sua prática docente, realiza algumas indagações pertinentes a sua rotina, dentre tais indagações podemos apontar algumas; O que as crianças fazem na educação infantil? A prática docente é a mesma em todas as unidades que trabalham com infância? O que pode e o que não pode ser feito com as crianças. Como deve ser organizado o espaço de modo a favorecer o melhor desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas? Essas são algumas perguntas que norteiam os estudos acerca da educação infantil. Certamente não responderemos muitas delas, mas propiciaremos importantes reflexões, que nos permitiram esclarecer algumas questões. Destacamos a importância do destaque das bases teóricas para sustentação destas práticas, favorecendo as diversas formas de interação: -criança, criança-objeto, e criança-

espaço. Espaço este que será tema deste breve trabalho, que tem ar, acompanhar a práxis metodológica, a trajetória da construção das propostas, para efetivação da construção do currículo

Palavras-chave: Práticas Educativas; Crianças; Espaços.

ABSTRACT

According to the concept of childhood that has already been established by child development theorists and researchers, this allows us to base our pedagogical practices and, consequently, the methodology to be implemented. Educational practices must be included in a curriculum geared towards childhood, favoring diverse learning. If we want to value children, respecting their desires, needs and choices, we need to reflect on and discuss the issues that will contribute to the development of our actions. As such, during the course of their teaching practice, teachers ask themselves some questions that are pertinent to their routine. Among these questions, we can point out some: What do children do in early childhood education? Is teaching practice the same in all units that work with children? What can and cannot be done with the children. How should the space be organized so as to encourage the best development of the children in the different areas? These are some of the questions that guide studies on early childhood education. We certainly won't answer many of them, but we will provide important reflections that have allowed us to clarify some issues. . We emphasize the importance of highlighting the theoretical bases to support these practices, favoring the various forms of interaction: -child, child-object, and child-space. This space will be the subject of this brief work, which aims to follow the methodological praxis, the trajectory of the construction of the proposals, to make the construction of the curriculum effective.

Keywords: Educational Practices; Children; Spaces.

INTRODUÇÃO

Considerando que as ações práticas pedagógicas já consolidadas insurgem de reorientação para estar em consonância com currículo da educação infantil e de que a atividade docente, é necessita ajustes permanentes da prática para adequação as peculiaridades de cada turma, e sendo a equipe gestora engajada no desenvolvimento do projeto político pedagógico, assim o trabalho realizado em parceria poderá propiciar avanços reais para aprendizagem de todos os envolvidos

no processo de ensino aprendizagem.

Dessa elaboração do Projeto Político Pedagógico, está caminhando, e dentre os aspectos norteadores das ações desenvolvidas, há princípios para nos orientarmos, dentre eles “a percepção do espaço físico como parte fundamental no auxílio a aprendizagem das crianças”.

Espaço este estarei priorizando construção de conhecimentos e na tentativa de reorganizá-los para qualificar as ações junto a turma dos alunos do infantil I. Projeto Político Pedagógico da educação infantil apresenta um aspecto interessante para propor o tema espaço, como eixo norteador dos estudos, visto que as crianças, em suas moradias, não encontram espaços para que possam atender de fato suas necessidades; “o brincar”.

E como esclarecer que este tema está de fato atrelado as necessidades da turma do infantil I ? Em respeito à manifestação aos desejos e necessidades das crianças e na possibilidade de apoiá-las no processo de construção nos diferentes âmbitos, através das observações nas atividades propostas na rotina com a turma, e considerando o aprender e ensinar com prazer, os alunos desta turma exprimiram um maior desejo em explorar a quadra da unidade escolar.

Diante da observação e na tentativa da compreensão das crianças através de diferentes linguagens, está experiência, proporcionou a busca/ necessidade de aprofundar o conhecimento, para traçar nos afazeres do cotidiano .

Na rotina da educação infantil, a organização do trabalho, poderá ser pensado; tempo, espaço, organização do professor, organização da criança e concepções pedagógicas.

As rotinas, segundo Barbosa (2006), são produtos culturais criados e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. E sobre as rotinas, diz Horn (2007), que são dispositivos espaços-temporais, e podem quando ativamente discutidas, elaboradas por todos os interlocutores envolvidos facilitar as categorias de tempo e espaço.

Na organização da nossa rotina, estaremos considerando os momentos optativos, os momentos livres e os momentos conduzidos, e de acordo com Horn (2007), se os espaços tem intencionalidade de que as crianças e adultos transitem livremente, tenham distintos materiais a disposição, e principalmente, um tempo que garanta a execução de suas próprias atividades, é possível refletir sobre novas maneiras de organizar o grupo, e ao mesmo tempo pensar sobre as formas como são proporcionados os encontros.

Neste sentido a rotina pressupõe, segundo Horn(2007),do espaço enquanto parceiros pedagógicos, e que a organização do espaço favoreça simultaneamente os sistemas perceptivos motores, comunicação, cognitivos e emocionais, estimulando as relações com outra crianças e que conte a história do grupo.

Ao trabalhar com a ideia do imprevisível, ou seja, compreendendo que os temas dos projetos serão construídos e determinados pelos tempos espaços, e sujeitos em questão. O tempo de aprender e de crescer não são separados, e na organização do tempo, precisamos considerar a diversidade de atividades e também as possibilidades de realização delas, que podem ser em lugar/espaços diferenciados, locais fechados e ao ar livre.

Souza (2006) nesse sentido diz; é conveniente, portanto introduzir momentos de mudanças em relação ao espaço e para tanto o tempo precisa estar planejado. E ainda aponta que é necessário uma certa regularidade na organização do tempo e da jornada porque as crianças começam a orientar-se com relação a determinadas situações que se repetem a cada dia.

E considerando a questão da organização do espaço Bassedas;Solé,(1999) ,diz que o espaço tem grande influência no bem estar dos profissionais e, ainda mais das crianças pequenas, que necessitam de espaços abertos para sentirem-se à vontade, se o espaço for muito pequeno, vai gerar apatia, agressividade, nervosismo uma sensação de incomodo na criança.

Um espaço acolhedor, harmonioso e funcional, mesmo que não garanta um comportamento adequado, é uma condição básica para consegui-lo.

Organizar o cotidiano também é apontado por Barbosa e Horn (2001),pois pressupõe pensar que o estabelecimento e uma sequencia acerca das atividades diárias

Antes de qualquer coisa o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, e a partir de suas preferências e principais necessidades.

É importante ainda que o educador observe do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, e em que ESPAÇO preferem ficar.

Portanto repensar a organização espaço temporal no cotidiano das instituições de Educação Infantil pode constituir uma boa oportunidade para se dar maior consistência a educação que está sendo desenvolvida.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO

Consideramos estrutura do espaço das escolas de educação infantil são estruturados e padronizados, não podem ser empecilhos à criação e que esta ação proposta caminha para a configuração do projeto diante de acordo com as observações dos interesses e desejos das crianças.

Neste contexto cenário, a atuação dos docentes nas escolas públicas especificamente na educação infantil passa por diversos desafios, a começar pelo sistema realiza legislações por profissionais que desconhecem o que de fato acontecem no âmbito escolar.

As políticas públicas vêm buscando programar novos olhares para aplicação das diretrizes curriculares para a educação infantil também na formação dos docentes visto que a oferta dos cursos de pedagogia são sempre avaliados e que há números expressivos de faculdades que não alcançam metas proposta a nível federal.

Diante deste cenário os professores compromissados e que aprofundam seus conhecimentos nos fundamentos para reinventar e organizar os espaços da sala de aula caminha para adequação

curricular

A sociedade do século XXI está em constante transformação e nas escolas há uma estrutura espacial e física que não contempla as demandas das camadas sociais já derrotadas pela exclusão do sistema social como um todo.

E grande parte dos professores possui jornada de 40 horas semanais, em dupla jornada. Quando dentro da sala de aula, percebemos que os conteúdos, planejamento, projetos apenas são copia e cola de práticas obsoletas ou mera decoração para a lousa que insistem em permanecerem no saudoso tempo da sua infância.

É emergente realizar as possíveis adequações nos mobiliários, no entanto nos deparamos com mais outro desafio a inclusão, que nos reportamos sempre afirmando que não somos especializados para tal situação e que quando assumimos nossos papéis, já estávamos cientes desta situação.

Na atividade prática sabemos que cada criança aprende de um modo diferente, no entanto preparamos as atividades iguais, porque se diferentes, porém, não conseguiremos oferecer a mediação necessária a cada aluno, pois temos 35 indivíduos, que necessitam de antes da aquisição do código escrito apenas um olhar, uma palavra.

Mas como esperar uma palavra de alguém que jamais fora ouvido. Assim sendo, os professores continuam carregando a culpabilidade de malformados e que não oferecemos a motivação necessária ao aprendizado.

Para resolver tal situação nos oferecem cursos dos mais variados temas relacionados a educação de qualidade, no entanto percebemos o corporativismo por aqueles que são os palestrantes dos mesmo, e para complicar a situação a seara do conhecimento passa por situações constrangedoras e lamentáveis, pois aqueles que deveriam formar professores, apenas fazem recortes de fragmentos de pressuposto teóricos e remontam partes de diversas teorias, que nos oferecem como sendo conhecimento científico das bases acadêmicas. Estes são os desafios da Educação para Todos, que desejam formarem os cidadãos. .

O CURRÍCULO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

A educação paulistana de São Paulo com a finalidade de firmar seu compromisso ético, estético e político configurou em 2018 o currículo infantil da educação infantil para produção de debates, reflexões e discussões dos diversos eixos que permeiam as diretrizes da educação infantil para compor instrumento para subsidiar os professores das escolas municipais que atuam nesta área.

Ao longo do documento para atender a todos os bebês e as crianças o documento foi construído na perspectiva de compilar as experiências de diferentes escolas, além de citar as fontes teóricas e abarcar o que já está posto na legislação em vigência.

O Currículo Integrador da Educação Paulistana e, a Orientação Normativa 01 e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil sinalizam a importância do registro e planejamento dos espaços para garantir aos bebês e as crianças o protagonismo de suas ações contribuindo a plenitude de suas vivências.

Como já conhecemos as crianças em sua família nuclear já na CEI vivenciam as experiências e considerando sua cultura, etnia e diversidade são no espaço social que estará compartilhando suas experiências que estarão estruturando a formação de sua personalidade e desenvolvendo suas habilidades e fomentando suas potencialidades para composição do cidadão que futuramente virá a ser engajado para se posicionar democraticamente na sociedade globalizada.

Recriar a educação infantil é superar e desconstruir o conceito cristalizado da criança como miniatura de um adulto, priorizar a criança enquanto seus sentimentos e suas características individuais possibilitando acolhimento para construção de sua identidade.

Portanto embasado no Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana, o professor estará pautando seu planejamento para que possa através da sua carta de intencões proporcionar para toda sua turma atividades que ofereçam a todos a oportunidade de participarem da rotina escolar.

A cada unidade de educação infantil caberá a missão de oferecer vozes ao protagonismo infantil, e onde cada território estará elencando através da escuta os aspectos importantes e significativos de cada criança onde a singularidade será eixo propulsor que fundamentará suas ações.

Os territórios do saber ganham espaço quando são apoiados na Instrução Normativa da SME 13 de 11/09/2018 proporcionando viada para as experiências pedagógicas. Os Indicadores de Qualidade de Educação infantil reafirmam a importância do papel das interações e das vivências nos espaços, pois são os espaços que colaboram para as crianças satisfazerem seus desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário conhecer as proposta da educação infantil e os eixos ao qual cada professor irá nortear seu planejamento no decorrer do ano letivo.

Após realizar o estudo das principais diretrizes que fundamentam a educação infantil e o Currículo Integrado da Educação infantil na prefeitura do Município de São Paulo, os participantes do processo educativo mais especificamente os professores estarão aptos as reflexões acerca das suas demandas que lhe são imposta e ainda possibilitar abarcar todas as crianças para educação de qualidade.

Adotar a prática da equidade, da proposta inclusiva previamente ao redigir a carta de intencões será elemento consonante para atender a diversidade cultural.

Para tanto é crucial reorganizar os espaços escolares bem como oportunizarem a cada interagir conforme suas bagagens advindas das suas experiências, bem como considerando sua cultura, interesses

registrando os itinerários mentais cada criança constrói para resolver seus problemas da vida cotidiana e no qual o professor valorizará o processo e não o resultado.

REFERÊNCIAS

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.LDB -1996.**_____; **Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA -1990.**

ORIENTAÇÕES CURRICULARES; Expectativas de Aprendizagem e Orientações didáticas para a Educação Infantil-Secretaria Municipal de Educação-São Paulo-2007.

HORN,MARIA DA GRAÇA SOUZA.**Sabores,cores,sons e aromas: A organização do espaço na Educação Infantil.**Porto Alegre;Artmed 2007

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola/**Philippe Perrenoud; trad. Bruno Charles Magne. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

SAVIANI, D. **Do senso comum á consciência filosófica.** São Paulo Cortez:: Autores Associados,1986

SOARES, Magda. **Linguagem e escola. Uma Perspectiva Social.** Editora Ática, 2001-Série Fundamentos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR



INCLUSIVE EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE: STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

RENATA NINCK SILVA

Graduação em Pedagogia – Licenciatura – pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Especialista em Atendimento Educacional Especializado – pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Pedagogia Hospitalar – pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Letramento – pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Educação Infantil – pela Faculdade Faculminas (2018); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A educação inclusiva tem promovido um acesso cada vez maior de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Essa presença crescente evidencia a necessidade de preparação de toda a equipe escolar para receber esses alunos, com o objetivo de garantir uma verdadeira educação inclusiva. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, este estudo procurou, de maneira clara e direta, abordar o tema da educação inclusiva e a inserção de alunos com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas escolas. O trabalho revisita os princípios das descobertas sobre o transtorno, destacando os esforços de diversos profissionais da saúde para desmistificá-lo e criar caminhos para o diagnóstico e tratamento. Os resultados da pesquisa destacaram a importância da luta contínua pela educação inclusiva no Brasil e a necessidade de que os professores estejam adequadamente preparados para atuar junto a alunos com diferentes tipos de deficiência, com ênfase especial no Transtorno do Espectro Autista. A educação inclusiva não se resume apenas ao acesso das crianças com deficiência ao ambiente escolar, mas envolve a criação de estratégias pedagógicas que respeitem suas individualidades, promovendo um aprendizado significativo e adaptado às suas necessidades. No caso específico dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, é essencial que os educadores compreendam suas características e particularidades, que muitas vezes incluem dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Essas particularidades demandam uma abordagem pedagógica diferenciada, que leve em consideração não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Assim, é fundamental que os professores sejam capacitados e sensibilizados para aplicar métodos de ensino que favoreçam o desenvolvimento integral desses alunos, garantindo que todos possam aprender em igualdade de condições e participar ativamente do ambiente escolar. A preparação dos educadores deve incluir o uso de recursos adaptados, técnicas de ensino específicas e o apoio de uma equipe multidisciplinar, sempre

considerando as potencialidades de cada aluno. Dessa forma, o objetivo não é apenas integrar os alunos com deficiência ao sistema de ensino, mas proporcionar a eles uma experiência educacional de qualidade, em que suas diferenças sejam respeitadas e suas habilidades, valorizadas. Somente com uma formação adequada dos professores e uma estrutura escolar inclusiva é possível promover a educação de forma justa e efetiva para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Autismo; Professor; Prepara; Adaptação escolar.

ABSTRACT

Inclusive education has promoted increasing access for people with disabilities to the school environment. This growing presence highlights the need to prepare all school staff to receive these students, with the aim of guaranteeing a truly inclusive education. By means of a bibliographical survey, this study sought to clearly and directly address the issue of inclusive education and the inclusion of students with disabilities, especially those with Autism Spectrum Disorder (ASD), in schools. The work revisits the beginnings of discoveries about the disorder, highlighting the efforts of various health professionals to demystify it and create pathways for diagnosis and treatment. The results of the research highlight the importance of the ongoing struggle for inclusive education in Brazil and the need for teachers to be adequately prepared to work with students with different types of disabilities, with special emphasis on Autism Spectrum Disorder. Inclusive education is not just about giving children with disabilities access to the school environment, but involves creating pedagogical strategies that respect their individualities, promoting meaningful learning that is adapted to their needs. In the specific case of students with Autism Spectrum Disorder, it is essential that educators understand their characteristics and particularities, which often include difficulties with communication, social interaction and learning. These particularities demand a differentiated pedagogical approach that takes into account not only cognitive aspects, but also emotional and social ones. It is therefore essential that teachers are trained and sensitized to apply teaching methods that foster the all-round development of these students, ensuring that everyone can learn on equal terms and actively participate in the school environment. The preparation of educators should include the use of adapted resources, specific teaching techniques and the support of a multidisciplinary team, always taking into account the potential of each student. In this way, the aim is not just to integrate students with disabilities into the education system, but to provide them with a quality educational experience in which their differences are respected and their abilities valued. Only with adequate teacher training and an inclusive school structure can education be promoted fairly and effectively for all.

Keywords: Inclusive education; Autism; Teacher; Preparation; School adaptation.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos grandes desafios contemporâneos para o sistema educacional. Ela visa garantir o acesso de todos os alunos, independentemente de suas particularidades, a uma educação de qualidade. No contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa proposta torna-se ainda mais complexa, pois demanda práticas pedagógicas específicas e uma formação adequada por parte dos educadores.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurobiológica que afeta, em diferentes graus, o desenvolvimento social, comportamental e comunicativo do indivíduo. Com o crescente número de diagnósticos de TEA, torna-se fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher esses alunos, garantindo um ambiente de aprendizado adequado às suas necessidades.

Neste trabalho, é abordado a questão da educação inclusiva, com foco na prática pedagógica voltada para alunos com TEA, destacando a importância da formação continuada dos professores, a adequação dos métodos de ensino e a importância de um trabalho colaborativo entre profissionais da educação e da saúde.

O crescimento do número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista destaca a importância da discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas voltadas para esse público. Segundo dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças - CDC (2023), dos Estados Unidos, aproximadamente 1 a cada 36 crianças de 8 anos tem autismo. No Brasil, estima-se que esse número seja semelhante, o que exige uma maior atenção das escolas no que tange à inclusão e ao suporte educacional oferecido a essas crianças.

Apesar de avanços legais significativos, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência), que garante o direito à educação em escolas regulares para pessoas com deficiência, ainda existem barreiras que dificultam a inclusão efetiva. A falta de formação adequada de professores e profissionais da educação para lidar com alunos com TEA, a ausência de recursos pedagógicos adaptados e a inadequação das estruturas escolares são algumas das dificuldades observadas. Portanto, este estudo é justificado pela necessidade de ampliar a compreensão acerca das práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA, visando contribuir para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma educação inclusiva de qualidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um agente transformador social capaz de modificar questões culturais e ideológicas arraigadas ao longo do tempo. Por meio dela, é possível promover mudanças significativas, inclusive na forma como a sociedade enxerga e trata as diferenças, especialmente em relação às pessoas com deficiências. O debate sobre a educação inclusiva tem ganhado espaço no campo educacional justamente por essa compreensão de que a educação é o principal meio para transformar concepções culturais impregnadas na sociedade.

A inclusão das pessoas com deficiências no ambiente escolar e, conseqüentemente, no contexto social, é vista como uma oportunidade de romper barreiras culturais e de preconceito. A educação inclusiva, nesse sentido, busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas características, tenham acesso à aprendizagem de forma equitativa e participativa. Essa abordagem desafia práticas históricas de segregação, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com Mantoan (2015, p. 07-08), "há diferenças e há igualdades, e nem tudo

deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

O processo de inclusão na educação é um assunto frequentemente discutido entre os educadores, particularmente por causa dos desafios que ainda persistem em várias escolas, sobretudo nas públicas. É importante salientar, nesta fase inicial da pesquisa, que o ato de incluir possui diversos significados. Na área educacional, incluir vai além de simplesmente incorporar crianças e outros alunos ao ambiente escolar; envolve assegurar condições apropriadas para que todos possam se envolver e aprender de maneira justa, considerando suas características e necessidades específicas.

A inclusão vai além da simples presença dos alunos na escola; ela exige uma série de ações conjuntas para que sua efetivação seja completa. “Não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola: é fundamental que todos os alunos aprendam” (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016, p. 07). Para que isso aconteça, é necessário que os estudantes estejam em condições adequadas que favoreçam a assimilação do processo de ensino-aprendizagem, garantindo que seu desenvolvimento acadêmico e social ocorra de maneira plena.

Incluir no contexto educacional envolve mais do que apenas garantir a presença de todos os alunos na escola. Trata-se de promover ações que evitem práticas como o *bullying* e atitudes que reforcem diferenças entre alunos de diferentes classes sociais. O processo de inclusão não se limita a “colocar” a criança no ambiente escolar, mas sim a garantir que ela permaneça nele de forma acolhedora, sem se sentir excluída ou marginalizada. Isso requer um esforço contínuo para criar um ambiente que promova a igualdade e a valorização das diferenças (GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

Outro fator ponderado por Poker, Martins e Giroto (2016, p. 07) é que:

[...] as escolas, seus gestores e professores precisam estar preparados para enfrentar o desafio de não só acolher tais alunos, [...], mas, também, oferecer-lhes as melhores condições possíveis de aprendizagem, este é um desafio constante da práxis pedagógica e que deve ser revista cotidianamente pelos educadores, de forma que tenham as mesmas oportunidades para acessar os conteúdos presentes no currículo do ano em que se encontram matriculados [...].

Entre as dificuldades encontradas para o sucesso do processo de inclusão, destaca-se o despreparo dos educadores, que ainda é uma realidade, assim como o da equipe pedagógica em lidar com os diversos tipos de deficiências. Além disso, é importante mencionar a escassez de recursos necessários para que os professores possam realizar um trabalho eficiente com essas crianças, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas. Conforme destacou Pedrosa (2016, p. 33), “o movimento de Educação Inclusiva pressupõe não só uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado”.

De acordo com Sasaki (2010), a educação inclusiva tem como princípio a valorização da diversidade e o direito de todos os alunos de aprender em igualdade de condições. Baseia-se na ideia de que a escola deve ser um espaço acessível e acolhedor, independentemente das diferenças

físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais dos alunos, visando eliminar barreiras que possam impedir o pleno desenvolvimento, além de propor adaptação do currículo, das práticas pedagógicas e da infraestrutura escolar.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, assegurou o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, mas foi na década de 90 que o país começou a avançar significativamente nessa área, como resposta a pressões internacionais que exigiam um olhar mais atento e humanizado para as pessoas com necessidades especiais. Esse movimento foi impulsionado por compromissos assumidos em conferências mundiais e tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que destacou a importância de promover uma educação para todos, defendendo a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 consolidou a ideia de que os sistemas de ensino deveriam se organizar para atender às especificidades dos alunos com deficiência, promovendo a inclusão desses estudantes no ensino regular. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), reforçaram o compromisso do Estado e da sociedade em garantir uma educação inclusiva.

Esse movimento educacional representa uma importante mudança de paradigma, uma vez que, historicamente, as pessoas com necessidades especiais eram segregadas em instituições especializadas ou, em muitos casos, excluídas do sistema educacional. A inclusão, portanto, surgiu como uma estratégia para garantir que todos tivessem acesso à educação de qualidade, eliminando barreiras que pudessem dificultar ou impedir a aprendizagem e a participação social.

Embora grandes avanços tenham sido feitos, a Educação Inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios. A formação adequada dos professores, a adaptação das escolas e a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos continuam sendo pontos críticos para garantir uma inclusão verdadeira e eficiente. Contudo, a implementação dessa política representou um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças são respeitadas e todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver.

A inserção desses alunos nas escolas regulares, além de ser um direito, representa um avanço na luta contra a exclusão social. A educação, portanto, torna-se um meio essencial para a construção de novas percepções, promovendo uma transformação cultural que vai além dos muros da escola, alcançando a sociedade como um todo.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. A intensidade dos sintomas pode variar de um indivíduo para outro, o que torna essencial a personalização das estratégias pedagógicas utilizadas para o atendimento desses alunos.

Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação (MELLO, 2004, p. 16).

De acordo com Bosa (2006), os indivíduos com TEA podem apresentar grandes diferenças em suas capacidades cognitivas, desde crianças com inteligência acima da média até aquelas com dificuldades significativas de aprendizado. Essa variação dentro do espectro exige que a escola e os educadores estejam preparados para oferecer um ensino flexível, adaptado às necessidades de cada aluno.

Para compreender melhor o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial realizar uma breve retomada de seu contexto histórico, pois a história oferece uma base importante para a compreensão do tema. Segundo Mello (2007), a palavra "autismo" tem origem na junção de dois termos gregos: "*autos*", que significa "em si mesmo", e "*ismo*", que remete a "voltado para". Portanto, o termo autismo, em sua origem, denota a ideia de "voltado para si mesmo", refletindo uma característica central desse transtorno, que envolve dificuldades na interação social e comunicação.

Esse termo na verdade, deriva do grego (*autos* = si mesmo + *ismo* = disposição/orientação) e foi tomado emprestado de Bleuler (o qual, por sua vez, subtraiu o "*eros*" da expressão *autoerotismus*, cunhada por Ellis, para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia (BOSA, 2002, p. 26).

O termo "autismo", segundo Kenyon, Keyon e Miguel (2002), foi mencionado pela primeira vez em 1906 pelo psiquiatra suíço Plouller, que descreveu crianças apresentando algum tipo de demência infantil. No entanto, foi em 1912 que o médico suíço Eugen Bleuler aprofundou seus estudos nesse campo e começou a classificar crianças com os mesmos sintomas identificados por Plouller. Bleuler associou esses sintomas de autismo à perda do contato com a realidade, caracterizada por dificuldades na comunicação.

O termo "autismo" foi inicialmente introduzido na literatura médica por Eugen Bleuler (1857-1939), em 1911, para designar pessoas que tinham grande dificuldade para interagir com as demais e com muita tendência ao isolamento. Mesmo assim, autismo para Bleuler não tinha o significado que conhecemos modernamente. Bleuler trabalhava principalmente com pessoas psicóticas e esquizofrênicas. Seu trabalho intenso com estes indivíduos resultou na publicação de uma monografia, em 1911, sobre esquizofrenias (STELZER, 2010, p. 07).

Diversos estudos foram realizados em torno dos distúrbios diagnosticados em crianças. Um desses estudos foi conduzido por Leo Kanner (1894-1981), médico chefe do instituto de pediatria de um hospital norte-americano. Ao observar um grupo de 11 crianças, composto por oito meninos e três meninas, Kanner notou que elas não se enquadravam nas descrições de esquizofrenia infantil feitas por psiquiatras anteriores. Em vez disso, percebeu que essas crianças apresentavam um quadro que ainda não possuía um nome específico (KLIN, 2006).

Em seu artigo intitulado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo" (1943), Kanner relatou suas descobertas, que foram fruto de suas observações. Apesar de o grupo ser considerado diferente aos olhos da sociedade, composto por sete meninos e três meninas, todos compartilhavam características em comum, como a preferência pelo isolamento social, a obsessão pela manutenção de semelhanças, a aversão a mudanças, sensibilidade sensorial e uma inteligência que se destacava no mundo concreto (GAUDERER, 1997).

Quase em paralelo aos estudos e publicações de Kanner, na Áustria, Hans Asperger (1906-1980), que era pediatra e posteriormente se tornou psiquiatra, dedicou-se à educação especial e conduziu observações em quatro crianças que apresentavam dificuldades de interação social. Em 1944, ele publicou suas descobertas, referindo-se a essas crianças como portadoras de "Psicopatia Autista na Infância". Segundo Asperger, esse quadro era desencadeado por fatores biológicos e ambientais (KLIN, 2006).

[...] A lista de situações patológicas é muito extensa e inclui fatores pré, peri e neonatais, infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias. Apesar da ausência aparente de ligação entre elas, um ponto comum às reúne: todas as patologias são suscetíveis de induzir uma disfunção cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central. (LEBOYER, 2018, p. 60).

Com a publicação dos artigos de Kanner e Asperger, a pesquisa e os estudos sobre a síndrome avançaram de maneira significativa, resultando em uma variedade de nomenclaturas surgindo à medida que cada pesquisador buscava classificar e compreender o fenômeno. Na década de 80, o autismo foi oficialmente reconhecido como um transtorno mental pela Associação Americana de Psiquiatria (AAP), que elabora manuais nos quais são descritos e classificados os transtornos mentais e comportamentais. Na sua primeira inclusão, o autismo foi classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento Humano (BOSA, 2002).

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram classificados como um grupo de alterações, caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo. (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 04).

A autora mencionada continua a descrever que, diante dos inúmeros estudos e das diversas classificações que buscam concordância sobre o conceito e suas características, a psicóloga e psiquiatra Lorna Wing sugere que o termo "autismo" seja substituído por "Espectro do Autismo". Essa mudança visa englobar o conjunto de síndromes caracterizadas dentro do autismo.

Em 1994, com a publicação de um novo manual, o DSM-IV, o autismo passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nessa nova classificação, foram incluídas diferentes síndromes que afetam o desenvolvimento neurológico. Quase vinte anos depois, novas modificações foram implementadas, e o autismo passou a ser dividido de acordo com os sintomas apresentados, sendo classificado em níveis: leve, moderado e severo (ARAÚJO, LOTUFO NETO, 2014).

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger 26 e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em sub classificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (ARAUJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70).

A classificação adotada pelo Manual DSM incorporou algumas síndromes ao espectro autista, enquanto retirou outras, resultando na extinção do Transtorno Global do Desenvolvimento. Assim, o autismo passou a ser um dos principais diagnósticos psiquiátricos para crianças, afetando seu desenvolvimento neurológico. As características principais observadas para o diagnóstico incluem interação social, comunicação e comportamento, geralmente identificadas até os três anos, embora em alguns casos o diagnóstico possa ocorrer mais tarde.

Conforme observado, essa denominação surgiu a partir de estudos científicos que, ao longo de décadas, buscavam conceituar e entender os distúrbios de comportamento observados em crianças. A ciência, desde então, tem se esforçado para identificar a raiz dos problemas que compõem o espectro autista. Inicialmente, o autismo foi descrito como uma condição associada à esquizofrenia infantil, mas, com o passar do tempo, os pesquisadores perceberam que se tratava de um transtorno distinto, ligado ao desenvolvimento neurológico.

Os estudos realizados ao longo dos anos ajudaram a desvendar a complexidade do TEA, permitindo a formulação de diagnósticos mais precisos e intervenções mais eficazes. Esses avanços possibilitaram uma melhor compreensão do transtorno, que hoje é reconhecido como um espectro, abrangendo diferentes níveis de intensidade e características, o que reflete a diversidade nas manifestações do autismo.

Com essa perspectiva histórica, é possível entender como o conceito de autismo evoluiu e se consolidou ao longo do tempo, proporcionando um caminho mais claro para a ciência e para os educadores lidarem com o transtorno de maneira mais assertiva e inclusiva, pois nos últimos anos, tem-se registrado um aumento significativo de crianças com TEA, impulsionado pelos avanços nos estudos e pela melhoria na capacidade de diagnóstico precoce. Como resultado, o número de alunos diagnosticados com autismo nas escolas também tem crescido consideravelmente. O autismo, que faz parte do espectro de distúrbios neurológicos conhecidos como TEA, é caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico, afetando principalmente a comunicação e a interação social.

De acordo com Zanon, Backes e Bosa (2014), a prevalência do autismo é aproximadamente quatro vezes maior em meninos do que em meninas. Essa diferença de incidência entre os sexos é amplamente documentada, e o diagnóstico pode apresentar grande variabilidade nos sintomas, o que torna o transtorno difícil de identificar em alguns casos. Em certos contextos, as manifestações do

autismo podem ser sutis, o que leva muitos pais a não reconhecerem os sinais precocemente, retardando a busca por assistência e intervenções adequadas.

Essa diversidade nas formas de apresentação do TEA reforça a importância de um diagnóstico especializado, que pode ocorrer já nos primeiros anos de vida. O diagnóstico precoce é essencial para que as crianças com autismo possam receber intervenções educativas e terapêuticas eficazes, favorecendo seu desenvolvimento e integração no ambiente escolar e social.

É fundamental que pais e educadores de berçários e creches estejam atentos aos sintomas distintos que uma criança pode apresentar. Quanto mais cedo um transtorno for identificado, menos dificuldades poderão surgir entre a criança, os pais e os outros componentes de seu círculo social. Embora uma criança autista tenha suas limitações, um diagnóstico precoce e o acompanhamento adequado podem proporcionar uma vida mais acessível, incluindo no ambiente escolar.

Com o aumento da presença de alunos com TEA nas escolas, há também uma necessidade crescente de preparação dos profissionais da educação para atender a esses alunos de forma adequada, compreendendo suas necessidades específicas e implementando práticas pedagógicas inclusivas que promovam sua aprendizagem e desenvolvimento social.

AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

A educação inclusiva no Brasil foi estabelecida a partir da década de 90, impulsionada por demandas globais que buscavam uma maior atenção às pessoas com necessidades especiais. Após a Conferência de Salamanca, realizada na Espanha, diversos documentos legais foram elaborados para garantir os direitos dessas pessoas, destacando a importância da educação inclusiva. Isso resultou na reformulação da legislação educacional, que promoveu a inserção de alunos com necessidades especiais nas escolas.

Dessa forma, diferentes tipos de necessidades especiais passaram a fazer parte do contexto educacional, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA passou por várias definições ao longo do tempo e exige um cuidado especial por parte de pais, professores, pediatras e psicólogos para que possa ser identificado de maneira adequada. Embora o diagnóstico atual se baseie em dois principais critérios — dificuldades na comunicação e na interação social, e padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos — as características do autismo podem ser sutis e, portanto, passar despercebidas por um período significativo. Essa demora na identificação pode resultar em um atraso no início de intervenções e tratamentos específicos, o que pode impactar o desenvolvimento da criança (MENEZES, 2012)

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência a mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação. (KANNER apud MENEZES, 2012, p. 37).

Atualmente, o autismo é considerado parte de um grupo mais amplo de síndromes que afetam

o desenvolvimento neurológico de uma criança, sendo classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Após o diagnóstico, é essencial que a criança receba um tratamento adequado e diferenciado, especialmente no contexto escolar, onde a inclusão do TEA é cada vez mais comum.

Frequentemente, como o transtorno não apresenta características físicas evidentes, ele pode passar despercebido por pais que trabalham fora e deixam seus filhos sob os cuidados de babás ou em creches. Nesses casos, é crucial que os profissionais da educação, ao notarem comportamentos diferentes, não hesitem em buscar a orientação de um psicopedagogo para uma análise mais detalhada. Isso permitirá que se convoquem os pais para discutir as observações e encaminhar a criança para um suporte específico.

Mesmo após o diagnóstico e a avaliação, é fundamental que os professores e toda a equipe pedagógica compreendam os diversos sintomas que podem afetar os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora dois alunos possam receber o mesmo diagnóstico, suas características podem variar significativamente. Assim, cabe aos educadores identificarem essas particularidades e trabalhar individualmente com cada aluno, adaptando suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada um.

Essa compreensão diferenciada é crucial para que a equipe possa desenvolver estratégias eficazes que promovam um ambiente de aprendizado inclusivo e produtivo. Ao considerar as particularidades de cada estudante, é possível obter resultados positivos no processo educativo, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo (BELISARIO FILHO; CUNHA, 2010).

O professor desempenha um papel fundamental em todos os aspectos que ocorrem no contexto escolar, e sua importância se torna ainda mais evidente no processo de inclusão. Através de sua atuação, o educador pode contribuir para a desmontagem da cultura excludente que persiste na sociedade, promovendo uma visão inclusiva que valoriza a diversidade. O poder do professor vai além do simples ato de ensinar; ele tem a capacidade de transformar a mentalidade de seus alunos de maneira significativa.

No âmbito da inclusão escolar, é essencial que o professor reconheça a importância de aceitar os alunos com necessidades especiais desde o início. Essa aceitação é o primeiro passo para que esses alunos possam se sentir integrados e parte do grupo. A partir dessa base de acolhimento, o educador pode trabalhar para facilitar a socialização entre os alunos, promovendo interações que respeitem as particularidades de cada um e que incentivem o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, o professor deve estar preparado para adaptar suas estratégias pedagógicas, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa. Dessa forma, o papel do educador não se limita a transmitir conteúdos; ele também se torna um agente de mudança, contribuindo para a formação de um ambiente escolar mais justo e acolhedor.

O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado

por ele e que não interage fora dele (MENEZES, 2012, p. 25).

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, o professor desempenha um papel fundamental na socialização dos alunos com seus colegas. Para isso, é essencial que ele compreenda as limitações de seus alunos, uma vez que a dificuldade na socialização é uma das características desse transtorno. Considerando essas limitações, o professor deve se preparar adequadamente, buscando conhecimento sobre as necessidades que precisam ser trabalhadas em seu ambiente de atuação. É crucial atender a todos em um nível de igualdade. Desde a implementação da política inclusiva no país, não basta apenas garantir a matrícula desses alunos; é necessário que os profissionais da educação lutem pela permanência deles no contexto escolar.

Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivarem a experimentação e inovação pedagógica (CORREIA, 2008, p. 47).

Os professores que trabalham com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista devem ter o cuidado de não isolar esses estudantes, já que, devido às características do transtorno, eles tendem a se retrair em seu próprio mundo. Klin (2006) sugere que, no ambiente educacional, o professor deve estar atento a cada característica que define os níveis do transtorno e, sempre que possível, adaptar suas intervenções pedagógicas a cada um deles. Cada nível demanda um tipo específico de abordagem. Essa ideia se alinha à visão de Melo (2007, p. 30), que enfatiza a importância de o professor estar sempre atento a determinados aspectos, como as necessidades e comportamentos dos alunos que apresentam o transtorno:

1. Sente o mais próximo possível do professor.
2. Seja requisitado como ajudante do professor algumas vezes.
3. Use agendas e calendários, listas e tarefas e listas de verificação.
4. Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos.
5. Seja estimulado a trabalhar em grupo e a aprender a esperar sua vez.
6. Aprenda a pedir ajuda.
7. Tenha apoio durante o recreio onde, por exemplo, poderá dedicar-se a seus assuntos de interesse, pois caso contrário poderá vagar dedicar-se algum assunto inusitado ou ser alvo de brincadeiras dos colegas.
8. Seja elogiado sempre que for bem-sucedido.

A socialização é um dos maiores desafios enfrentados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e cabe ao professor a responsabilidade de facilitar esse processo. O educador é o primeiro a recepcionar a criança e estabelecer o contato inicial, que pode ser decisivo para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental na efetivação da inclusão, devendo criar condições que promovam o desenvolvimento de todos os alunos, adequando sua metodologia às necessidades diversas de cada um (BARBOSA et al., 2013).

Mousinho et al. (2010) ressaltam que a socialização é um processo complicado para pessoas com autismo, uma vez que o funcionamento cerebral delas pode dificultar a compreensão das relações humanas, regras e convenções sociais. Essa dificuldade em lidar com mudanças pode gerar estados de ansiedade, exacerbando a vulnerabilidade que a condição impõe. Apesar disso, os alunos com TEA frequentemente desejam e buscam se socializar com os outros. Portanto, é essencial que intervenções adequadas e oportunas sejam implementadas para apoiar esse processo, permitindo que a socialização ocorra de maneira mais fluida e positiva.

Além da socialização, o professor deve estar ciente de que, para cada nível do Transtorno do Espectro Autista (TEA), será necessário utilizar diferentes técnicas metodológicas a fim de trabalhar o processo de aprendizagem dos alunos autistas. Cada criança apresenta particularidades e um nível de desenvolvimento distinto. Como descreve Balbino (2010), a inclusão de alunos com TEA deve ser realizada de maneira consciente e aberta, uma vez que a presença desses estudantes requer um trabalho colaborativo. É fundamental que todos os envolvidos no processo educacional compreendam e estejam familiarizados com as intervenções metodológicas empregadas pelo professor, além de se capacitarem quando necessário, para superar as limitações decorrentes da síndrome.

Incluir esses alunos no ambiente escolar é apenas o primeiro passo; o verdadeiro sucesso da educação inclusiva se reflete na sua permanência na escola, de forma que a instituição contribua efetivamente para o pleno desenvolvimento deles. Portanto, as práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA devem considerar as particularidades desse transtorno e incluir abordagens que promovam a comunicação, o desenvolvimento social e a autonomia. Além disso, é imprescindível que o professor tenha um papel de mediador e facilitador, ajustando o ritmo das atividades e criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar ainda enfrenta muitos desafios, especialmente no que se refere à formação docente. Muitos professores sentem-se despreparados para atender as necessidades desses alunos, o que reforça a importância de uma formação continuada e específica para lidar com as demandas da educação inclusiva.

Os estudos mostraram que o sucesso da inclusão depende, em grande parte, da capacidade dos professores de desenvolver uma prática pedagógica adaptada e da presença de recursos educacionais que promovam o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Dentro desse contexto, a educação inclusiva para esses alunos requer a implementação de práticas pedagógicas adaptadas, que considerem as especificidades desse transtorno. A formação continuada dos professores é fundamental para que eles possam atuar de forma eficaz, garantindo que o direito à educação seja plenamente atendido.

Conforme ficou evidenciado neste estudo, é importante a sensibilização e preparação da comunidade escolar para a inclusão, não apenas como um direito, mas como um passo essencial para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A.C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, n.1, p. 67-82, abr./2014.
- BALBINO, E.S. **A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas**: um estudo de caso. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Maceió-AL, 2010.
- BARBOSA, A.M.; ZACARIAS, J.C.; MEDEIROS, K.N.; NOGUEIRA, R.K.S. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. **Anais... X Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 19776 – 19792, 2013.
- BELISÁRIO FILHO, J.F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BOSA, C.A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C.A. (Orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BOSA, C.A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Porto Alegre, Instituto de Psicologia (UFGS), v. 28 (Supl I), p. 47-53, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 31 de dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, 2015.
- CORREIA, L.M. **A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE** – considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora, 2008.
- GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.
- GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. 2.ed. Rio de Janeiro: Revinter. 1997.
- KENYON, P.B.; KEYON, S. E; MIGUEL, C.F. Análise Comportamental Aplicada (ABA) – Um modelo para a educação especial. In: CAMARGOS Jr, W. et. al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. Brasília: Corde, 2002. p. 148-154.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.28, n.1 p. 3-11, 2006.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil**: fatos e modelos. 7.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo**: Guia prático. 6.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

PAIVA JÚNIOR, F. Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. **Canal Autismo**, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso 28 set. 2024.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; GIROTO, C.R.M. **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília-SP: Oficina Universitária, 2016. p. 33-58.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
STELZER, F.G. **Uma pequena história do autismo**. Cadernos Pandorga de Autismo. Vol. 1. São Leopoldo-RS. Oikos, 2010.

TAMANAHARA, A.C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B.M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.**, v. 13, n.3, p. 296-299, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

ZANON, R.B.; BACKES, B.; BOSA, C.A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2014.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO CONSTANTE

EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A CONSTANT PROCESS



RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

Graduação em Pedagogia (2015); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar a avaliação aplicada durante o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa será fundamental para compreender a importância da avaliação e suas peculiaridades em cada fase de aplicação. Parte-se do pressuposto da avaliação formativa em que toda prática pedagógica traz consigo resultados a serem considerados.

Palavras-chave: Processo; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to investigate the assessment applied during the teaching-learning process in early childhood education and the initial years of elementary school. The research will be fundamental to understanding the importance of assessment and its peculiarities at each stage of application. It is based on the assumption of formative assessment in which every pedagogical practice brings with it results to be considered.

Keywords: Process; Learning; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a avaliação na Educação nos anos iniciais surgiu para refletir sobre como se desenvolve o processo avaliativo, além de buscar compreender a visão dos autores em relação aos conceitos e procedimentos utilizados para que esse processo aconteça.

O intuito desse artigo é compreender como se desenvolve o processo da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais. Observa-se que os docentes enfrentam diversas dificuldades para aplicar avaliações apropriadas e obter resultados significativos para sua prática pedagógica. Nesse sentido surge a necessidade de estudar quais seriam as modalidades de avaliações ideais para estudantes dos anos iniciais

O conhecimento de uma criança é construído em movimento de idas e vindas, portanto, é fundamental que os professores assumam seu papel de mediadores na ação educativa; mediadores que realizam intervenções pedagógicas no acompanhamento da ação e do pensamento individualizado infantil.

Dentro das concepções mais modernas da pedagogia a avaliação assume espaço mais abrangente no processo de ensino e aprendizagem. Ao pesquisar sobre o tema é possível observar que a avaliação não pode limitar-se a atividades pontuais e específicas, mas precisa ser abrangente e integral para o aluno. Através das avaliações o professor se autoavalia e faz seu julgamento sobre os resultados obtidos.

Nesse contexto, a avaliação deve configurar-se em um espaço contínuo e eficaz e fazer parte da rotina escolar. A educação infantil é uma fase muito importante para o desenvolvimento das crianças e por isso os conhecimentos prévios de cada criança devem ser considerados como ponto de partida. Cabe ao professor despertar nos estudantes suas habilidades e criar condições para torná-los independentes no contexto escolar.

É comum a avaliação na educação infantil ocorrer por meio de fichas avaliativas construídas por pessoas que não fazem parte ativamente do processo de ensino aprendido do aluno (diretor, coordenador), tornando com isso a avaliação em uma mera coleta de dados muitas vezes aleatórios.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar como ocorre o processo avaliativo; entender como ocorre à escolha de instrumento, critérios e planejamento; inteirar-se do período em que ocorre a avaliação; como utilizam a avaliação e seus resultados; observar se o planejamento é realizado com a ajuda dos resultados obtidos na avaliação.

Avaliação na Educação Infantil é muito complexa, porque depende diretamente da observação das crianças. Isso exige um olhar atento da professora, que observa, estuda suas reações e confia nas suas possibilidades. Por meio de projetos e atividades planejadas, a professora precisa acompanhar e avaliar a aprendizagem das crianças. Sendo assim, a avaliação deve adotar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano dando continuidade à ação pedagógica.

A ação avaliativa nos anos iniciais tem que negar qualquer tipo de determinação a priori de comportamento esperado. Isto porque a criança tem que ser observada como ser individual e com suas próprias características subjetivas, não podendo, com isso, ser colocada num mesmo patamar de outras crianças, como se fossem idênticas umas com as outras.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre a Educação Infantil, a avaliação deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil,1996). Uma avaliação de boa qualidade é aquela em que o professor valoriza e estimula a criança a se engajar no processo de aquisição de conhecimento, provocando avanços na criança, que não ocorreriam espontaneamente sem a sua mediação.

Para realização deste artigo o método adotado foi de pesquisa bibliográfica a fim de descrever comportamentos e características da avaliação e sua aplicação nos anos iniciais. Por isso, os resultados das pesquisas estão embasados em referenciais teóricos, leituras de artigos e livros acadêmicos de determinados autores referenciais do tema.

A AVALIAÇÃO

Articulada ao projeto pedagógico a avaliação da aprendizagem deve ser planejada e ir além do aspecto cognitivo. É preciso identificar exatamente o que se quer com a avaliação, superando o autoritarismo e a punição, estabelecendo uma nova perspectiva ao processo de aprendizagem.

Para avaliar o desempenho dos alunos na educação infantil é preciso analisar se o objetivo foi alcançado. Temos diversos procedimentos para cada um dos objetivos. Importante ainda dizer que o aluno deve ter oportunidade de participar da elaboração integral da avaliação, assumindo assim pequenas responsabilidades. É de suma importância ressaltar que cada criança tem um tempo próprio para aprender.

É preciso ter em mente que não há um certo e um errado quando se fala em avaliação, o professor não deve restringir-se a exames pontuais com atribuição de notas e calcular a média dos resultados, pois isso não mede a quantidade e nem a qualidade do aprendizado, o que deve ser feito é uma análise sobre o crescimento cognitivo da criança, pois quanto mais completa for essa análise, mais possibilidades há para ajudar a criança.

Uma possibilidade metodológica para ser adotada na educação infantil são os temas geradores, que podem ser propostos pelos professores ou sugeridos pelas crianças, para Kramer os temas geradores representam: “[...] a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos

têm direito de acesso.” Assim, é possível colher dados sobre a criança, que serão utilizados para avaliar o aluno.

FINALIDADE DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na educação infantil está presente em legislações, diretrizes e bases que norteiam a educação brasileira. A lei de diretrizes e bases (LDB) trata a avaliação como um dos instrumentos para acompanhar o desenvolvimento integral das crianças.

A LDB, no art. 31, firmou uma posição clara e precisa de que a “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O artigo citado acima explica qual deve ser a finalidade da avaliação na educação infantil e exclui a possibilidade de aprovações ou reprovações. Entende-se, dessa forma, que a avaliação na educação infantil será instrumento de acompanhamento. Através da qual o docente poderá reavaliar suas ações e se necessário refazer seu planejamento didático.

Conforme expostos acima, as observações e registros devem ser contextualizados ao considerar a realidade de vida de cada criança e o momento dos registros. Os professores devem observar diversos aspectos, como: fala, desenhos, comportamento diante de situações concretas, iniciativas e interações que possam contribuir para chegar a uma conclusão criteriosa e específica de cada criança.

A avaliação possui diferentes características no processo de ensino e aprendizagem ao considerar seu avaliado: faixa etária, aspectos físicos, psicológicos, culturais e sociais. A sociedade rotula a avaliação sem desconsiderar suas características e finalidades, porém é preciso diferenciar a avaliação aplicada na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no superior.

Dentro da concepção mais moderna a educação deve ser integral, não basta ensinar conteúdo, o educador precisa construir saberes e assim tornar o educando um ser ativo e dinâmico. A avaliação assume um importante papel no processo de aprendizagem durante a educação infantil, não se reduz a atribuição de notas ou aprovar e reprovar, mas sim em diagnosticar, corrigir e alcançar os objetivos propostos pelo currículo pedagógico.

A esse respeito é preciso considerar que:

A avaliação assume dimensões abrangentes, sua conotação se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem. (Regina Celia,2006, p. 286)

A citação acima reflete o objetivo da avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem a autora esclarece a dimensão orientadora que a avaliação deve tomar para alcançar seu fim. É possível

observar através dessa afirmação que a avaliação abrange uma dimensão importante e assim deve ser utilizada de maneira adequada.

Avaliar é um processo de análise de dados que requer de o docente extrair o máximo de informações que diagnostiquem avanços e dificuldades dos estudantes e dessa forma haja replanejamentos do trabalho do docente.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (RCNEI, 2009) traz orientações e práticas para garantir a avaliação de qualidade:

“Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.”

Entende-se, dessa forma, que a avaliação precisa seguir tais orientações e assim garantir tratamento uniforme em toda base nacional. Assim o professor poderá tomar futuras decisões com base nos resultados obtidos e consolidar suas percepções em um instrumento qualitativo e criterioso. Cabe ao docente orientar seu planejamento de acordo com o resultado obtido nas avaliações aplicadas.

Ao pensar em avaliação infantil é preciso considerar a necessidade de registros documentais diário que terão fundamentos positivos se vierem acompanhados do repensar da prática pedagógica. Com esse intuito o docente utiliza a avaliação como mediador do conhecimento e trará significado as ações que serão planejadas.

A avaliação na educação infantil tem a finalidade de permitir que o professor compare efetivamente os resultados alcançados durante o processo de ensino aprendizagem, este deve ser sistemático e contínuo. Dessa forma a avaliação possibilita a retroalimentação processo didático e conduz o docente a reflexão de suas ações. Através da avaliação o docente analisa o desenvolvimento coletivo da turma e individual dos alunos. Tendo como objetivo obter informações sobre o andamento da atividade pedagógica.

TIPOS DE AVALIAÇÕES

A avaliação não ocorre em momentos isolados e possui diversas finalidades no processo educativo. Ela não é uma atividade neutra pois está presente em diversas dimensões da prática pedagógica. Cabe aos docentes estabelecerem seu planejamento e assim definir qual tipo de avaliação será adotado para obter melhores resultados.

Existem diversas formas de avaliar os estudantes e para cada finalidade adota-se um tipo de avaliação, dentre elas destacam-se as modalidades: formativa, somativa e diagnóstica. É importante ressaltar que independente da modalidade escolhida o professor deve observar o rendimento dos estudantes e confirmar que se o conhecimento foi adquirido por estes. Dessa forma é possível avaliar e se necessário redirecionar a atividade pedagógica.

Avaliação formativa é contínua e acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem e traz contribuições significativas por produzir um diagnóstico real, seja coletivo ou individual. Esta avaliação se faz necessária na educação infantil pois considera que o aluno aprende ao longo do processo e assim reestrutura seu conhecimento.

Matui (1995) afirma que a avaliação em sua concepção formativa e a designa como com a avaliação dialógica que perpassa uma proposta construtivista de ensino e garante um processo de intervenção eficaz e uma relação afetiva que contribui para a construção do conhecimento. Com essa afirmação pode-se observar o aluno ativo e participativo na construção de conhecimento.

A avaliação diagnóstica deve ser aplicada no início do ano letivo ou no início de cada ciclo. Através desta é possível detectar erros e planejar as atividades. Essa modalidade permite que o professor conheça o ponto de partida de cada estudante e por isso é ideal para garantir que suas habilidades serão reforçadas ao longo do processo.

Enquanto a avaliação somativa tem o intuito de verificar a aprendizagem do aluno. Observa-se que esse modelo ocorre em tendências tradicionais e ocorre com determinada periodicidade, podendo ser ao final de um conteúdo ou uma unidade.

Dessa forma, o professor dos anos iniciais deve-se apropriar da avaliação formativa pois esta fundamenta-se nos princípios do cognitivismo e do construtivismo e através dos resultados considerar o andamento do processo educativo e suas peculiaridades. Esta avaliação busca a regulação pedagógica e a correção de erros e a consolidação de acertos. Diariamente o docente deve fazer observações do desempenho dos alunos e ocasionalmente por meio de atividades aplicadas.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Os instrumentos avaliativos nos anos iniciais requerem atenção pois a mudança de fase que a criança está enfrentando é intensa. O professor deve utilizar a avaliação diagnóstica no início do ano através de brincadeiras, jogos e artes de modo sucinto para que as crianças não se sintam intimidadas e prejudique o resultado.

A avaliação deve ser contínua, formativa e sistemática com várias formas e instrumentos que tragam inovações para o trabalho pedagógico e seja capaz de identificar os conhecimentos adquiridos

e as carências que devem ser sanadas. Nos anos iniciais do ensino fundamental a relevância deve ser no processo de ensino e avaliação deve ter o foco na formação do cidadão crítico.

Os instrumentos mais utilizados para avaliar os alunos dos anos iniciais são: provas escritas, pesquisas, trabalhos, atividades para casa, dentre outros que podem ser individuais ou em grupos. Seguem abaixo alguns conceitos:

- **Prova escrita**

A prova escrita aplicada aos anos iniciais do ensino fundamental pode ser de questões de múltipla escolha, completar lacunas, respostas curtas que identificará se o aluno realmente assimilou os conteúdos ministrados em sala e se a didática foi eficiente.

- **Portfolio**

O portfólio reúne o conjunto de atividades realizadas no decorrer de um determinado período a fim de ser utilizado como registro histórico da evolução do desenvolvimento cognitivo da criança ao longo do ano. E será avaliado pelo professor, pelo aluno e pelos pais/ responsáveis.

- **Observação**

O professor precisa, além de outros instrumentos, observar seus alunos no cotidiano escolar, e de forma sistêmica, avaliar durante o desenvolver de atividades as ações e reações que a criança reproduz. O professor precisa ter senso crítico e ser sensível para captar tais manifestações.

Para acompanhar através da observação o docente pode utilizar, segundo sugestão de Kramer (2003) um caderno de observação. No qual serão registrados de forma livre acontecimentos, mudanças e interpretações que refletirão tanto os sentimentos do professor como de forma individualizada um relatório de cada aluno.

- **Fichas de avaliação**

As fichas de avaliação são formadas por tabelas e/ou quadros com questões objetivas que serão preenchidas com base em um determinado período de convivência do professor com o aluno. Muitas questões se referem a características da criança que foram identificadas pelo professor e complementa o relatório final do desenvolvimento da criança. Porém as fichas são muito criticadas por ser muito sucintas e não detalhar importantes informações, dessa forma Kramer (2003) sugere que é necessário que as fichas de avaliação estejam associadas a outros instrumentos de avaliação.

Há diversos instrumentos de avaliação que garantem o sucesso da qualidade do ensino se aplicado com objetivos claros, definidos e planejados. Para isso o professor deve ser o mediador do processo de ensino

Nos parâmetros curriculares nacionais (PCN's) há orientações e critérios que devem ser seguidos para avaliar os alunos dos anos iniciais. Dentre as orientações destaca-se: a avaliação deve ser democrática; não deve ser considerada como um momento estático; é preciso considerar a diversidade de instrumentos e situações que aferem a capacidade cognitiva da criança; a utilização de diferentes códigos: verbal, oral, escrito, gráfico, numérico, pictórico.

O professor também pode utilizar a observação como meio de avaliar fazendo de forma sistemática ao utilizar lista de controle, diário de classe dentre outros. A análise de produção dos alunos também deve ser considerada.

Os PCN's ressaltam a importância do professor atuar como mediador entre o aluno e conhecimento, permitindo que no ato de avaliar também seja considerada a autoavaliação realizada pelo aluno.

Sabe-se que o trabalho avaliativo deve começar a partir da educação infantil, mas que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, que o investimento no processo não deve parar na educação infantil ou nas séries iniciais e sim ter uma continuidade ao longo de nossa formação, pois assim podemos avançar no sentido de formar alunos críticos e agentes de mudança.

O PROCESSO AVALIATIVO

A autora Vani M. Kenshi afirma que aprender significa “saber trabalhar individualmente e em grupos utilizando o conhecimento como matéria-prima para novas realizações e “avaliar a aprendizagem é refletir permanentemente sobre as finalidades e objetivos de que vem sendo trabalhado, experimentado e vivenciado no cotidiano das aulas

A simples maneira de avaliar busca sempre conhecimento e com isso novos objetivos para com o ambiente escolar. Com isso vai ser possível mostrar que o ato de avaliar vai além de uma simples reprovação feita por uma prova. A citação acima esclarece que ao avaliar os docentes precisam focar no que foi vivenciado pelos estudantes. Dessa forma, a avaliação encontra sentido no processo de ensino-aprendizagem e se torna planejada e com finalidade expressa.

Observa-se que na educação infantil a avaliação deve ser formativa, ou seja, aplicada em todos os momentos da aula através de observações. Analisar o comportamento da criança diante de diversas situações e registrar em relatórios ajuda traçar o perfil do estudante e direcionar o planejamento diário.

O professor precisa manter o foco no aluno e centralizar a avaliação nos conteúdos ministrados ao longo de um determinado período. A avaliação pode ser interdisciplinar e assim proporcionar ao aluno a interação com diversas disciplinas e campos de aprendizagem.

Avaliação faz parte de um processo que relaciona a produção de informações sobre determinada realidade e está presente no dia a dia dos alunos, é vista como forma de aferir o aprendizado dos alunos por meio instrumentos como provas, observações, registros.

Na Educação básica, e principalmente nos anos iniciais, esse processo precisa considerar o caminho percorrido, sem julgamentos, notas ou rótulos e fornecer elementos para a equipe repensar as práticas. Na etapa de educação infantil a avaliação não deve ter como objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos pequenos, mas precisa sim considerar a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

Dessa forma, se torna fundamental a construção de um modelo de avaliação que leve em conta o processo educacional, baseado em informações recolhidas ao longo do tempo por meio de situações significativas no contexto das atividades realizadas pelas crianças e que atenda ao que eles conhecem e são capazes, sem nunca serem penalizadas pelo que ainda não sabem.

Nota-se que nos anos iniciais muitos professores usam a avaliação como arma para intimidar os alunos, porém a avaliação escolar não deve ser resumir apenas em notas, mas deve ser utilizada como função pedagógica diagnóstico, formativa e somativa. Em muitas salas de aulas a avaliação apenas atribui notas, pois o professor enfoca apenas o conteúdo memorizado pelo aluno e despreza o real conhecimento adquirido ao longo do processo.

O COMPROMISSO DA COMUNIDADE ESCOLAR COM A AVALIAÇÃO

O ensino aprendizagem depende de toda a comunidade escolar, observa-se na prática que o apoio da família é fundamental para que o processo alcance sucesso em todas as fases, principalmente durante a educação infantil. A avaliação faz parte desse processo e desempenha um papel fundamental para garantir que as finalidades do ensino foram alcançadas.

A esse respeito, Luckesi (1998) declara:

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas.

No caso deste texto a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos.

É comum notar que muitos confundem avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos

exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem e marginalizam.

Luckesi assim define a avaliação:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido que a avaliação por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo (Luckesi 1995 p 172-173)

Tendo em vista a citação de Luckesi nota-se a importância de tratar a avaliação com amor e não como instrumento de julgamento pois ao avaliar tanto os discentes quanto aos docentes são testados.

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. Tal ideia é descabida, primeiro porque a atribuição de notas visa apenas o controle formal, com objetivo classificatório e não educativo; segundo porque o que importa é o veredito do professor sobre o grau de adequação e conformidade do aluno ao conteúdo que transmite.

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças, jovens e adultos no mundo da cultura e do trabalho, tal objetivo não surge espontaneamente na experiência das crianças, jovens e adultos, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a independência entre influências externas e condições internas do aluno, pois nesse contexto o professor deve organizar o ensino objetivando o desenvolvimento autônomo e independente do aluno (LIBÂNEO, 1994)

A educação deve se tornar mais dinâmica e atrativa, preparando nosso aluno para viver nesta sociedade em constante evolução. O papel do professor diante destas mudanças tão rápidas é de comprometimento de um trabalho pautado na verdade, onde a avaliação privilegia as habilidades dos alunos considerando suas especificidades, que não seja mascarada, sendo apenas um teste de conhecimentos para uma verificação e classificação de conhecimentos.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE AVALIAR

O maior desafio da avaliação nas séries iniciais é o investimento no processo, o olhar diferenciado, o respeito às especificidades de cada aluno, é o repensar sobre a prática pedagógica em sala de aula, é termos consciência de que como professores somos os principais responsáveis pelas mudanças necessárias para vencermos todos os desafios de estar à frente de uma sala de aula.

Com base nas dificuldades apresentadas pelas professoras em sala de aula quando o assunto é avaliação, vemos que os instrumentos avaliativos ainda são aqueles baseados em verificar o conhecimento do aluno, apesar dos grandes avanços ainda temos esse olhar de que somente se aplicamos provas escritas faremos uma boa avaliação de nosso aluno.

Devido às diversas alterações em suas concepções, funções e características, contudo percebe-se a dificuldade dos professores, que mesmo tendo concepções modernas acerca da avaliação da aprendizagem, sentem dificuldade de colocar em prática estes modelos inovadores.

É preciso oferecer cursos e orientações pedagógicas para as professoras sobre a avaliação na Educação Infantil, para que realmente possam avaliar a aprendizagem das crianças. Convém salientar que a avaliação pode ser um instrumento dialógico, capaz de atender as necessidades de cada um, buscando a superação das dificuldades encontradas, bem como o desenvolvimento do educando através de suas potencialidades e capacidades.

Para tanto, conceber a avaliação como um recurso na construção da aprendizagem infantil, requer uma atitude educativa que enriqueça e aponte novos desafios em face à conjuntura educacional. Pode-se dizer que o momento atual é de prenúncio de novas ideias, novas descobertas, novos jeitos de ensinar e aprender. O educador precisa cada vez mais, aprimorar sua forma de educar, utilizando a avaliação como um meio de mediação entre o aluno e o conhecimento.

A avaliação escolar é um desafio que exige mudanças por parte do professor. Mudança requer muito estudo, reflexão e ação. Por isso, requer do educador a busca pela inovação, exige uma mudança na postura deste profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita, à educação e a sociedade que o limita. É por meio das metodologias e dos processos avaliativos utilizados que o professor irá participar da reprodução ou transformação da sociedade na qual está inserida, podendo formar, ou não, sujeitos críticos e emancipados para que possam nela conviver com equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste artigo foi entender como ocorre o processo avaliativo durante os anos iniciais e quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula para que os objetivos traçados nos planejamentos sejam alcançados e tanto o professor como os estudantes obtenham êxito no processo educativo.

Durante muito tempo, o processo avaliativo não tinha por objetivo constituir-se em fonte de informação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, mas, ao contrário, assumia o papel de classificar sucessos e fracassos, sem fundamentar análises e reflexões acerca dos resultados evidenciados nas tarefas levadas a termo, para orientar uma tomada de decisão por parte dos envolvidos.

Sem ater-se exclusivamente à classificação, a avaliação exercitada de maneira formativa pressupõe proposição de tarefas, coleta e análise de informações pertinentes ao conteúdo e forma

da aprendizagem, bem como, tomada de decisão no sentido de propor outras tarefas que possibilitem a aprendizagem desejada pela superação das dificuldades constatadas.

A avaliação é considerada por muitos autores a parte principal do processo educativo, por isso é preciso considerar sua finalidade e aplicá-la utilizando os instrumentos adequados de acordo com sua intenção. Observar a finalidade da avaliação é fundamental para garantir sua correta aplicação. Nota-se muitos professores que aplicam atividades avaliativas apenas para cumprir planejamentos e se perdem no real objetivo da avaliação formativa nos anos iniciais.

O processo avaliativo ocorre antes, durante ou após o ensino-aprendizagem, por isso cabe a cada docente atribuir objetivos, traçar suas metas e cumprir seu planejamento. A participação de toda a comunidade escolar nesse processo é fundamental para garantir o sucesso da avaliação

Portanto, é possível concluir que a avaliação faz parte dos instrumentos do processo educativo e deve ter seu espaço privilegiado no planejamento escolar. Conforme apresentado ao longo desse artigo a avaliação faz parte de um processo abrangente e capaz de transformar sujeitos capazes de conviver com equidade na sociedade que se integra.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; e MADAUS, G. F.; Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: 1992.

HAYDT, Regina Célia (et al). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 5º. ed. São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, Regina Célia (et al). Curso de Didática Geral. 8ª edição editora Ática, 2006 capítulo 13; páginas 286 a 312.

HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação: mito e desafio - Uma perspectiva construtivista. 16 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, André e Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E. P. U: 1986.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM PERSONALIZADA

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON PERSONALIZED LEARNING



RITA DE CASSIA DEL SANTORO AVILA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2011); Especialista em Educação e Relações Étnico Raciais pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

A rápida evolução das tecnologias digitais tem transformado profundamente o ensino e aprendizagem na educação contemporânea, passando de ferramentas complementares a elementos essenciais para a personalização educacional. Este estudo investiga o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem personalizada, destacando sua necessidade urgente em promover a inclusão e maximizar o potencial dos alunos variados. O problema de pesquisa foca na integração efetiva dessas tecnologias para adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes. Os objetivos são explorar as principais tecnologias digitais utilizadas, analisar seus impactos no engajamento e nos resultados acadêmicos, e examinar os desafios éticos e práticos associados à sua implementação. Utilizando metodologia bibliográfica, este estudo realiza uma revisão sistemática da literatura para compreender tendências, desafios e benefícios dessas tecnologias no contexto educacional contemporâneo. As conclusões destacam que as tecnologias digitais, como aprendizagem adaptativa, inteligência artificial, realidade aumentada e gamificação, promovem uma educação mais inclusiva e eficaz, personalizando o ensino para atender às necessidades únicas de cada aluno, embora enfrem desafios significativos, como privacidade de dados e equidade no acesso.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Aprendizagem Personalizada; Inclusão Educacional; Impacto Acadêmico; Desafios Éticos

ABSTRACT

The rapid evolution of digital technologies has profoundly transformed teaching and learning in contemporary education, moving from being complementary tools to essential elements for educational personalization. This study investigates the impact of digital technologies on personalized learning, highlighting their urgent need to promote inclusion and maximize the potential of diverse learners. The research problem focuses on the effective integration of these technologies to adapt teaching to students' individual needs. The objectives are to explore the main digital technologies used, analyze their impact on engagement and academic outcomes, and examine the ethical and practical challenges associated with their implementation. Using bibliographic methodology, this study conducts a systematic literature review to understand trends, challenges and benefits of these technologies in the contemporary educational context. The conclusions highlight that digital technologies, such as adaptive learning, artificial intelligence, augmented reality and gamification, promote a more inclusive and effective education, personalizing teaching to meet the unique needs of each student, although they face significant challenges, such as data privacy and equity of access.

Keywords: Digital Technologies; Personalized Learning; Educational Inclusion; Academic Impact; Ethical Challenges

INTRODUÇÃO

A rápida evolução das tecnologias digitais tem transformado significativamente a maneira como aprendemos e ensinamos. No contexto educacional contemporâneo, as tecnologias digitais não são apenas ferramentas complementares, mas elementos essenciais para a personalização da aprendizagem. Estas tecnologias oferecem novas possibilidades para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, permitindo uma abordagem mais flexível e eficaz no processo educativo.

A justificativa para explorar o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem personalizada reside na necessidade urgente de entender como essas ferramentas podem melhorar a qualidade da educação. Com o aumento da diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem entre os estudantes, a personalização se torna um imperativo para promover a inclusão e maximizar o potencial de cada aluno. Portanto, investigar como as tecnologias digitais podem facilitar essa personalização é crucial para informar práticas educacionais mais eficazes e adaptáveis às demandas contemporâneas.

O problema de pesquisa que guia este estudo é compreender de que maneira as tecnologias digitais podem ser efetivamente integradas para promover a aprendizagem personalizada em diferentes contextos educacionais. Este problema não apenas reflete uma lacuna na pesquisa atual,

mas também busca identificar estratégias práticas e aplicáveis que possam ser implementadas pelos educadores para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos.

Os objetivos deste estudo são: (1) investigar as principais tecnologias digitais utilizadas na personalização da aprendizagem; (2) analisar os impactos dessas tecnologias no engajamento dos alunos e na melhoria dos resultados acadêmicos; (3) explorar os desafios éticos e práticos associados à implementação de práticas de aprendizagem personalizada apoiadas por tecnologias digitais.

A metodologia bibliográfica será adotada neste estudo para realizar uma revisão sistemática da literatura acadêmica. Serão consultadas bases de dados especializadas e artigos científicos relevantes para compilar e analisar informações atualizadas sobre o uso de tecnologias digitais na aprendizagem personalizada. Esta abordagem permitirá uma compreensão abrangente das tendências, desafios e benefícios associados à integração dessas tecnologias no ambiente educacional contemporâneo.

PRINCIPAIS TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZADAS NA PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A personalização da aprendizagem por meio de tecnologias digitais tem se tornado uma abordagem cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo. Essas tecnologias oferecem recursos que permitem adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma experiência de aprendizagem mais eficaz e engajadora. Entre as principais tecnologias utilizadas para esse fim estão os sistemas de aprendizagem adaptativa, que ajustam o ritmo e o conteúdo do ensino com base no desempenho e nas respostas dos estudantes.

A inteligência artificial (IA) tem se destacado como um dos pilares para inovações em diversos setores, inclusive na educação. Sua aplicação na personalização da aprendizagem representa uma evolução significativa na maneira como conteúdos educacionais são entregues e assimilados por estudantes. Este enfoque permite que sistemas educacionais se adaptem às necessidades individuais de aprendizagem, considerando ritmos, estilos e preferências diversas, o que potencializa a eficiência do processo educativo (FRANQUEIRA et al, 2024, p. 3).

As plataformas de aprendizagem online desempenham um papel crucial na personalização da educação. Elas proporcionam acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, permitindo que os alunos escolham o que desejam aprender e em que ritmo, de acordo com seus interesses e necessidades específicas. Essa flexibilidade é fundamental para atender à diversidade de estilos de aprendizagem e ritmos individuais dos estudantes.

Deste modo, os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços interativos para colaboração e compartilhamento de conhecimento. Esses ambientes permitem que os alunos aprendam de maneira colaborativa, interagindo não apenas com o conteúdo, mas também com seus colegas e professores de forma virtual, o que amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social (MORAN, 2017, p. 1).

A inteligência artificial também desempenha um papel crucial na personalização da aprendizagem, especialmente por meio da análise de dados e da adaptação contínua do ensino com base em padrões identificados no desempenho dos alunos. Algoritmos de IA podem oferecer recomendações personalizadas de conteúdo e atividades, ajustando-se dinamicamente às necessidades educacionais individuais.

Muitas tecnologias permitem a coleta e análise de dados em tempo real, proporcionando aos educadores insights valiosos sobre o desempenho e as dificuldades dos alunos. Com essas informações, os professores podem ajustar suas abordagens pedagógicas, oferecendo suporte direcionado e recursos personalizados para cada aluno. Além disso, os alunos podem receber feedback instantâneo e adaptativo, incentivando um ciclo contínuo de melhoria e desenvolvimento.

As tecnologias de realidade aumentada e virtual também estão transformando a personalização da aprendizagem, proporcionando experiências imersivas que permitem aos alunos explorarem conceitos complexos de maneira visual e interativa, nos quais essas tecnologias têm o potencial de tornar o aprendizado mais envolvente e memorável, criando ambientes de aprendizagem que simulam experiências do mundo real.

As realidades virtuais e aumentadas, são tecnologias digitais que além de trazerem o aluno para uma atmosfera nova, também permitem que ele use esta tecnologia em conformidade com a sua realidade. Ou seja, o uso dessa ferramenta tecnológica como ferramenta de ensino contribui para o aluno com uma amplitude micro e ao mesmo tempo macro do uso daquele aprendizado para as questões cotidianas e acadêmicas que ele se depara durante a sua vida profissional. (BOTELHO; PEREIRA; FERREIRA, 2022, p. 67).

Além de inclusivas, as realidades virtuais e aumentadas também são ferramentas extremamente motivadoras. Elas proporcionam um ambiente de ensino mais imersivo e interativo, no qual os estudantes podem vivenciar experiências que simulam a realidade ou acrescentam elementos digitais ao mundo real. Essa imersão promove uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

Através de simulações, jogos educacionais e atividades interativas, os alunos são incentivados a explorar e descobrir novos conhecimentos de maneira autônoma e prática. Isso não só aumenta o engajamento e a motivação dos estudantes, como também contribui para uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Quando os alunos se sentem parte do processo e podem interagir diretamente com o conteúdo, a retenção de informações é significativamente melhorada, criando uma base sólida para o conhecimento futuro.

As realidades virtuais e aumentadas, além de inclusivas, pois necessitam de aparelhos já massivamente disponíveis no mercado, que são os smartphones, e possuem o seu elemento gerador de fácil acesso através das redes de conexão de internet, são também ferramentas motivadoras, pois permitem um ensino mais imersivo e ativo, gerando desta forma uma aprendizagem mais significativa e duradoura para aquele indivíduo (BOTELHO; PEREIRA; FERREIRA, 2022, p. 67).

Deste modo, a gamificação é uma abordagem que utiliza elementos de jogos para motivar e engajar os alunos na aprendizagem. A integração de elementos como competição, desafios e recompensas pode aumentar significativamente o interesse e a participação dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais estimulante e divertido.

A gamificação usa a estética, a estrutura, a forma de raciocinar presente nos games, tendo como resultado tanto motivar ações como promover aprendizagens ou resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam o game interessante. Estas são as mesmas usadas para resolver problemas internos ao jogo, mas em situações reais (MURR; FERRARI, 2020, p. 8).

Considera-se também as ferramentas de análise preditiva que são utilizadas para identificar precocemente dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções proativas e personalizadas. Essas ferramentas ajudam os educadores a compreenderem melhor as necessidades individuais dos alunos e a ajustar suas práticas pedagógicas para otimizar o processo de aprendizagem.

Desta forma, as tecnologias digitais têm revolucionado a personalização da aprendizagem, oferecendo novas oportunidades para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e promover um aprendizado mais eficaz, engajador e significativo.

Ferramentas como plataformas de aprendizagem adaptativa, inteligência artificial, e análise de dados estão permitindo que educadores criem experiências educacionais mais centradas no aluno, ajustando o conteúdo, o ritmo e os métodos de ensino de acordo com o progresso e as preferências de cada estudante.

A aprendizagem adaptativa utiliza algoritmos para identificar as áreas de dificuldade dos alunos e fornecer recursos específicos para superar esses desafios, garantindo que cada estudante receba o suporte necessário para avançar no seu próprio ritmo. Inteligência artificial, por sua vez, pode ser utilizada para analisar o desempenho dos alunos, prever dificuldades futuras e recomendar intervenções personalizadas, melhorando significativamente a eficácia do ensino.

IMPACTOS DESSAS TECNOLOGIAS NO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS E NA MELHORIA DOS RESULTADOS ACADÊMICOS

As tecnologias digitais têm demonstrado impactos significativos no engajamento dos alunos e na melhoria dos resultados acadêmicos. Uma das principais contribuições é a capacidade dessas tecnologias de personalizar o aprendizado, tornando-o mais relevante e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. Isso não apenas aumenta o interesse dos alunos, mas também os motiva a se envolverem mais profundamente nas atividades educacionais.

As metodologias ativas, com suas diversas técnicas e aplicações, são utilizadas com o objetivo de aumentar a flexibilidade cognitiva e desenvolver o senso crítico nos alunos. O ensino em sala de aula com a utilização de tais metodologias tornou possível alternar e dinamizar atividades que estimulam o aprendizado de forma natural. Conforme as inovações tecnológicas foram expandindo-se em diversas áreas, surgiu um novo desafio para a área da educação: utilizar recursos atuais que ampliam o conhecimento para além da sala de aula, com pesquisas constantes que estimulam o questionamento dos estudantes, levando-os a uma visão mais criativa (SANTOS et al, 2020, p. 2).

A personalização proporcionada pelas tecnologias digitais permite que os alunos assumam um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem pois elas têm a liberdade de explorar conteúdos que são mais pertinentes para seus interesses e níveis de habilidade, o que pode aumentar significativamente a sua motivação intrínseca para aprender.

Deste modo, essas tecnologias também facilitam uma aprendizagem mais autônoma através de plataformas de aprendizagem online e sistemas adaptativos permitem que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e estilo, desenvolvendo habilidades de autogestão e responsabilidade pelo próprio aprendizado.

A integração de tecnologias como realidade aumentada e virtual cria experiências imersivas que cativam a atenção dos alunos de maneira única. Isso não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também facilita a compreensão de conceitos complexos, proporcionando uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

A aplicação de inteligência artificial na análise de dados educacionais ajuda os educadores a identificarem padrões no desempenho dos alunos, permitindo intervenções precisas e oportunas para melhorar resultados acadêmicos. Essa abordagem baseada em dados também possibilita uma avaliação mais precisa e individualizada do progresso dos estudantes ao longo do tempo.

A heterogeneidade das turmas, que inclui diferenças significativas em capacidades, interesses e motivações, sugere um redirecionamento para práticas que considerem e respeitem essas diferenças. Nesse contexto, a IA surge como um recurso capaz de oferecer soluções adaptativas, proporcionando um ambiente de aprendizagem que se ajusta em tempo real às necessidades de cada aluno (FRANQUEIRA et al, 2024, p. 4).

Tecnologias de gamificação têm mostrado ser eficazes na promoção do engajamento dos alunos, transformando tarefas educacionais em experiências lúdicas e desafiadoras. A inclusão de elementos como competição saudável, recompensas e feedback imediato pode aumentar significativamente a motivação dos estudantes para alcançar melhores resultados acadêmicos.

A colaboração facilitada por ambientes virtuais de aprendizagem também contribui para o engajamento dos alunos, permitindo que eles trabalhem em equipe e compartilhem conhecimentos de maneira eficaz. Isso não apenas fortalece as habilidades sociais e colaborativas dos estudantes, mas também enriquece sua experiência educacional global.

Deste modo, o uso contínuo e eficaz dessas tecnologias digitais não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também demonstra impactos positivos na melhoria geral dos resultados acadêmicos, preparando melhor os estudantes para os desafios do século XXI e para uma sociedade cada vez mais digital e conectada.

A personalização da aprendizagem, proporcionada por essas tecnologias, permite atender às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Através de ferramentas como plataformas de aprendizagem adaptativa, tutores virtuais e aplicativos de reforço, é possível identificar lacunas de conhecimento e fornecer suporte específico, auxiliando os alunos a progredirem em seu próprio ritmo.

A tecnologia, em sua constante evolução, apresenta-se como uma ferramenta poderosa capaz de personalizar a aprendizagem de acordo com as necessidades únicas de cada aluno. Ao adentrar as salas de aula inclusivas, ela oferece um ambiente adaptativo e flexível, permitindo que os educadores atendam a uma ampla gama de estilos de aprendizado, ritmos e desafios. Dessa forma, a tecnologia emerge como uma aliada essencial na promoção da equidade educacional, capacitando estudantes com necessidades especiais para explorar seu potencial ao máximo (AMBROSIN, 2024, p. 3).

A interação contínua com conteúdos personalizados e recursos digitais diversificados estimula a curiosidade e a motivação intrínseca dos estudantes. Essa abordagem dinâmica e interativa contrasta com os métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes não conseguem capturar o interesse dos alunos de maneira eficaz. Conseqüentemente, os estudantes se tornam mais participativos e engajados, o que se reflete em uma maior retenção de conhecimento e na melhoria de suas habilidades críticas e analíticas.

A personalização da aprendizagem é uma das principais conquistas fornecidas pela tecnologia, permitindo que os educadores atendam às necessidades dos alunos de maneira eficaz. Através de recursos como softwares de acessibilidade, plataformas de aprendizado online e ferramentas

interativas, os alunos podem explorar o currículo de maneira adaptada, acompanhando seu próprio ritmo e estilo de aprendizado máximo (AMBROSIN, 2024, p. 13).

Deste modo, a personalização da aprendizagem promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos sobre seu próprio processo educativo, incentivando-os a serem aprendizes ativos e críticos. As tecnologias educacionais permitem o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes, oferecendo feedback imediato e direcionado, o que facilita a identificação de áreas de dificuldade e o ajuste das estratégias de ensino conforme necessário.

DESAFIOS ÉTICOS E PRÁTICOS ASSOCIADOS À IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM PERSONALIZADA APOIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

A implementação de práticas de aprendizagem personalizada apoiadas por tecnologias digitais traz consigo uma série de desafios éticos e práticos que precisam ser cuidadosamente considerados. Um dos principais desafios éticos envolve a privacidade dos dados dos alunos. Com o aumento da coleta e análise de dados pessoais para personalização do ensino, há preocupações sobre como essas informações são armazenadas, utilizadas e protegidas contra acessos não autorizados.

Para tanto, ser professor consiste em um processo que abrange uma complexidade de competências no qual envolve a interação entre as diversas dimensões presentes no trabalho docente, contemplando a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar, criando uma identidade precisa para que dessa forma desenvolva estratégias de ensino que favoreçam aprendizagens de maneira a desenvolver todas as competências. Para isso, o professor é o responsável por assumir o papel de mediador na construção de conhecimento (SOUZA, 2022, p. 22).

Outro desafio ético significativo está relacionado à equidade no acesso e uso das tecnologias digitais. Nem todos os alunos têm acesso igual a dispositivos e conexões de internet estáveis, o que pode ampliar ainda mais as disparidades educacionais. Isso levanta questões sobre como garantir que todos os estudantes se beneficiem igualmente das oportunidades oferecidas pela aprendizagem personalizada apoiada por tecnologias digitais.

Para tanto, cabe a nós professores sermos conscientes da importância de atuarmos na formação de nossos alunos, estabelecendo um propósito de prepará-los para atuarem no contexto social, ensinando-os não apenas os conteúdos propostos nos currículos escolares, mas sim ensinar que a aquisição de conhecimentos se estabelece através do respeito, da liberdade e principalmente da valorização do ser (SOUZA, 2022, p. 23).

A integração de inteligência artificial na personalização da aprendizagem também apresenta desafios éticos relacionados à transparência e a explicações dos algoritmos utilizados. Os educadores e os próprios alunos muitas vezes não compreendem completamente como as recomendações são geradas ou quais critérios são utilizados para adaptar o ensino. Isso pode afetar

a confiança nas tecnologias educacionais e levantar preocupações sobre possíveis vieses algorítmicos.

Deve-se também considerar práticas a serem enfrentadas na implementação de práticas de aprendizagem personalizada. A formação contínua de professores é essencial para que eles possam utilizar eficazmente as tecnologias digitais em sala de aula e entender como integrá-las de maneira significativa no processo educacional.

Dessa forma, considerando que o docente tem a responsabilidade de preparar suas práticas, é necessário utilizar-se de uma ferramenta indispensável: o planejamento. É por meio desse planejamento que o educador se baseia, para que dessa maneira leve o aluno a pensar, a ser crítico, a questionar, a valorizar, respeitando a si próprio e a todos que o rodeia, formando pessoas ativas dentro de uma sociedade e conseqüentemente, rompendo todos os paradigmas existentes (SOUZA, 2022, p. 23).

A gestão eficaz do tempo é outro desafio prático, especialmente considerando que a personalização da aprendizagem pode exigir mais tempo e recursos dos educadores para adaptar materiais e acompanhar o progresso individual de cada aluno.

A avaliação e a mensuração do progresso dos alunos também se tornam mais complexas com a personalização da aprendizagem. Métodos tradicionais de avaliação podem não ser adequados para medir adequadamente o desenvolvimento de habilidades e competências em um ambiente educacional personalizado e digital.

Portanto, pensar no papel do professor frente ao trabalho pedagógico consiste em criar e ampliar meios visando à construção e a produção de conhecimentos. Ao professor, cabe ainda o papel de criar situações que despertem a curiosidade e estimulem os alunos a chegarem ao conhecimento, por intermédio de situações criativas em sala de aula (SOUZA, 2022, p. 24).

A resistência à mudança por parte de alguns educadores e instituições também é um desafio prático significativo. A implementação de novas tecnologias e práticas pedagógicas requer um ambiente de apoio e incentivo à inovação educacional, o que nem sempre é fácil de alcançar em sistemas educacionais tradicionais.

Deste modo, os desafios éticos e práticos associados à implementação de práticas de aprendizagem personalizada apoiadas por tecnologias digitais exigem uma abordagem cuidadosa e colaborativa. A busca por soluções que promovam equidade, transparência e eficácia no uso dessas tecnologias é fundamental para maximizar seus benefícios educacionais e minimizar potenciais impactos negativos.

Considera-se essencial assegurar que todas as partes interessadas, incluindo alunos, professores, pais e administradores escolares, sejam envolvidas no processo de implementação. A participação ativa de todos garante que as necessidades e preocupações sejam ouvidas e abordadas

de forma adequada. Além disso, a transparência em relação aos dados coletados e à forma como são utilizados deve ser mantida, assegurando que a privacidade dos alunos seja protegida.

Considera-se como desafio significativo a garantia de equidade no acesso às tecnologias. Em muitas regiões, a desigualdade de acesso a dispositivos e à internet de qualidade pode exacerbar as disparidades educacionais. Portanto, é crucial desenvolver estratégias que assegurem que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de beneficiar-se das inovações tecnológicas.

Desta forma, a eficácia das tecnologias educacionais deve ser continuamente avaliada. Isso envolve a realização de estudos rigorosos e a coleta de feedback de usuários para identificar o que funciona e o que precisa ser ajustado. A implementação de práticas baseadas em evidências pode ajudar a maximizar os resultados positivos e garantir que as ferramentas digitais realmente contribuam para a melhoria da aprendizagem.

Os desafios éticos também incluem questões relacionadas ao uso de algoritmos e inteligência artificial. É necessário garantir que esses sistemas sejam projetados e implementados de maneira justa, evitando vieses que possam prejudicar determinados grupos de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais revolucionaram o campo da educação, proporcionando novas maneiras de personalizar o aprendizado. A introdução de ferramentas tecnológicas permitiu que educadores criassem experiências de aprendizado adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Os recursos digitais facilitam a identificação de pontos fortes e fracos de cada estudante, permitindo intervenções mais precisas e eficazes.

O uso de tecnologias digitais na personalização do aprendizado contribui significativamente para o engajamento dos alunos. Ferramentas interativas e plataformas de aprendizado online tornam o processo educativo mais atraente e dinâmico. A interatividade e a possibilidade de aprendizagem autônoma incentivam os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo.

Os avanços tecnológicos também promovem a melhoria dos resultados acadêmicos. A personalização do ensino, viabilizada por tecnologias digitais, permite que cada aluno progrida em seu próprio ritmo. Isso resulta em uma compreensão mais profunda dos conceitos e um desempenho acadêmico mais sólido.

Entretanto, a implementação dessas tecnologias não está isenta de desafios, pois questões éticas e práticas emergem com o uso crescente de ferramentas digitais na educação. A privacidade dos dados dos alunos é uma preocupação constante, exigindo medidas rigorosas de proteção e segurança.

Desta forma, a disparidade no acesso às tecnologias pode ampliar as desigualdades educacionais. Alunos de comunidades carentes podem não ter acesso às mesmas ferramentas digitais que seus pares, criando uma lacuna no aprendizado. A equidade no acesso às tecnologias é essencial para garantir que todos os estudantes se beneficiem das inovações educacionais.

Considera-se também que professores precisam estar bem-preparados para integrar efetivamente as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, ou seja, a capacitação contínua e o suporte técnico são fundamentais para o sucesso da personalização do aprendizado.

A resistência à mudança também pode ser um obstáculo significativo. Educadores e instituições que estão acostumados a métodos tradicionais de ensino podem encontrar dificuldades em adotar novas tecnologias. A mudança de mentalidade e a abertura para novas abordagens são cruciais para a implementação bem-sucedida das tecnologias digitais.

A integração de tecnologias digitais na educação deve ser cuidadosamente planejada e executada. A colaboração entre desenvolvedores de tecnologia, educadores e formuladores de políticas é vital para criar soluções eficazes e sustentáveis. O foco deve ser sempre no benefício do aluno e na melhoria da qualidade do ensino.

Apesar dos desafios, os benefícios das tecnologias digitais na personalização do aprendizado são inegáveis. A possibilidade de oferecer uma educação mais adaptada às necessidades individuais tem o potencial de transformar o panorama educacional. O compromisso com a inovação e a busca por soluções inclusivas e equitativas devem guiar os esforços para integrar tecnologias digitais na educação.

A evolução das tecnologias digitais continuará a moldar o futuro da educação. A adaptação às novas ferramentas e a exploração de seu potencial máximo são essenciais para preparar os alunos para os desafios do século XXI. A personalização do aprendizado, apoiada por tecnologias digitais, representa um passo significativo rumo a uma educação mais eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMBROSIM, Inês. **A tecnologia nas práticas pedagógicas da educação**. *Revista Tópicos*, CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2024.

BOTELHO, Amanda; PEREIRA, Eliakim Carlos Valois; FERREIRA, Rogério Neves. **Realidade virtual e aumentada: o ambiente virtual no ensino-aprendizagem em sala de aula**. *Asas da Palavra*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.jan./jun. 2022.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. In: Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2017. Capítulo 4.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2020.

SANTOS, Laís Nascimento et al. **As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) aplicadas nas metodologias de ensino híbrido e gamificação**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologia - EnPED, Bahia, 2020

SOUZA, Josiane do Pilar Santos de. **Tecnologias digitais: desafios e possibilidades no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental**. Brasília: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília, 2022.

A DISCUSSÃO DA TEORIA À PRÁTICA: O FOCO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO



THE DISCUSSION FROM THEORY TO PRACTICE: THE FOCUS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP AND THE CONTINUING EDUCATION OF THE PEDAGOGUE

ROBERTA LÚCIA FERREIRA BARROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2010); Especialista em Educação Infantil pela faculdade Palas Atena de Chopinzinho (2011); Professor de Educação Infantil.

RESUMO

O presente texto apresenta discussão teórica realizada por meio das vivências de aprendizado oportunizada por pesquisas realizadas de leituras e análises de diversos autores que focaram, principalmente, sobre o universo escolar, sua estruturação como a construção e os objetivos da escola para a sociedade. Assim, os objetivos deste trabalho são ressaltar a importância do curso de Pedagogia para a formação e consciência do aluno que já atua ou que irá atuar no espaço escolar, compreender sobre a rotina da escola bem como a função dos profissionais que atuam no espaço escolar. Frente a isto, buscou-se referenciar sobre a importância da gestão democrática que abre espaços para o aprendizado e contribui para a formação do professor dentro das teorias e prática na formação do professor. Nesse sentido, conclui-se que a educação escolar, como patrimônio público, constitui-se em responsabilidade social, transmissora de conhecimentos e formadora de valores, devendo oportunizar a formação de novos professores por meio dos momentos de vivências de disciplinas, teorias e práticas do curso de pedagogia.

Palavras-chave: Práticas no Espaço escolar; Estágios Supervisionados; Pedagogia e a Formação Continuada do Professor.

ABSTRACT

This text presents a theoretical discussion carried out through the learning experiences provided by research carried out through reading and analysis of various authors who focused mainly on the school universe, its structuring as well as the construction and objectives of the school for society. Thus, the objectives of this work are to highlight the importance of the Pedagogy course for the training and awareness of students who already work or will work in the school environment, to understand the school routine as well as the role of the professionals who work in the school environment. In view of this, we sought to refer to the importance of democratic management, which opens up spaces for learning and contributes to teacher training within theories and practice in teacher training. In this

sense, we conclude that school education, as a public asset, is a social responsibility, a transmitter of knowledge and a shaper of values, and should provide opportunities for the training of new teachers through moments of experience in the subjects, theories and practices of the pedagogy course.

Keywords: Practices in the school environment; Supervised internships; Pedagogy and continuing teacher training.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz referência sobre as atividades envolvidas pela disciplina do curso de Pedagogia, por meio das vivências de aprendizado oportunizado pelas publicações de profissionais que já atuam dentro do ambiente escolar, assim também como leituras que evidenciam a importância das disciplinas para a formação do professor e a importância da formação continuada. Saviani (2007), aborda o tema teoria e prática sendo aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro. "[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera [...]" (p. 108).

Assim, de acordo com entendimento, relaciona-se a função do Estágio Supervisionado, que fortalece a relação teoria e prática e possibilita ao aluno estar em contato com a prática sobre a teoria aprendida.

Diante da rotina que foram oportunizadas nos momentos dos estágios, destacamos sobre os desafios e o ganho de conhecimentos frente às possibilidades dos recursos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem e todo o envolvimento sobre a questão de planejamento. A sociedade tem como bases de formação de seus cidadãos a Instituição Escolar, são por meio dos objetivos que a escola propõe a formação dos alunos e suas competências para atuar como sujeitos em busca de qualificação para formação pessoal e profissional.

Quando se fala em Educação, compreende-se como um espaço constituído e sendo representado como instituição para a evolução da sociedade, ou seja, que a escola possa traçar objetivos e mesmo com todas as contradições sobre o contexto social, exercer sua função.

Diante disso, dar funcionalidade a construção de conhecimentos, que o aluno se torne capaz de se reconhecer como sujeito integrante do meio em que vive, adquirindo e participando de sua aprendizagem, tendo consciência sobre seu papel de cidadão e sua função de transformação sobre a realidade por meio da educação.

Assim, para que a instituição escolar alcance seus objetivos, há a necessidade de sua gestão democratizar e oportunizar espaços para a participação de alunos que estão em busca de formação em pedagogia para que tenham ciência sobre a rotina escolar, bem como, sobre os papéis e funções necessárias para a funcionalidade da escola enquanto espaço democrático social.

Ainda sobre a formação de professores relacionando ao curso de Pedagogia, e sua grade curricular, consta a exigência sobre o Estágio Supervisionado, considerando o Parecer número 21 do Conselho Nacional de Educação, compreende-se sua definição sobre o estágio:

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (BRASIL, 2001).

A relevância sobre o Estágio Supervisionado contempla a relação sobre a vivência da função do professor para com o aluno, inserindo a oportunidade de compreender a teoria dos momentos de rotina da escola, a própria estrutura sobre o uso dos espaços escolares como, por exemplo, as atividades extra sala, biblioteca, laboratório de informática, etc., fazendo-nos, enquanto estudantes para esta função, assimilar o dia a dia e todo o conhecimento necessário para melhor desempenho e qualidade de atendimento ao aluno.

Outro fator a ser destacado neste contexto citando sobre a funcionalidade do espaço escolar referindo-se a importância da gestão e toda sua equipe que insere sobre a função do diretor, que é o norte para a realização e funcionamento de toda rotina dentro dos diversos espaços que a escola demanda, favorecendo e garantindo que haja a participação de todos que estão envolvidos neste contexto escolar, do orientador pedagógico para dar base e apoio as demais estruturas que compõem a instituição escolar.

Compreende-se então que, a escola é um local onde se ministra o saber e a educação a uma população de crianças, jovens ou adultos, ou seja, torna-se um espaço ideal para que o aluno que esteja fazendo o curso de pedagogia encontre situações que favoreçam sua construção e aquisição significativa de conhecimentos.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO ALUNO ESTAGIÁRIO AO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em toda profissão é preciso estar se adequando e ser atualizando a tudo que acontece no mundo de modo geral. A função do professor em formação ou já atuando necessita de uma visão holística sobre o que querem enquanto pedagogo, ter uma visão de autocrítica sobre si mesmo, bem como, sobre sua formação e atuação nos momentos de exercício pedagógico

É perante o momento do Estágio Supervisionado ou na própria atuação em sala de aula, que nós professores que encontramos os desafios necessários para que o conhecimento seja moldado, assim, o professor efetiva seu dom de ensinar e aprender sobre todo contexto que insere o ambiente escolar.

O professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, biblioteca, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que

aspectos materiais se comparando ao papel e à importância do professor (CHALITA 2004, p. 161).

Compreende-se então que, a escola é um local onde se ministra o saber e a educação a uma população de crianças, jovens ou adultos, ou seja, torna-se um espaço ideal para que o aluno que esteja fazendo o curso de pedagogia encontre situações que favoreçam sua construção e aquisição significativa de conhecimentos.

O professor desempenha papel de grande relevância dentro deste processo e precisa também estar preparado com lidar com essa realidade educativa. É fundamental compreender os objetivos atuais da Instituição Escolar, fazendo considerações sobre o sistema atual e as dificuldades para a aprendizagem. Sabendo que ainda se tem muito a percorrer, reconhecer as estruturas sociais e potencializar a educação escolar com excelência.

Assim essa relação se estabelece como a “relação dos saberes teóricos e saberes práticos durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56). Ainda relacionando Pimenta (2002) ao texto, compreende-se que:

A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A pedagogia enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e a intervenção na educação (prática social) (2002, p.93/94).

Embora a escola tenha uma preocupação com a formação geral do educando, o exercício de sua cidadania e atos de sustentabilidade, são focados muitas vezes para o aluno naquele momento de sala de aula, sem conseguir transpassar seus muros, e ir além, para a sociedade, para o verdadeiro exercício deve acontecer. Sobre a importância da formação do professor destaca-se que:

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas de inovação curricular situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999, p. 95).

Como mudar essa concepção e dar funcionalidade aos conteúdos aplicados e fazê-los pôr em prática, juntamente com seu meio de convívio? Sendo assim, a gestão deve desenvolver instrumentos juntamente com sua equipe para que os objetivos propostos no projeto escolar sejam de fato praticados e conciliados a necessidade de sua clientela, focando na realidade em que se encontra o aluno. Por meio de uma gestão participativa que oportunize a democracia e as relações com o todo que a escola se constitui favorecer a visão ampla do caminhar para a formação tanto de seus docentes como de seus discentes. Houssaye (2004), complementa e enriquece com êxito o contexto

dos seus dizeres, nos levando a pressupor a indissolubilidade sobre as teorias e práticas que a pedagogia produz para a formação do aluno, então para o autor, a pedagogia "produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos" (p. 25). Contribuindo a esta discussão, Delors afirma que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Se a escola se propõe a colaborar na construção da cidadania e do bem comum os gestores devem se preocupar em criar inúmeras condições para que isso se efetive na instituição, tanto no trabalho dos professores, como na relação com a comunidade, enfim, sobre o foco deste estudo, na colaboração para a formação de novos docentes, além de garantir que a lei seja exercida sobre o direito a formação continuada, sabendo que os espaços escolares serão beneficiados pelo ensino atualizado e pelo professor que busca melhorar sua qualidade de atendimento ao aluno.

Assim, compreende-se através dos estudos adquiridos que a rotina do trabalho desenvolvimento dentro de uma escola busca oferecer boa qualidade de ensino, igualdades de condições de acesso e permanência dos alunos. Além de possibilitar o domínio do saber elaborado, a fim de uma formação geral do educando.

Os caminhos, buscados ou efetivados para democratização do ensino público, vêm sendo apontados com bastante ênfase, nas últimas décadas, principalmente por educadores e ou sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. A democratização da gestão do sistema educativo amplia-se a gestão da escola, a qual prevê, entre outras ações, o envolvimento, a participação dos pais dos alunos, moradores e demais membros da comunidade local, como lideranças políticas, movimentos populares no processo de tomada de decisões, a partir do contexto escolar. (SCHNECKENBERG, 2005, p.15)

Embora a escola tenha uma à preocupação com a formação geral do educando, o exercício de sua cidadania e atos de sustentabilidade, é focado muitas vezes para o aluno naquele momento de sala de aula, sem conseguir transpassar seus muros, e ir além, para a sociedade, onde o verdadeiro exercício deve acontecer.

Assim, quando nos referimos à prática de formação de professores, a democracia pode ser elaborada sem sonhos, basta que a gestão oportunize e a administração da escola possibilite a abertura para construção de práticas e saberes possíveis de serem executados.

Defendem o estágio como aproximação da realidade. A indefinição quanto a essas questões tem se traduzido algumas vezes em modalidades de estágio voltadas para o tecnicismo e o ativismo. Estágios carregados de fichas de observação onde minúcias e detalhes da postura do professor são julgados e transformados em relatórios arquivados sem a devida discussão e análise, que podem trazer o risco de uma visão míope de aproximação da realidade. (GONÇALVES e PIMENTA apud ROSA e SOUZA, 2002, p.249).

A escola deve ser um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos neste contexto. A participação relacionada curso de pedagogia, ao momento dos Estágios Supervisionados e para os professores atuantes que buscam atualizar conteúdos relacionados ao dia a dia do ambiente escolar, ainda é recente história educacional brasileira. A necessidade de estar preparando e qualificando este profissional, levará ao conhecimento sobre a realidade, dentro das instituições de ensino. Compreendo que a escola dentro a sociedade é considerada a principal responsável por incluir o aluno fazendo com que este se prepare para conviver em seu meio, ou seja, deve favorecer o contato com vários meios para que esse aluno tenha um desenvolvimento satisfatório as suas necessidades.

Sob o olhar de Paulo Freire, entende-se que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e deve dela aproximar-se ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênuo para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1997a, p.22).

Muito importante considerar então que a direção escolar precisa oportunizar e acreditar no seu professor e no espaço oferecido ao estagiário como meio do real conhecimento sobre as inúmeras dificuldades e acontecimentos que permeiam a rotina escolar, assim, as teorias aprendidas serão facilmente visualizadas no contexto do planejamento e seu desdobramento. A escola precisa e muito ser parceira da comunidade, porém todos os envolvidos nesta parceria precisam estar satisfeitos e seguros para sua atuação. Pereira (2011) destaca sobre a docência sendo:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (PEREIRA, 2011, p.69).

Neste sentido, pode-se concluir que “o estágio, nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional” (PIMENTA: LIMA, 2004, p.43, apud BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22). Neste sentido, o objetivo e a contribuição do estágio, contribuíram de forma norteadora a pretensão de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem sobre todos os aspectos do meio

escolar, portanto, compondo o coletivo da escola, a função gerenciar, o ensinar e todo o entorno sobre as funções que a escola exerce na sociedade.

Indo além, mais precisamente na pós-graduação e na própria prática do professor que chega à escola para desempenhar suas funções após estágios supervisionados, porém, muito longe da realidade dos acontecimentos que formalizam a rotina escolar num período de ano letivo, como este profissional é acolhido e preparado para atuar e mais que isso, estar seguro e estimulado a realizar o atendimento a criança naquele primeiro dia não somente seu, mas também dos seus alunos?

Disso decorre, não apenas a importância da formação inicial, em geral enfatizada a necessidade de torná-la mais prática, com a formação pré-serviço, como também privilegiam os percursos de formação continuada. Emerge, portanto, a noção de educação e formação ao longo de toda vida, conceito que deriva do lugar de destaque que o conhecimento ocupa na sociedade globalizada e em rápida e constante transformação. Logo, os professores precisam renovar permanentemente os seus conhecimentos, sob o risco de se tornarem obsoletos. (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 142).

São pensamentos que podem sim, refletir sobre a trajetória desde a formação inicial, o querer aprender para poder ensinar, e quantos percalços a mais o professor irá passar para ter a segurança que mesmo em uma sociedade que pouco ou quase nada o valoriza, ter a certeza que estará ali sempre a esperar e fazer a diferença na vida de cada criança, de pensar em cada aluno, suas preferências em atividades, suas dificuldades e como ajudar e saná-las, mas acima de tudo, estar ali para fazer parceria no aprendizado e na formação, agora não sua, mas de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, além da aprendizagem por meio das leituras que foram fundamentais, para o enriquecimento de meus saberes teóricos, poder relacioná-los com a prática nos faz refletir sobre o próprio ato de reger a aula. Nos faz analisar o papel do professor para a formação do aluno/professor, como isto implica sobre as relações que a prática e a formação continuada podem contribuir para a atuação e o entendimento sobre a rotina da profissão de pedagogo.

A escola e toda a sua caracterização como Instituição base para o desenvolvimento do ser humano e sua preparação para vida em sociedade e para o trabalho, precisa repensar sobre os atores e autores que estão ali, de maneira que se possa garantir que todos os objetivos esperados pela comunidade sejam concluídos. O professor é o maior protagonista desse evento, sendo nele depositada a incumbência de trabalhar positivamente todos os aspectos que envolvem o saber.

As discussões aqui apresentadas estão focadas sobre a necessidade de transpor sobre a desvalorização sofrida pelo pedagogo para a sociedade. Apesar de estarmos em pleno século vinte e um, as políticas sociais e públicas da Educação brasileira não se valem da verdadeira abordagem que o ambiente escolar e o professor enfrentam e realizam. No entanto, é preciso sim, retomar todos

os processos, todas as tomadas de decisões sobre o ambiente escolar e principalmente sobre todos os horários que o professor permanece com seu aluno no espaço sala de aula e as condições de trabalho que lhe são ofertadas e em decorrência a qualidade de ensino que se é possível destinar ao aluno, levando em consideração os recursos que são destinados aos profissionais de educação.

A própria sociedade não reconhece ou conhece todos os objetivos que a escola e o professor planejam, todo o trabalho de fundamentar os estudos que são necessários para a formação do professor e muito mais, após sua formação, sobre sua atuação e a busca por aperfeiçoamentos, estar em sala de aula é muito mais do que conquistar uma criança ou ensiná-la sobre o mundo, é estar fazendo parte da vida de uma família que buscar na escola o sucesso futuro de seu filho.

Participar representa atuar com consciência no contexto dentro do qual se encontra inserido, para tanto, é necessário manter-se informado buscando dados que fundamentem e possibilitem a participação de todos os sujeitos no Ambiente Escolar.

Sendo a escola um espaço essencialmente educativo, todas as formas de aprendizado podem ocorrer, e a afetividade, por ser parceira e inseparável de todo processo de ensino – aprendizagem percebe-se que a escola é um lugar onde devem ser oportunizadas ações, além de planejadas devem levar em conta as possibilidades bem como o bem estar do professor que participa, avalia e vê os resultados de sua regência e desenvolvimento como sujeito integral ao processo de evolução ora como aluno e ora com professor.

A essas ações podemos chamar de momentos de questionamentos, reflexões e principalmente de conscientização ao respeito do eu e do outro, na relação professor e aluno, enfatizando que, a afetividade é essencial para o diálogo e resolução dos conflitos.

Diante disso, torna-se condição indispensável que a formação do professor para com a sua prática, sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino aprendizagem. Pode-se ter certeza de que é muito grande o desafio do professor em efetivar seus trabalhos e transformá-lo de forma participativa e significativa, concreta e prazerosa sobre o ato de quem aprende, mas principalmente de quem ensina.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. d. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: _____. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 009/2001. Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília-DF: MEC/CNE, 2001.

CHALITA, G. **Os atores do processo educacional**. In _____ Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Gente, 17ª ed. 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

GONÇALVES, T. O. **A constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora**. Belém-PA: CEJUP, 2006.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MACHADO, O. Novas práxis educativas no ensino de ciências In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). **Formação de Educadores-pesquisas e estudos qualitativo**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 43 - 56.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHNECKENBERG, M. **O princípio democrático na atuação do diretor de escola; um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR**. Campinas Unicamp, Tese de Doutorado, 2005, p. 15.

SARAIVA, A. M. A.; SOUZA, J. F. “**Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar**”. Currículo sem Fronteiras, vol. 20, n. 1, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

LIÇÕES DE CALVINO PARA A ESCRITA

CALVINO'S LESSONS FOR WRITING



RODRIGO LUIZ PAKULSKI VIANNA

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2023); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa.

RESUMO

Este trabalho pretende apontar uma leitura crítica sobre as orientações presentes no livro *Seis Propostas para um Novo Milênio*, de Ítalo Calvino. O autor italiano elaborou uma série de palestras que pretendiam indicar caminhos para o desenvolvimento de uma proposta estética na escrita. Para realizar a tarefa, haverá diálogo com autores cânones na área e uma avaliação dos ensinamentos deixados, apontando em como as orientações podem auxiliar desde autores em seus processos de criação, como alunos de Ensino Fundamental no desenvolvimento de ferramentas de desenvolvimento e professores, em suas ampliações de repertórios para a docência.

Palavras-chave: Ítalo Calvino; Escrita Criativa; Ensino; Redação.

ABSTRACT

This paper aims to provide a critical reading of the guidelines contained in Italo Calvino's book *Six Proposals for a New Millennium*. The Italian author prepared a series of lectures that aimed to indicate ways of developing an aesthetic proposal in writing. In order to accomplish the task, there will be a dialog with canonical authors in the field and an evaluation of the teachings left behind, pointing out

how the guidelines can help authors in their creative processes, as well as elementary school students in the development of development tools and teachers in their expansion of repertoires for teaching.

Keywords: Italo Calvino; Creative Writing; Teaching; Writing.

INTRODUÇÃO

O processo de escrita, seja profissional ou na vida escolar, elabora conteúdos, vivências e pensamentos. Para isso, inúmeras técnicas podem ser usadas. É construtivo, portanto, estudar como cânones da área fazem seus processos.

Este trabalho procurará trazer um levantamento analítico das lições preparadas por Ítalo Calvino, que seriam apresentadas em palestras na Universidade de Harvard. Antes da conclusão do processo, o autor faleceu. Os textos, porém, foram reunidos por sua esposa e publicados em *Seis Propostas para um Novo Milênio* (Companhia das Letras, 1994).

Para que o processo seja completo, um breve histórico de sua vida será resgatado. Autores que estudam a biografia e a bibliografia do autor serão trazidos para o diálogo. O mesmo processo será feito sobre o livro em destaque neste trabalho, com recortes de partes significativas para que a análise possa ser abrangente em sua concepção, com o foco voltado para espaços textuais representativos.

Objetiva-se, com isso, que a experiência do autor e suas observações sobre o processo de escrita possam ajudar autores em seu processo criativo, como também docentes que estejam aprendendo a melhorar sua escrita e professores que possam utilizar tais ensinamentos em seus processos de ensino.

O INÍCIO

Em o *Eremita em Paris* (CALVINO, 1994, p. 6), Ítalo Calvino aponta que os “dados biográficos ou mesmo os de simples registro civil são o que alguém tem de mais particular, e declará-los é meio como enfrentar uma psicanálise”. Calvino nasceu em 15 de outubro de 1923 em Santiago de Las Vegas, Cuba, onde seus pais, cientistas italianos, estavam de passagem. De lá, seguem para San Remo, onde viveu sua infância “na pequena fazenda de seus pais, onde eles plantavam frutas exóticas trazidas do continente americano, como abacate e goiaba” (GASPARETTO JUNIOR, 2022, s.p.). Segundo o próprio Calvino, nesses seus vinte anos, viveu “em um jardim de plantas raras e exóticas, e pelos bosques do interior” com seu pai, a quem descreve como “velho e incansável

caçador”. Tal vivência o fez optar, na época de frequentar a universidade, pelo curso de agronomia “por tradição familiar e sem vocação”, mas já com a “cabeça nas letras” (CALVINO, 1994, p. 10).

Esse cenário seria parte fundamental e inspiração para futuros textos de Italo. Seus pais também deixariam outros legados, como o republicanismo maçônico que se desenvolveria para socialismo anarquista e pelo fato de não terem dado aos filhos qualquer formação religiosa. Quando adolescente, Italo conheceu Eugenio Scalfari, um jovem de Roma que fundou a revista *L'Espresso* e o periódico que ganharia repercussão nacional na Itália, *La Repubblica*. Os dois jovens desenvolveram uma rica amizade. Em 1941, Italo se matriculou na faculdade de Agronomia de Turim, seguindo os passos do pai, porém decidiu abandonar o curso e participar da resistência italiana contra o exército nazista, por influência de sua mãe. (GASPARETTO JUNIOR, 2022, s.p.).

O período bélico teria grande impacto na vida de Ítalo. A partir destas vivências e aprendizados, militou no Partido Comunista e participou da resistência ao Fascismo de Mussolini. Sobre o período, o autor tece uma análise a respeito da fragilidade da paz e como isso interfere na visão de mundo e nas escolhas individuais:

Crescido em tempos de ditadura, alcançado pela guerra total na idade do serviço militar, ficou-me a ideia de que viver em paz e liberdade é uma sorte frágil, que de um momento para outro pode ser tirada de mim novamente. Nessa obsessão, a política ocupou uma parte talvez excessiva das preocupações de minha juventude. Digo excessiva para mim, por aquilo que eu teria podido dar de útil, ao passo que coisas que parecem distantes da política contam muito mais como influência na história (política também) das pessoas e dos países (CALVINO, 1994, p. 6)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, Italo retorna a Turim e abandona definitivamente o curso de Agronomia. Escolhe o mundo das Letras como nova morada, ingressando na faculdade de Artes. um ano depois, Elio Vittorini o incentivou a publicar seu primeiro texto em uma revista universitária chamada *Il Politecnico* (GASPARETTO JUNIOR, 2022, s.p.). Conclui o doutorado em Letras com tese sobre Joseph Conrad. Trabalha para o jornal *L'Unitá* do Partido Comunista Italiano e para a editora Eunadi, como descreveria:

Depois da Libertação me inscrevi em letras, em Turim, e me formei, depressa demais, em 1947, com uma tese sobre Joseph Conrad. Minha inserção na vida literária se deu lá pelo fim de 1945, na atmosfera da revista *Il Politecnico*, de Vittorini, que publicou um dos meus primeiros contos. Mas precisamente meu primeiro conto já fora lido por Pavese e por ele apresentado à revista *Aretusa*, de Muscetta, que o publicou. Aos ensinamentos de Pavese, de quem estive diariamente próximo nos últimos anos de sua vida, devo minha formação de escritor (CALVINO, 1994, p. 6).

A EDIÇÃO DE UMA NOVA VIDA

A editora Eunadi “era o local de confluência da intelectualidade de esquerda, espaço no qual filósofos e historiadores – além de escritores e literatos – travavam contínuas discussões acerca das tendências políticas e ideológicas de então” (MOREIRA; FERRAZ, 2019, p. 233). Nessa convivência, começou a prestar serviços para a editora, redigindo notas publicitárias, dirigindo seu periódico de

informações culturais (*Notiziario Einaudi*), dirigindo coleções de literaturas e, ainda, ao lado de Elio Vittorini, fundou a revista de literatura *Il Menabò*.

Tentei logo a arte de escrever; para mim, publicar foi fácil; encontrei de pronto compreensão e favor; mas tardei a me dar conta e a me convencer de que não era um acaso. Trabalhando numa editora, dediquei mais tempo aos livros dos outros do que aos meus. Não lamento: tudo o que é útil para o conjunto de uma convivência civilizada é energia bem gasta (CALVINO, 1994, p. 6).

O período em que passou na editora, o formou como escritor. A “leitura enciclopédica que fazia como editor” – o que o ocupava também de escrever prefácios, críticas, cartas, muitos dos quais não chegavam a ser publicados – o auxiliou na constituição da própria escrita. As pesquisadoras (MOREIRA; FERRAZ, 2019, p. 232) afirmam que “Italo Calvino preferia se esconder por trás das palavras, tomando-as não apenas como ofício, mas também como necessidade de vida”. Ao estudarem suas cartas como reflexo de uma biografia, comentam que Calvino privilegiava a escrita ao encontro face a face, em um processo de reclusão que usava o papel como porta de comunicação com o mundo. Ainda segundo elas, a palavra, deste modo, acabava por intensificar o processo de espelhamento, tecendo um diálogo “que ia além de seu interlocutor específico”, mas com a “própria linguagem”. Assim, as cartas de Calvino, “com seu empenho crítico-literário, sua escrita apurada e cristalina, preservavam um interesse metalinguístico, palavras instigadas por suas predecessoras e destinadas a uma escrita por vir” (MOREIRA; FERRAZ, 2019, p. 232).

O escritor mostrou versatilidade ao longo de sua trajetória com os textos. Publicou charges e caricaturas, ensaios e textos ficcionais, participou de grupos literários e culturais, produziu peças de teatro e musicais. Moreira e Ferraz (2019, p. 233) sintetizam o olhar do escritor sobre a opção pelo fazer através das letras apontando que, para Calvino, “a literatura se constituiu como um modo de atuação, uma forma de saber e um processo contínuo de reflexão”.

Do *début* narrativo neorrealista no pós-guerra ao progressivo distanciamento dos módulos tradicionais do realismo e, depois, do fantástico, até chegar às fórmulas da literatura estrutural combinatória e da metanarrativa da década de oitenta, Calvino procurou incessantemente novos modos de conceber a obra literária. Seria redutivo, portanto, dizer que as mudanças nas suas formas narrativas seriam simplesmente sinal de uma diligente busca de virtuosismo estilístico. A metamorfose pela qual passa a produção literária de Calvino é, em grande parte, resultado da experimentação de novos invólucros para suas reflexões teóricas. Reflexões sempre voltadas para horizontes que vão além da criação literária e que mostram um escritor interessado em questionar as bases da nossa cultura e da nossa época (KLEIN, 2011, p. 1).

AS LIÇÕES SÃO PROPOSTAS

Klein (2011, p. 1). analisa a obra de Calvino apontando “requintada maestria estilística”, mas indicando também “incansável reflexão sobre a literatura e sobre seu papel no mundo” como tendo uma atribuição preponderante na determinação do valor de sua obra. Assim, em junho de 1984, Calvino é convidado a proferir na Universidade de Harvard um ciclo de conferências sobre literatura.

Infelizmente, o autor morre antes de apresentar as palestras. Em 1988, porém, os textos que estavam em fase avançada são publicados sob o *Lezioni americane*, chegando ao Brasil dois anos depois com o nome *Seis propostas para o próximo milênio*, pela editora Companhia das Letras.

O livro reúne cinco das seis “aulas” (como Calvino as definia) previstas, cujos temas são Leveza, Rapidez, Exatidão, Visibilidade e Multiplicidade. Klein (2011, p. 3) aponta que os textos “delineiam uma poética do autor e revelam seu vasto repertório de leituras, retomando e sintetizando, no plano teórico, a maior parte de suas preocupações e interesses como escritor, ensaísta e intelectual”.

Esther Calvino, viúva de Ítalo Calvino, afirma no texto de apresentação de *Seis propostas para o novo milênio* (CALVINO, 1990, p. 5) que a sexta palestra seria escrita no local em que as palestras ocorreriam. Porém, o seu falecimento nos deixou sem a Consistência.

O último texto que temos, deste modo, é o que explora a Multiplicidade, em que faz uma “apologia do romance como grande rede” (CALVINO, 1990, p. 114). Segundo o autor, o caráter “enciclopédico” das obras dá-se como um “método de conhecimento, e principalmente como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas, entre as coisas do mundo (CALVINO, 1990, p. 100).

O autor afirma que, nos grandes romances do século XX, há a ideia de “exaurir o conhecimento do mundo encerrando-o num círculo”, chegando aos anos 1980 de modo que “não é mais pensável uma totalidade que não seja potencial, conjectural, múltiplice” (CALVINO, 1990, p. 108):

[...] em nossa época a literatura se vem impregnando dessa antiga ambição de representar a multiplicidade das relações, em ato e potencialidade. A excessiva ambição de propósitos pode ser reprovada em muitos campos da atividade humana, mas não na literatura. A literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização. Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função. Quando a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo (CALVINO, 1990, p. 105).

Para conquistar tal objetivo, Calvino aponta a necessidade da “exploração do potencial semântico das palavras, de toda a variedade de formas verbais e sintáticas, com suas conotações e coloridos e efeitos o mais das vezes cômicos que seu relacionamento comporta” (CALVINO, 1990, p. 102). Desse modo, poderíamos observar “o mundo como um ‘sistema de sistemas’, em que cada sistema particular condiciona os demais e é condicionado por eles” (CALVINO, 1990, p. 100). Sobre sua própria obra, reflete que “é inclinado por temperamento à ‘escrita breve’ e essas estruturas me permitem aliar a concentração de invenção e expressão ao sentimento das potencialidades infinitas” (1990, p. 117). Cita, desse modo, a influência de Paul Valéry, o indicando como exemplo a ser seguido:

Há a obra que corresponde em literatura ao que em filosofia é o pensamento não sistemático, que procede por aforismos, por relâmpagos punctiformes e descontínuos; e eis que chega o momento preciso de citar um autor que não me canso nunca de ler, Paul Valéry. Falo de sua obra em prosa feita de ensaios de poucas páginas e de notas de poucas linhas de que se compõem os seus Cahiers. 'Une 'philosophie' doit être portative' [Uma "filosofia" deve ser portátil], a forma (XXIV, 713), mas igualmente: 'J'ai cherché, je cherche et chercherai pour ce que je nomme le Phénomène Total, c'est à dire le Tout de la conscience, des relations, des conditions, des possibilités, des impossibilités...' [Sempre busquei e busco e continuarei buscando aquilo que denomino o Fenômeno Total, ou seja, o Todo da consciência, das relações, das condições, das possibilidades, das impossibilidades...] (XII, 722).

Entre os valores que gostaria fossem transferidos para o próximo milênio está principalmente este: o de uma literatura que tome para si o gosto da ordem intelectual e da exatidão, a inteligência da poesia juntamente com a da ciência e da filosofia, como a do Valéry ensaísta e prosador. (E se recordo Valéry num contexto em que dominam os nomes de romancistas, é também porque ele, que não era romancista, e que até mesmo, por causa de uma de suas famosas tiradas, passava por ter liquidado com a narrativa tradicional, era um crítico que sabia compreender os romances como nenhum outro, definindo-lhes precisamente a especificidade enquanto romances) (CALVINO, 1990, p. 110).

Essa exatidão e especificidade vindas da palavra trazem também a Visibilidade. Calvino afirma que esta palestra se baseia na seguinte constatação: "a fantasia, o sonho, a imaginação é um lugar dentro do qual chove" (1990, p. 79). O verso está presente no Purgatório de Dante Alighieri e, para Calvino (1990, p. 79), as representações aparecem como "visões projetadas diante de seus olhos" para depois surgirem como "vozes que chegam aos seus ouvidos", até surgirem apenas como "imagens puramente mentais". Para o pensador, isso representa que tais imagens "vão progressivamente interiorizando", pois basta apenas "situar tais visões na mente, sem fazê-las passar através dos sentidos".

A imaginação é encarada como "repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido" (CALVINO, 1990, p. 88). Calvino faz um paralelo com a sétima arte: entre a palavra escrita do roteiro e a ação desenvolvendo-se na tela, há a imaginação do diretor/leitor para a construção da narrativa. O que chama, então, de "cinema mental" é apontado como projeção de "imagens em nossa tela interior", sendo fundamental para

a passagem da palavra à imaginação visiva, como via de acesso ao conhecimento dos significados profundos. Aqui também tanto o ponto de partida quanto o de chegada estão previamente determinados; entre os dois abre-se um campo de possibilidades infinitas de aplicações da fantasia individual, na figuração de personagens, lugares, cenas em movimento (CALVINO, 1990, p. 81).

Para o autor, isso acontece não apenas em literatura, mas desde "o livro científico mais técnico ou o mais abstrato dos livros de filosofia", o que atesta nossa capacidade de lidar com a significação que sirva de estímulo à fantasia figurativa. Pode-se, desse modo, "extrair um desenrolar fantástico tanto no espírito do texto de partida quanto numa direção completamente autônoma".

A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações

possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas (CALVINO, 1990, p. 88).

Porém, como lidar com “todas as combinações possíveis” para fazer tal escolha? Calvino (1990, p. 68) aponta que, muitas vezes, em seu processo de escrita (e, portanto, escolha) se vê obcecado por “tudo o que fica excluído daquilo que deveria escrever”.

A obra literária é uma dessas mínimas porções nas quais o existente se cristaliza numa forma, adquire um sentido, que não é nem fixo, nem definido, nem enrijecido numa imobilidade mineral, mas tão vivo quanto um organismo. A poesia é a grande inimiga do acaso, embora sendo ela também filha do acaso e sabendo que este em última instância ganhará a partida: ‘Un coup de dés jamais n’abolira le hasard [Um lance de dados jamais abolirá o acaso]’ (CALVINO, 1990, p. 69).

O uso de modo “aproximativo, casual, descuidado” da linguagem causa “intolerável repúdio” no autor. De tal modo que o ensaísta relata sua predileção por escrever, pois, assim, pode “emendar cada frase tantas vezes quanto ache necessário”. O processo pelo qual busca a Exatidão em que “a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser” (CALVINO, 1990, p. 59). Sobre essa característica, o autor enumera as seguintes características:

- 1) um projeto de obra bem definido e calculado;
- 2) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis; temos em italiano um adjetivo que não existe em inglês, “icastico”, do grego εἰκαστικός;
- 3) uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação (CALVINO, 1990, p. 58).

Em cima disso, em seu processo de escrita, percebe que sua busca pela exatidão se bifurcava em duas direções. Calvino (1990, p. 72) descreve andar dividido entre “a redução dos acontecimentos contingentes a esquemas abstratos que permitissem o cálculo e a demonstração de teoremas” e “o esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas”. Entretanto, o caminho é tortuoso e inesgotável:

São duas pulsões distintas no sentido da exatidão que jamais alcançam a satisfação absoluta: em primeiro lugar, porque as línguas naturais dizem sempre algo mais em relação às linguagens formalizadas, comportam sempre uma quantidade de rumor que perturba a essencialidade da informação; em segundo, porque ao se dar conta da densidade e da continuidade do mundo que nos rodeia, a linguagem se revela lacunosa, fragmentária, diz sempre algo menos com respeito à totalidade do experimentável (CALVINO, 1990, p. 73).

Como tal satisfação não consegue ser plena, ele aponta no “justo emprego da linguagem” o andar que “permite o aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com discrição, atenção e cautela, respeitando o que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem o recurso das palavras”. E, perante tais estradas, como percorrê-las? Calvino indica o uso do cavalo: “um meio de transporte cujo tipo de andadura, trote ou galope, depende do percurso a ser executado, embora a velocidade de que se fala aqui seja uma velocidade mental” (1990, p. 44).

A metáfora serve para introduzir a discussão sobre a necessidade de controle da Rapidez dos textos. O pensador argumenta que a escrita “trata-se da busca de uma expressão necessária, única, densa, concisa, memorável” (CALVINO, 1990, p. 52).

O êxito do escritor, tanto em prosa quanto em verso, está na felicidade da expressão verbal, que em alguns casos pode realizar-se por meio de uma fulguração repentina, mas que em regra geral implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de significado (CALVINO, 1990, p. 52).

O tempo é, assim, concebido como filho de dois deuses, que devem ser louvados ao mesmo tempo. O escritor, assim, precisa elevar o olhar a Mercúrio, oferecendo “uma mensagem de imediatismo obtida à força de pacientes e minuciosos ajustamentos, uma intuição instantânea que apenas formulada adquire o caráter definitivo daquilo que não poderia ser de outra forma”. Ao mesmo tempo, deve consagrar Vulcano, apresentando “o tempo que flui sem outro intento que o de deixar as ideias e sentimentos se sedimentarem, amadurecerem, libertarem-se de toda impaciência e de toda contingência efêmera” (CALVINO, 1990, p. 56).

Prefiro calcular demoradamente minha trajetória de fuga, esperando poder lançar-me como uma flecha e desaparecer no horizonte. Ou ainda, se esbarrar com demasiados obstáculos no caminho, calcular a série de segmentos retilíneos que me conduzam para fora do labirinto no mais breve espaço de tempo. Desde a juventude, já havia escolhido por divisa a velha máxima latina *Festina lente*, “apressa-te lentamente” (CALVINO, 1990, p. 50-51).

Mas como obter tal equilíbrio? A análise, em poesia e em prosa, pode apontar riquezas técnicas, mas também incide sobre perspectivas pessoais e gostos, experiências e leituras. Para Calvino, a condensação parece ser uma resposta: “Quero aqui propugnar pela riqueza das formas breves, com tudo aquilo que elas pressupõem como estilo e como densidade de conteúdo” (CALVINO, 1990, p. 52).

Mesmo em volumosas obras, a concisão é elogiada pelo crítico:

Há invenções literárias que se impõem à memória mais pela sugestão verbal que pelas palavras. A cena em que Dom Quixote trespassa com a lança a pá de um moinho de vento e é projetado no ar, ocupa apenas umas poucas linhas no romance de Cervantes; pode-se dizer que o autor nela não investiu senão uma quantidade mínima de seus recursos estilísticos; nada obstante, a cena permanece como uma das passagens mais célebres da literatura de todos os tempos (CALVINO, 1990, p. 24).

Mas a densidade é encarada como plataforma para a Leveza. Ao olhar para sua própria produção, afirma que suas intervenções se traduziriam por uma “subtração do peso”: “esforcei-me por retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me sobretudo por retirar peso à estrutura da narrativa e à linguagem” (CALVINO, 1990, p. 11). No trecho, podemos perceber como, além da questão estrutural, atrela também, ao conteúdo, a questão da lapidação em direção ao leve.

Cabe ao escritor, assim, construir pela forma a representação que opere em ambos os níveis, pois “[...] a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta, independentemente da doutrina filosófica que este pretenda seguir” (CALVINO, 1990, p. 17).

Podemos dizer que duas vocações opostas se confrontam no campo da literatura através dos séculos: uma tende a fazer, da linguagem um elemento sem peso, flutuando sobre as coisas como uma nuvem, ou melhor, como uma tênue pulverulência, ou, melhor ainda, como um campo de impulsos magnéticos; a outra tende a comunicar peso à linguagem, dar-lhe a espessura, a concreção das coisas, dos corpos, das sensações (CALVINO, 1990, p. 22).

A relação da Leveza vai desenhando-se, assim, através dessas materializações. “A poesia do invisível, a poesia das infinitas potencialidades imprevisíveis, assim como a poesia do nada, nascem de um poeta que não nutre qualquer dúvida quanto ao caráter físico do mundo”, aponta (CALVINO, 1990, p. 16). A corporificação daquilo que é imaterial se resolve no campo na linguagem – em especial, na poética.

Mas há de se ter cuidado. A escolha da metáfora, da metonímia, da figura de linguagem, do recorte necessário deve ser estudada, planejada, testada, executada sob diferentes luzes para que não desapareçam ao olhar do leitor. Calvino (1990, p. 15) aponta que, “as imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...”, mas que isso não deve se tratar de “fuga para o sonho ou o irracional”, apenas é “preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle”.

Para isso, o pensador estabelece três “acepções distintas” a respeito da representação:

- 1) um despojamento da linguagem por meio do qual os significados são canalizados por um tecido verbal quase imponderável até assumirem essa mesma rarefeita consistência. [...]
- 2) a narração de um raciocínio ou de um processo psicológico no qual interferem elementos sutis e imperceptíveis, ou qualquer descrição que comporte um alto grau de abstração. [...]
- 3) uma imagem figurativa da leveza que assuma um valor emblemático, como, na história de Boccaccio, Cavalcanti volteando com suas pernas esguias por sobre a pedra tumular (CALVINO, 1990, p. 22-23).

Para ilustrar com exatidão o que teoriza, resume sua fala em uma sentença: “A leveza para eu está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório (CALVINO, 1990, p. 22-23). Como modo de síntese da leveza que busca, recupera a frase de Paul Valéry “*Il faut être léger comme l’oiseau, et non comme la plume*” [É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto formal da escrita poética é o que lhe diferencia da linguagem cotidiana. A arquitetura do texto desarticula a fala meramente comunicativa, expondo as rupturas nos signos. No cotidiano, o

silêncio precisa ser instaurado. Na poesia, parte-se do silêncio. Há uma câmara acústica evidenciando as minúcias sonoras – e, por consequência, imagéticas.

O(s) texto(s) de Calvino apontam diretrizes sobre as quais uma maneira de escrever pode ser tecida. A frase que resume a questão da Leveza, atribuída a Paul Valéry (“*Il faut être léger comme l’oiseau, et non comme la plume*” [É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma]), traz, em suas escolhas formais, a fluidez e a velocidade características de um voo de pássaro, e não da lenta queda de uma pluma.

O caminho percorrido pelo autor invoca uma série de questões e dialoga com a própria história da literatura. Parte-se desse impulso criativo para a concretização da forma. Martins e Cerqueira (2015, p. 258) comentam que não há apenas uma visão possível que pode ser extraída de cada momento. Além da multiplicidade de individualidades, “o próprio autor do poema pode ter diversas visões acerca do tema tratado”. Ressalta-se, assim, a necessidade constante de escolhas. Decisões que podem contar com o apoio importante da reflexão teórica.

O poeta, deste modo, pertence “a uma espécie de indivíduos que possuem um refinado poder de observação, além do da maioria dos homens” (MARTINS; CERQUEIRA, 2015, p. 259). Salientam, desse modo, “a essência flagrada pelo observador” sob a luz específica de uma forma. Sobre o trabalho do poeta, os críticos afirmam que

a Poesia tem conexão direta com as experiências vividas por ele. Tudo o que se transpõe para a forma do poema é, a nosso modo de ver, manifestação de experiências profundas pelas quais esse indivíduo especial tenha passado. Não que necessariamente tenham ocorrido com ele; nesse caso, a observação da experiência alheia dada nos altos níveis que somente aquele tipo de homem consegue experimentar será responsável pela captação poética (MARTINS; CERQUEIRA, 2015, p. 259).

Deste modo, é importante considerar as ponderações de autores cânones. Sua experiência pode apontar caminhos a serem seguidos, negados ou subvertidos. Salles (2004, p. 75) afirma que “a forma surge pela necessidade de expressão do artista”. Para isso, porém, conforme comentam Martins e Cerqueira (2015, p. 264), “é necessário que o poeta possua o acúmulo de experiências também técnicas, alcançado tanto por meio do conhecimento enciclopédico como pela intuição”. Para isso, ressaltam a importância da leitura de outros poetas e autores.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. **Eremita em Paris** – Páginas autobiográficas. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Seis propostas para o novo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. Italo Calvino. **Infoescola**, 2022, Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/italo-calvino/>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

KLEIN, Adriana Iozzi. O artista como crítico: sobre Italo Calvino ensaísta. **Anais do XII Congresso da ABRALIC**: Centro, Centros, Ética, Estética. 18 a 22 de julho de 2011. Curitiba: ABRALIC, 2011. v. 1. p. 1-6. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/57081523-O-artista-como-critico-sobre-italo-calvino-ensaista.html>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MARTINS, Elizabeth Dias; CERQUEIRA, Leonildo. Considerações acerca da criação poética. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 253-265, jul./dez. 2015.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues; FERRAZ, Bruna Fontes. Literatura e correspondência em Italo Calvino. Fortaleza: **Revista Entrelaces**, v. 1, nº 16, Abr.-Jun., 2019.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo/FAPESP: Annablume, 2004.

TRIAGEM DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS NO BRASIL QUE TEM O ENSINO DE FILOSOFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



LEARNING SCREENING: AN ANALYSIS OF SCHOOLS IN BRAZIL THAT TEACH PHILOSOPHY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Herminio Ometto de Araras (2008); Graduada em Licenciatura em Educação Básica pelo Instituto Politécnico de Setúbal, IPS, Portugal (2021); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, FALC (2009); Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2018); Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Políticas Públicas e Contexto Educativo pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal (2022); Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal.

RESUMO

O presente artigo teve por parâmetros delimitadores do seu objeto de estudo as escolas brasileiras que tinham a disciplina de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental. Analisá-las, mediante o processo de triagem, interpôs condicionantes teóricas, didáticas e pedagógicas que buscam inovar e mostrar o quanto a filosofia é importante na vida estudantil, o que implica que se comece desde cedo. O objetivo desta pesquisa, portanto, foi analisar as escolas no Brasil que tem o ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, conduziu-se o estudo por meio de dados secundários em diversas fontes, como, por exemplo, sites de escolas, bancos de teses e dissertações, revistas científicas. De modo geral, deve-se salientar que por não ser algo que se espalhou por um grande número de unidades de ensino, teve-se certa dificuldade em obter uma noção quantitativamente ampla da realidade posta pela temática. Notou-se que as escolas que disponibilizam o ensino de filosofia na grade curricular dessa primeira fase do ensino fundamental, há certos resultados expressivos no processo de aprendizagem e que não se limitam única e exclusivamente ao próprio ensino de filosofia, ou seja, suas implicações adentram noutras disciplinas. Conclui-se a partir das escolas que foram averiguadas que quanto mais cedo se inicia o processo de ensino e aprendizagem em filosofia, maior será a desenvoltura cognitiva e comportamental do aluno.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino Fundamental; Séries iniciais; Currículo.

ABSTRACT

The present article had as its object of study the delimiting parameters of Brazilian schools that taught philosophy in the initial grades of elementary school. Analyzing them, through the screening process, imposed theoretical, didactic and pedagogical conditions that seek to innovate and show how important philosophy is in student life, which implies that it begins early. The objective of this research, therefore, was to analyze the schools in Brazil that teach philosophy in the initial grades of elementary school. Methodologically, the study was conducted using secondary data from various sources, such as school websites, thesis and dissertation databases, and scientific journals. In general, it should be noted that because it is not something that has spread across a large number of teaching units, it was somewhat difficult to obtain a broad quantitative notion of the reality posed by the theme. It was noted that schools that offer philosophy teaching in the curriculum of this first phase of elementary school have certain expressive results in the learning process and that they are not limited solely and exclusively to the teaching of philosophy itself, that is, their implications penetrate other disciplines. It can be concluded from the schools that were investigated that the earlier the teaching and learning process in philosophy begins, the greater the cognitive and behavioral development of the students will be.

Keywords: Philosophy. Elementary School. Initial grades. Curriculum.

INTRODUÇÃO

O processo introdutório da filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem consistido em uma prática pedagógica que tem como foco incentivar o pensamento crítico e a reflexão desde cedo, trazendo contribuições para o desenvolvimento global dos estudantes. Essa abordagem busca escapar da ideia de que a filosofia é uma disciplina complexa e inacessível, mostrando que ela está presente na cotidianidade das crianças.

No ensino fundamental, a filosofia pode ser inserida de forma lúdica, intuitiva, buscando explorar questões simples e familiares para as crianças, como, por exemplo, a natureza, amizade, a justiça e o sentido da vida. Essa abordagem possibilita que os estudantes desenvolvam a capacidade de questionar, argumentar e refletir sobre distintas perspectivas.

Além do mais, a filosofias nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem contribuído para a formação ética dos estudantes, buscando estimular o pensamento sobre o que é certo e errado, incentivando a empatia e proporcionando valores fundamentais para o convívio em sociedade. A discussão filosófica deve ser acessível às crianças, podendo ser um instrumento importante nesse processo de aprendizagem e de formação cidadã.

Ao introduzir a filosofia nessa etapa da educação básica, os professores procuram também desenvolver habilidades cognitivas, como, por exemplo, a capacidade de argumentação, análise crítica e expressão de ideias que ajudam no desenvolvimento intelectual do aluando no curto, médio e longo prazo.

A filosofia nos anos iniciais também proporciona a curiosidade e a imaginação, fazendo com que se estimulem as crianças a explorarem novas ideias e a pensarem além do óbvio. Essa

abordagem auxilia no desenvolvimento da reflexão criativa, acarretando contribuições para a formação de indivíduos mais críticos e inovadores.

Em síntese, a presença da filosofia na grade curricular nos anos iniciais do ensino fundamental expressa uma oportunidade preciosa para cultivar o pensamento crítico, ético e criativo desde as fases iniciais da vida e escolar, propiciando uma base sólida para o desenvolvimento integral dos estudantes no transcurso de sua jornada educacional. Essa abordagem não somente enriquece o processo de aprendizado, mas também faz a devida preparação dos estudantes para lidar com os desafios complexos do mundo atual.

A indagação que traduz a problemática posta consiste na seguinte indagação: quais escolas na rede pública e privada brasileira tem o componente curricular de filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as escolas no Brasil que tem o ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto objetivos específicos, demonstrar a dimensão regional da distribuição das escolas que tem o ensino de filosofia no Ensino Fundamental; apresentar os processos de aprendizagem de filosofia de cada unidade de ensino.

Optou-se por abordar o tema das escolas no Brasil que adotam a filosofia como disciplina obrigatória nos anos iniciais do ensino fundamental por conta de ressaltar a relevância e impacto dessa prática inovadora no contexto educacional brasileiro, uma vez que expressa um fenômeno recente e potencialmente modificador, carecendo de uma análise aprofundada e crítica para compreender seus desdobramentos na formação dos estudantes e na estrutura do sistema educacional.

Primeiramente, a introdução da filosofia nos anos iniciais demonstra uma transformação significativa na abordagem pedagógica, o que trouxe o devido desafio para os paradigmas tradicionais que muitas vezes subestimado a capacidade das crianças de participarem de debates filosóficos. O artigo procurou explorar como essa inovação pedagógica pode acarretar implicações positivas no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos pó meio da filosofia, isto por conta de ela promover o pensamento crítico e a capacidade de questionar desde uma idade precoce.

Por conta de haver um material qualitativo e quantitativo bastante reduzido e restrito acerca do tema desta pesquisa, revela-se as implicações diretas e indiretas da necessidade de construir um estudo com este perfil, aonde procura demonstrar uma realidade do ensino de filosofia que já é latente para alguns municípios que o implantaram mediante a construção de legislações direcionadas para a área educacional, como também de unidades de ensino privadas que tem introduzido a filosofia nessas séries por iniciativa própria, haja vista que usufrui de autonomia política, educacional e financeira.

A dificuldade de obtenção de informações mais amplas e em maior quantidade demonstra, também, uma carência de pesquisas que deve ser suprida no curto e médio prazo, tendo em vista que esta realidade já está presente, precisando que se produza quantidades cada vez maiores de

material científico sobre o assunto, mesmo não estando no enquadramento político-educacional do Ministério da Educação.

Deste modo, expor a realidade de algumas escolas ou rede públicas de ensino é uma forma de trazer ao debate os resultados do que elas vêm realizando na dimensão do ensino e da aprendizagem com a disciplina de Filosofia ofertada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mostrando o quanto a filosofia é proveitosa para o desempenho acadêmico dos alunos, mesmo nas séries iniciais da Educação Básica.

Metodologicamente, a pesquisa foi uma revisão bibliográfica que consistiu em analisar publicações que tratassem do assunto em questão a partir de estudos de casos concretos, ou seja, de pesquisas realizadas em unidades de ensino que tivessem a filosofia como componente curricular de filosofia na grade de disciplinas das séries iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a mesma circunscreve-se em um quadro de análise de dados secundários qualitativos que implicou na exploração de informações já coletadas por outros pesquisadores (como exposto), apresentando-se como uma abordagem que serviu para aprofundar o entendimento sobre fenômenos específicos do objeto de estudo deste artigo.

A metodologia para analisar esse padrão de dados requisitou uma abordagem sistemática para obter conhecimento significativo através de fontes existentes. Inicialmente, foi central definir critérios nítidos para a seleção dos dados, levando em conta a relevância e a qualidade das fontes. Isso deu condições para incluir a revisão de literatura, as entrevistas e as demais informações.

Deste modo, mediante os dados secundários qualitativos que foram identificados, a metodologia de análise centrou-se na organização e categorização eficiente das informações.

Por fim, aconteceu a triangulação e a validação cruzada, sendo estes componentes essenciais da metodologia de análise de dados secundários qualitativos. Ao fazer a comparação de diferentes fontes foi possível fortalecer a confiabilidade e a validade dos resultados, levando a promoção de uma compreensão mais profunda e a ampla dos fenômenos em estudo, o que foi fortuito para o estudo em questão.

Além da introdução e das considerações finais, o presente artigo estruturou-se na seção de desenvolvimento com uma análise de casos concretos sobre o ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando os aspectos convergentes, divergentes, particulares e gerais que os resultados obtidos apresentaram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO ACERCA DO ENSINO DE FILOSOFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE CASOS CONCRETOS

Mediante legislação educacional municipal, a rede pública de ensino de Várzea Paulista – SP oferta na sua grade curricular o ensino de Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente nos anos 1, 2 e 3. Diante do que se pôde obter do documento. A razão pela qual foi

inserida na grade curricular é que se partiu de uma “concepção de criança observadora, questionadora, que levanta hipótese, conclui, faz julgamentos e assimila valores, que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (UGME, 2022, p. 55).

A Proposta Curricular em questão traz contribuições que tem por perspectiva a orientar que, o processo de aprendizagem, mediados pela Palavra mundo, ao comportar formas de expressão e distintas linguagens, faça a iniciação do pensar filosófico, organizando-se em aspecto relevante no processo escolar, oportunizando às crianças uma condição ímpar de dialogar “com a herança cultural construída pela humanidade e possibilitando a construção de novas culturas pelas crianças” (UGME, 2022, p. 58).

A proposta curricular apresentada por esse documento norteador tem como pretensão orientar as ações pedagógicas no componente curricular de filosofia, elaborada pela rede Municipal de Ensino em questão, com a premissa de desenvolver as habilidades para expandir o pensamento reflexivo, à inclusão e ideias democráticas, isto através de investigações e discussões com temas filosóficos, com ênfase no fato de que as crianças consigam pensar autonomamente, o que vai repercutir diretamente na ampliação da formação da educação integral (UGME, 2022, p. 58).

Temas, como, por exemplo, a interculturalidade, Direitos Humanos, cultura de paz e a ética da alteridade vão sedimentar os fundamentos teóricos e pedagógicos no ensino de filosofia, haja vista que esses implicam respeito as histórias, memórias, crenças, convicções e valores que existem muitas culturas. Este fundamento quando o integrado a perspectiva da educação integral, consegue fomentar o aprendizagem da convivência democrática e cidadã, sendo este um parâmetro norteador fundamental da vida em sociedade (UGME, 2022, p. 58).

As aprendizagens no contexto das aulas de filosofia não podem se restringir a um processo natural espontâneo. Pelo contrário, deve-se a condição de transmitir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas nas aulas de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme explicitado no documento que regulamenta o ensino de filosofia nas séries em questão (UGME, 2022, p. 58).

Esta intervenção intencional acontece dentro da dinâmica da problematização, promovendo o diálogo fundamental pelos pressupostos teóricos e pelas metodologias utilizadas em sala de aula, tais quais viabilizam a edificação de um repertório sobre os saberes, possibilitando construir uma estruturação lógica do pensamento, bem como da exposição de valores direcionado para o campo da aprendizagem, como, por exemplo, aprender a aprender, o que leva a consideração o respeito pelo pensamento divergente (UGME, 2022, p. 58).

Baureri – SP, região Sudeste do Brasil, tem na sua rede municipal de ensino a filosofia enquanto componente curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para o caso concreto em questão, deve-se evidenciar que do ponto de vista histórico a legislação que trata da filosofia no município de Barueri se apresenta na lei municipal de nº 1167, de 31 de maio de 2000 (ANDRADE, 2008).

Deve-se explicitar que o histórico do ensino de filosofia no município de Baurueri se assemelha bastante com o histórico do processo de municipalização do próprio ensino fundamental na cidade. Esse processo tem início em 1997, com algumas escolas polos que introduziram as fundações iniciais da rede municipal, onde passaram a inserir o ensino de filosofia na sua respectiva rede pública de educação (ANDRADE, 2008).

Ainda do ponto de vista histórico, a motivação pela qual se levou a implantar o ensino de filosofia nas séries iniciais deve-se ao fato do secretário de educação da época, leia-se 1997, ser bastante próximo de uma família que tinha uma escola particular em Barueri e que nela selecionava filosofia, enquanto componente da grade curricular, o que chamou a atenção do então secretário para a relevância (ANDRADE, 2008).

Quando da introdução da filosofia, não existia nenhuma diretriz que orientasse esse processo. Por outro lado, a seleção dos professores foi realizada por meio de um concurso público. A intencionalidade inicial de introduzir a filosofia era para enaltecer os valores cívicos, morais e ressaltar a relevância do território municipal de Baurueri entre as demais cidades circunvizinhas (ANDRADE, 2008).

A intencionalidade era que através do ensino de filosofia despertasse o patriotismo e o sentimento de municipalidade, estimulando o amor à Pátria e ao município. Para tanto, além de estimular os valores cívicos, a filosofia implantada nas séries iniciais do Ensino Fundamental teria outra utilidade, que era de acalmar as crianças. A filosofia deveria ser, para o secretário então da época, uma forma de ensinar regras, impor limites, introduzir valores, tendo ela um papel disciplinador (ANDRADE, 2008).

Esse prognóstico se perpetua até o ano de 2000 com a mudança de secretário, quando:

No final de 2001, os professores se reúnem e, dentro dessa perspectiva de busca de um direcionamento para a rede, o que também era de interesse da SEF, formulam o primeiro documento que não parte da Secretaria, mas do grupo: o Plano Comum para a Disciplina de Filosofia no Currículo da Rede Municipal de Barueri, datado de 03 de dezembro de 2001. Esse documento tem o objetivo de “desenvolver rumos norteadores para a disciplina de filosofia para o ano de 2002” (ANDRADE, 2008, p. 19).

Compreende-se que a partir de 2001 existiu uma virada na perspectiva teórica, pedagógica e, até mesmo, política dos professores de filosofia da rede municipal de ensino de Baurueri – SP, construindo direcionamentos convergentes aos que se tinha para a prática docente. O ato de formular um documento sem ter de passar formalmente pela secretária de educação foi uma forma dos docentes burlarem os ditames legislativos oficiais, fazendo com que a disciplina de filosofia tomasse outros rumos e impactasse o processo de ensino-aprendizagem e o próprio currículo escolar.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Terezinha, Código INEP:28020936, localizada no município de Canela – RS, região Sul tem como componente curricular o ensino de filosofia para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (BUSS; SOUZA, 2021).

Concernente à proposição do trabalho curricular filosófico, este vai ao encontro dos interesses da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Canela – RS, que tem como finalidade desenvolver atividades que prezem pelo pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, tornando-os sujeitos com senso social e reflexão crítica desde as séries iniciais, imprimindo condições em atividades de caráter complementar ao ensino normal (BUSS; SOUZA, 2021).

Buscando-se obter a proposta filosófica direcionada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas foram ofertadas aos estudantes de modo lúdico. A intencionalidade da unidade de ensino foi de despertar uma grande capacidade dos estudantes de reflexão, mediante os conceitos básicos de filosofia, desde que apresentados de uma forma que estimule a atenção.

Por outro lado, foi viável perceber ao longo da pesquisa realizada nesta unidade de ensino que as menções e as concepções sobre a educação das crianças são devidamente trabalhadas com o ensino da filosofia. Compreende-se que a educação da criança precisaria ser investigada com mais interesse e rigor na área da filosofia, especialmente na Filosofia da Educação, já que esta faz parte de um dos principais campos teóricos, com grande capacidade de contribuição na formação de futuros educadores (BUSS; SOUZA, 2021).

A disciplina escolar em questão articula-se ao pensamento do filósofo Matthew Lipman, de que a filosofia pode e deve ser ensinada às crianças, fazendo com que seja proposta exatamente esta aplicação como um possível modelo de ensino complementar, contribuindo para que o alunado nas séries iniciais do ensino fundamental possam se aperfeiçoar com maior desenvoltura nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, por exemplo.

Deste modo, o ensino de filosofia para as crianças nesta unidade escolar partiu do ensino da lógica formal, mediante histórias que envolvam problemas do seu cotidiano, levando em consideração a informação de que é na infância que a “mente do indivíduo está aberta a aprender questões para a sua formação humana, e o correto direcionamento da filosofia, auxiliará no crescimento intelectual, que resulta em indivíduos com capacidade reflexiva” (BUSS; SOUZA, 2021, p. 34).

As propostas de ensino desenvolvidas na área da filosofia desmembraram-se em duas vertentes de atuação pedagógica: “a iniciação filosófica”, e “o cultivo das habilidades de pensamento das crianças”. Para a concretização destas vertentes foi necessária à compreensão da inserção da filosofia como parte elementar do currículo e no ambiente escolar, caso contrário não se teria o devido êxito pretendido.

Como norte teórico-metodológico teve-se o pensamento de Lipman, que recorrendo a Sócrates e Platão, afirma que:

[...] a filosofia carrega um tesouro pedagógico (maiêutica) capaz de transformar e alicerçar a educação nos moldes da reflexão. Aprendendo a filosofar, as crianças poderão descobrir por si mesmas a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas (SILVEIRA, 2023, p. 56).

O ensino da filosofia aplicado na instituição de ensino em destaque foi desenvolvido dentro de padrões lúdicos, procurando maior compreensão pelos alunos e que os impactos positivos desta

disciplina respaldassem na dinâmica de aprendizagem em outras, como, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências.

Conseguiu-se notar que um dos assuntos tratados foi sobre o conceito de felicidade, com foco em que eles próprios chegassem à conclusão e qual o seu entendimento de felicidade, aonde para viabilizar essa oferta de pensamento, os estudantes foram expostos a obra cinematográfica “O Rei Leão”, dando a devida ênfase aos personagens Timão e Pumba (BUSS; SOUZA, 2021).

Fazendo uso dos ensinamentos de Lipman, os estudantes foram submetidos as fases por ele sugeridas, obtendo-se expressivos resultados positivos dentro da disciplina em questão. Neste sentido, cabe enfatizar as fases do ensinamento de Lipman, que, inicialmente, iniciou-se pela leitura, onde os estudantes adquiriram o conhecimento sobre o contexto em que o tema filosófico foi proposto (a felicidade).

Na parte do questionamento, deve-se elencar que para este momento foi utilizada práticas pedagógicas que envolvessem a dimensão lúdica, fazendo com que a introdução ao tema proposto “felicidade” estivesse interconectada a atividade de canto da música “Hakuna Matata”. Os alunos foram orientados a desenvolver seus questionamentos acerca do conceito pretendido, estimulando-os ao pensar filosófico, para então formularem o seu conceito de felicidade, expresso em uma palavra que foi para o “Painel da Felicidade” (BUSS; SOUZA, 2021).

Em seguida foi realizado o “diálogo filosófico”, que teve como objetivo convidar os alunos a “dialogar”, isto com a intencionalidade de cooperação em que toda a intervenção particular pudesse contribuir para enriquecer a perspectiva do grupo. Este ensinamento foi sugerido mediante uma apresentação inicialmente teatral, uma vez que os estudantes foram à frente da turma expor sua definição do conceito de felicidade, apresentando a palavra por eles escolhida e o desenho livre que construíram.

As três fases foram devidamente acompanhadas pelos professores, buscando o melhor aproveitamento, conduzindo-os a um processo de procura, sobretudo à busca “da” resposta certa, conforme a compreensão dos infantes (BUSS; SOUZA, 2021).

Conforme se pôde obter de informações, dentro da sua fase de compreensão o alunado conseguiu refletir e realizar questionamentos concernentes ao conceito filosófico da felicidade, interligando para a sua realidade e seu cotidiano (BUSS; SOUZA, 2021).

Conseguiu-se verificar que inúmeras ferramentas podem ser utilizadas na intenção do desenvolvimento do pensar do alunado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando que desenvolvessem senso crítico, construindo assim seus próprios conceitos filosóficos, de acordo com sua faixa etária.

A partir da pesquisa de Menon e Polon (2010), duas escolas do município de Rebouças – PR, região Sul, tem o ensino de filosofia como disciplina que compõe a grade curricular dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino de filosofia nas séries iniciais pôde ser constatado em duas escolas no município de Rebouças – PR, uma escola particular e outra pública. Todavia, de acordo com a coordenadora da

escola pública em questão afirma-se que existe o ensino de filosofia nas séries iniciais, mas não se tem nenhum pedido formal, documentado ou lei que resguarda a aplicação desta enquanto disciplina ofertada dentro do processo formal de ensino na escola (MENON; POLON, 2010).

Com relação à entrevistada da escola partícula, que foi uma professora, demonstrou-se que o ensino de Filosofia é efetivado nas séries iniciais do ensino fundamental, aonde destacou ainda que a filosofia é trabalhada no primeiro e no segundo ano, mas que ocorre com outra professora nessas salas, isto como forma de dar o devido prosseguimento do ensino desta disciplina dentro dos nove anos que compõem o ensino fundamental (MENON; POLON, 2010).

Ao longo da pesquisa pôde ser ainda percebida, mediante as entrevistas das duas professoras que relataram que existe ensino de filosofia nas séries citadas, a carga horária e a forma como é desenvolvida essa disciplina. Neste sentido, pôde-se observar nos relatos que ela é desenvolvida pedagogicamente a partir de apostilas, sendo dividida em quatro bimestres, trabalhada 8 aulas mensalmente, aonde cada criança tem um caderno e durante as aulas se trabalha em grupos e individualmente com apresentações orais, registros, discussões sobre os assuntos que melhor estejam dentro dos parâmetros cognitivos do alunado.

Na filosofia, os docentes trabalham com interpretação de desenhos ou diálogo, sempre com temas como amizade, respeito, felicidade, considerando a importância do auxílio da família e o nível em que a turma está devidamente situada, como também a faixa etária do aluno – cabe destacar que esse relato restringe-se a escola da rede particular de Rebouças – PR (MENON; POLON, 2010).

Na escola da rede pública, a professora que leciona a disciplina de filosofia é formada em pedagogia, tem pós em gestão e está cursando pós em educação especial. Ela tem uma formação ampla, porém pode-se perceber que para lecionar essa disciplina requer um processo educacional mais específico para conseguir tratar determinados temas da área da filosofia (MENON; POLON, 2010).

Para as duas entrevistadas, existe um pensamento similar no que diz respeito à importância da filosofia para as séries iniciais do ensino fundamental, aonde eles têm o devido entendimento de que a filosofia é fundamental porque permite o desenvolvimento do pensamento e da reflexão, sobretudo na idade que eles estão construindo palavras, frases, desenhos e a filosofia vem para dar esse auxílio, uma vez que a partir de desenhos tem implicado conversas, comunicações, interpretações das próprias crianças, sendo estas conduzida com o devido recurso que se precisa por parte do docente (MENON; POLON, 2010).

Por meio da pesquisa de Maia et al. (2022), conseguiu-se encontrar outra escola que tem a disciplina de filosofia na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A unidade de ensino foi a Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio Upaon-Açu. A mesma é uma escola da rede privada de ensino do estado do Maranhão – MA, região Nordeste do Brasil.

Partindo da generalidade, pode-se alegrar que sua pesquisa se deu na no 5º ano do ensino fundamental desta escola privada, aonde algumas das temáticas mais pertinentes do ensino da filosofia nesta série foi sobre empatia, amizade, respeito. Com isso, percebeu-se que o itinerário

formativo desta disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental teve como escopo evidenciar o ser humano enquanto unidade indivisível do corpo, psique e espírito, competindo a educação, mais precisamente ao ensino de filosofia, elevar a formação humana na sua completude (MAIA et al., 2022).

Pode-se afirmar que existe um aporte documental que legitima a prática escolar do ensino de filosofia na respectiva unidade de ensino, tal qual está resguardado no seu Projeto Político Pedagógico, aonde a dimensão da filosofia enquanto prática de ensino nessas séries se remete ao conceito de pessoa humana e formação global do desenvolvimento.

Tem como central a formação humana atrelada à dimensão de empatia, tal qual permitiu se observar um conjunto processual de experiência na escola em questão, aonde a prática do ensino de filosofia ministrado ao 5º ano tem como meta a formação humana da criança, estimulada pela intenção de uma reflexão apropriada a faixa etária dos alunos ao seu nível de cognição (MAIA et al., 2022).

A escola Upoan-Açu é uma instituição privada de ensino e disponibiliza a formação na Educação Básica, tendo por orientação pedagógica à filosofia montessoriana, a qual tem por centro a preparação das crianças para a vida mediante o desenvolvimento da autonomia, de competências, habilidades, talentos e potencialidades deste público estudantil (MAIA et al., 2022).

Cabe destacar que existe um grande de debate interno nesta unidade de ensino, o qual está centrado no ensino de Filosofia, na formação da criança na educação básica, isso a partir de toda uma trajetória curricular que deve se iniciar a partir dos primeiros anos do ensino fundamental.

Nesse espaço escolar, a filosofia tem contribuído incisivamente na construção de uma concepção formativa, quanto da prática educacional que leva em consideração as dimensões intelectuais, afetivas, estéticas, políticas, sem as quais não seria viável sequer refletir acerca de uma proposta de ensino e aprendizagem.

O currículo escolar da unidade de ensino em questão conta com as seguintes disciplinas no ensino fundamental, mais precisamente nas séries iniciais: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Língua Inglesa, Ensino Religioso, Filosofia, Arte, Informática, Educação Física e Xadrez (MAIA et al., 2022).

Nota-se que a disciplina de filosofia é um dos componentes que procuram enriquecer e valorizar a formação humana, mais precisamente no tocante ao desenvolvimento global do alunado presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que o desenvolvimento do pensamento crítico e do nível de reflexão estimulado pela filosofia, com o propósito do desenvolvimento de habilidades desejáveis para o crescimento intelectual humano do Infante, é substancial para se formar um estudante que gradualmente estará preparado para a vida em sociedade (MAIA et al., 2022).

Por esse motivo, a escola Upoan-Açu compreende que a disciplina de filosofia é um dos componentes curriculares que tem procurado enriquecer e valorizar a formação humana, aonde por meio do desenvolvimento da reflexão, estimulada pela filosofia, tem a pretensão de desenvolver

habilidades desejáveis para o crescimento intelectual da criança, aonde esta foi aplicada na realidade escolar do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental nesta unidade educacional. A importância do ensino de filosofia já nas séries iniciais do ensino fundamental faz com que este componente curricular conte com a carga horária de uma hora aula semanal para cada ano nas séries iniciais (MAIA et al., 2022).

Com isso, tem a pretensão de estimular as operações mentais que auxiliam no desenvolvimento do pensamento filosófico, possibilitando a ampliação da capacidade de investigativa e de resolver situações-problemas, bem como desenvolver comportamentos éticos na convivência em grupo.

O ensino de filosofia tem como foco contribuir para a formulação de pensamentos reflexivos e para operações mentais que viabilizam o desenvolvimento do pensar filosófico, que, por consequência, produz uma tomada de consciência em relação aos problemas de fundo ético e sociais (MAIA et al., 2022).

Com esses problemas pode-se lidar a partir de questionamentos fundamentais sobre o bem e o mal, certo ou errado, e em algum medida sobre a natureza humana. Frente à concepção da escola sobre o componente curricular em questão, pode-se afirmar que a disciplina de filosofia é elementar para o desenvolvimento humano do alunado já a partir das primeiras séries do ensino fundamental.

Averiguou-se que o componente curricular de filosofia não é entendido de forma restrita ao próprio Projeto Político Pedagógico, enquanto uma concepção simples de temas abordados através dos filósofos ao longo da história da filosofia, mas ela é entendida como disciplina que estimula uma postura e conduta consciente de vida no mundo, que deve ser desenvolvida a partir das séries iniciais do ensino fundamental (MAIA et al., 2022).

Sendo assim, a filosofia é uma disciplina que procura estender essa questão da formação humana com a possibilidade de abrir para a aproximação com a perspectiva de formação da pessoa humana, que leva em conta a noção do espírito, sendo capaz de estimular através de um pensamento crítico uma conduta adequada, ou seja, direcionando a vontade para um agir mais consciente e maduro.

Ao apresentar o componente curricular de filosofia nesta escola, deve-se também apresentar qual o material didático utilizado. Nesse sentido, os livros didáticos de filosofia adotados nos anos iniciais do Ensino Fundamental são de uma coleção chamada “O início de uma mudança”, do programa Educar para Pensar, da editora Sophos (MAIA et al., 2022).

Os livros tratam de temáticas particulares para cada ano e dentro desses assuntos são apresentados os conteúdos de filosofias adequados a faixa etária de cada série. Por exemplo, o livro do quinto ano do ensino fundamental tem por título “Os 422 soldadinhos de chumbo do Senhor General”, aonde a versão do professor é uma edição que contém atividades, avaliação, interação e suporte filosófico-pedagógico, para ser utilizado nas aulas de filosofia. Concentrado na figura de um general e seus soldadinhos de chumbo, o livro tem como sugestão estimular uma discussão e investigação acerca do surgimento e os motivos da guerra, bem como da violência (MAIA et al., 2022).

Aparece em várias pistas respostas e descobertas, com o motivo de levar crianças leitoras a questionar sobre a violência e como pode se iniciar dentro de cada pessoa. O propósito das narrativas tem demonstrado as questões que dizem respeito à lógica da dominação, a ética das relações e ao encaminhamento político das questões do poder (MAIA et al., 2022).

É preciso também ressaltar que a proposta de trabalho desse material didático de filosofia tem como foco desenvolver uma leitura e um manuseio que se direciona para um processo informativo, que contempla a constituição da chamada unidade de aprendizagem investigativa, que cada situação da sala de aula na qual os docentes devem construir várias oportunidades de investigação, discussão e criação das aulas de filosofia.

Deste modo, a cada capítulo do livro se tem um tema filosófico para reflexão e para resolver algumas atividades. Por exemplo, o capítulo do livro 3 tem como título "Temos que fazer alguma coisa". O tema filosófico proposto para ele é o argumento e a participação consciente. Objetivo para estimular o raciocínio lógico, percebendo a veracidade e a validade de uma argumentação e a participação consciente na solução de problemas aos quais as pessoas se deparam dentro da sociedade é a premissa que o capítulo está centrado (MAIA et al., 2022).

Na pesquisa de Silva (2022), foi possível obter outra unidade de ensino que tem o ensino de Filosofia como componente curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os relatos obtidos expõem atividades curriculares desta disciplina na turma do 2º ano do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Sebastião Felisberto de Carvalho, localizada Avenida Cecília Cândida da Silva, Ilha da Croa. CP: 57925-000, Barra de Santo Antônio – AL (região Nordeste), Código INEP: 27034003..

Inicialmente, deve-se destacar que em Alagoas as escolas públicas não oportunizam o ensino filosofia enquanto componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental em seus currículos, o que traz certo debate sobre o assunto não somente para o estado em questão, como também para as demais unidades de ensino do país.

A escola em questão fez a implantação temporária da respectiva disciplina, isto, vale lembrar, por meio de consenso formalizado e documentado no conselho escolar da unidade de ensino e na Secretaria Municipal de Educação de Barra de Santo Antônio, com o propósito de fazer uma experiência para comprovar na prática como é possível trabalhar filosofia com crianças e qual a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico da mesma ao longo de um determinado período e que ele seja contínuo (SILVA, 2022).

De acordo com as informações, a turma inicial foi a do 2º ano do ensino fundamental, a qual era composta por vinte e sete estudantes (12 meninas e 15 meninos). Os alunos provinham do próprio município, sendo filhos de trabalhadores rurais (cortadores de cana) na sua maioria (SILVA, 2022).

Os temas filosóficos presentes no currículo escolar do 2º ano do ensino fundamental foram: a) Diferentes, mas iguais: Respeito às diferenças; b) Aprendendo a Filosofar; c) Liberdade; d) Mentira ou verdade?; e) Amor aos animais; f) Amizade; g) Felicidade; h) Honestidade.

As aulas eram ministradas uma vez por semana, com um professor específico de filosofia. Envolveu a dimensão lúdica no processo de ensino desta disciplina junto ao alunado, o que surtiu expressivo efeito positivo sobre o desenvolvimento intelectual do alunado em questão, que, também, teve suas implicações no desenvolvimento de suas competências na aprendizagem no conjunto de disciplinas escolares que compõe o currículo da respectiva série ao longo do ano letivo.

Através da pesquisa de Beserra e Zoia (2012) puderam-se encontrar mais duas escolas que possuem a disciplina de filosofia nos currículos das séries iniciais do Ensino Fundamental. As mesmas estão localizadas no município de Sinop – MT, região Centro-Oeste do Brasil. Por sua vez, uma escola pertence a rede privada de ensino e a outra a rede pública, o que demonstra as possíveis similaridades e diferenças entre o ensino de filosofia em duas realidades educacionais.

A pesquisa em questão se desenvolveu em turmas do 3º ano do ensino fundamental. Para a primeira escola, a professora de filosofia era a mesma que lecionava as outras disciplinas que complementavam a grade curricular desta série. Para ela, o desafio de filosofar as crianças precisava receber estímulos que despertassem a sua vontade de atuar, questionar e refletir sobre os valores desde a fase mais infantil da vida (BESERRA; ZOIA, 2012).

Nesse sentido, o papel do professor em sala de aula apresenta-se como de grande relevância, uma vez que cabe a ele fazer com que as crianças possam participar cada vez mais de atividades que auxilia na interação entre as crianças, como também aprofundem a curiosidade para o desenvolvimento da sua cognição, que se traduz na capacidade de pensar, imaginar e sua interligação com os elementos afetivos, morais e intelectuais (BESERRA; ZOIA, 2012).

A filosofia ensinada na sala de aula dessa escola pública tinha como propósito estabelecer técnicas e metodologias que pudessem estimular as crianças a participarem das aulas não só para compreender os princípios filosóficos, mas também estimular as crianças a gostarem da reflexão filosófica.

Deve-se ressaltar que o ensino da filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental acontece já a partir do 1º ano, aonde no entendimento da escola o ensino da filosofia viabiliza ao alunado o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. A filosofia tem ajudado os estudantes a desenvolver atitudes éticas frente a sua realidade e valores existenciais (BESERRA; ZOIA, 2012).

A escola implantou o ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental por conta dela ajudar as crianças a se desenvolverem, mais precisamente nas suas atitudes e éticas frente a sua realidade dentro do ambiente escolar, cultivando comportamentos saudáveis que ajudem os estudantes a desenvolverem relações interpessoais mais autônomas e respeitadas.

Nas aulas de filosofia, elas conseguem exercitar o diálogo, reflexão, imaginação, criatividade e aprende a ler textos filosóficos, trabalhando com temas que tem na apostila, mas trazendo sempre para a realidade do alunado, sendo essas temáticas: solidariedade, auto-aceitação, fraternidade, compreensão, fidelidade, amor, bom comportamento, colaboração, respeito e educação (BESERRA; ZOIA, 2012).

Essas temáticas são tratadas de forma reflexiva, despertando nas crianças o espírito crítico, filosófico, testemunho do debate e do desenvolvimento do raciocínio no alunado, trazendo informações que habitualmente não são tratadas na escola, mas quando inseridos tem suas implicações diretas no bom comportamento dentro fora de sala de aula, pois incentiva a participação de todas as crianças (BESERRA; ZOIA, 2012).

Com isso, os temas trabalhados em sala de aula estimulam as crianças a desenvolver sua capacidade de pensar sobre os valores éticos e seu comportamento, tendo uma atuação bastante contundente, pois consegue participar de rodas de diálogo que são oportunizadas para as crianças desenvolver a liberdade de pensar, expressar opiniões e, também, aprender a aceitar opinião dos outros, mesmo quando é contrária a sua.

A prática do planejamento para as aulas de filosofia, assim como outras disciplinas, é relevante por conta de conta de construir um processo pedagógico que venha contribuir incisivamente com o alunado das séries iniciais do ensino fundamental, a fim de que elas consigam estar dialogando sobre o assunto que estão na sua realidade.

Por outro lado, a escola particular que tem o ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental deste município localizado no estado do Mato Grosso trata de componentes temáticos pertinentes na disciplina escolar em questão, onde os valores são debatidos em sala de aula, preparando as crianças para ter um pensamento mais independente e crítico (BESERRA; ZOIA, 2012).

A aula acontece uma vez por mês, abordando valores, respeito, amizade e convivência. Por meio da pesquisa dos autores citados, a escola particular apresenta um ambiente mais favorável para as crianças terem uma formação moral e ética na sociedade por conta da estrutura ofertada (BESERRA; ZOIA, 2012).

O ensino de filosofia proporcionado para as crianças nessas séries iniciais do Ensino Fundamental tem oportunizado um momento rico de diálogo entre a professora e os alunos, trabalhando temas que tem na apostila e revistas com algum assunto atual que pode ser desenvolvido com eles, mas sempre adequando a realidade cognitiva do alunado, sendo um dos principais temas companheirismo, comportamento, amizade, respeito e amor (BESERRA; ZOIA, 2012).

A docente trabalha temas que venham ajudar para a formação do alunado como cidadão, fazendo uso de assuntos e textos que eles acham interessantes, sendo de alguma revista ou temas que muitas vezes estão bem tratados na mídia, como a violência, trazendo todo o debate mediante questionamentos onde se pode trabalhar e tirar as dúvidas dos infantes.

A professora consegue trabalhar temas interligados com a dimensão lúdica, onde foram realizadas dinâmicas sobre as qualidades de cada um, desejar coisas boas para um colega. Existe uma grande participação do alunado nas aulas de filosofia, promovendo debates, questionamentos, trazendo dúvidas ou algumas informações (BESERRA; ZOIA, 2012).

Deste modo, trabalhar o ensino de filosofia nessa escola tornou-se elementar para a formação do cidadão, como também para o exercício da cidadania, uma vez que é preciso que esses valores

e normas sejam apresentados para as crianças logo nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que mediante a educação pode-se formar seres humanos mais conscientes de si, dos outros, capazes de dar conta de respostas as realidades que estão inseridos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa fase conclusiva da pesquisa, pode-se enfatizar que a inserção precoce da filosofia nas salas de aula demonstra não somente uma transformação curricular, mas uma transformação estrutural no paradigma educacional, tal qual incentiva o pensamento crítico e a reflexão desde a fase infantil.

Notou-se que essa prática possibilita aos estudantes a condição de desenvolver habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico e a capacidade de análise. Ao introduzir os discentes em debates filosóficos desde os primeiros anos da educação básica, as unidades de ensino estão construindo mentes questionadoras e estimulando o desenvolvimento de um pensamento independente.

Notou-se que as escolas que introduziram a filosofia nos anos iniciais têm maiores condições edificar uma formação ética e moral dos estudantes. A discussão de questões éticas pertinentes ao cotidiano das crianças possibilita uma compreensão mais detalhada dos valores fundamentais, o que estimula a empatia e a tomada de decisões conscientes. Deste modo, a filosofia não se restringe a uma disciplina acadêmica, mas um instrumento para a formação de cidadãos éticos e responsáveis.

Notou-se por meio do estudo realizado que a inserção da filosofia apresentou impactos positivos no engajamento dos alunos com o processo de aprendizagem. A abordagem lúdica e participativa que se fez uso por várias escolas que introduziram a filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental conseguiu estimular a curiosidade e a criatividade do estudante, modificando o espaço escolar em um ambiente dinâmico e propício ao desenvolvimento integral.

Conclui-se que as unidades escolares no Brasil que têm a filosofia como disciplina na grade curricular nos anos iniciais do ensino fundamental trazem uma iniciativa promissora para melhorar a qualidade da educação. Essa abordagem não apenas enriquece o repertório intelectual dos estudantes, mas também traz contribuições para a formação de sujeitos críticos, éticos e engajados, preparando-os para os desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Rovani de. PIONEIRISMO NA EDUCAÇÃO: A FILOSOFIA NO MUNICÍPIO DE BARUERI-SP. **Revista da Faculdade de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 119-144, mar/abr. 2008.

BESERRA, Josélia de Oliveira; ZOIA, Alceu. Educação para o pensar: filosofia para as crianças. **Revista Eventos Pedagógicos**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 130-139, jan/jun.2012.

BUSS, Adriel; SOUZA, Moisés de. Educação de Filosofia para Crianças da Educação Fundamental – Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, na cidade de Canela/RS.

JUSBRASIL, Brasília, n. 3, v. 09, p. 30-45, mar/jun. 2021.

MAIA, Felipe José Costa Ferreira et al. **O ensino de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental–investigação sobre a formação humana das crianças do 5º ano da escola Upaon-açu**. Santos: Ed. Cortez, 2022.

MENON, Aline; POLON, Sandra Aparecida. **Filosofia nas séries iniciais: uma prática possível?!** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

SILVA, Jaeliton Francisco da. **Filosofia “para”/ “com” crianças: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan**. Maceió: Ed. UFAL, 2022.

SILVEIRA, René José Trentin. **A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**. Ribeirão Preto: Ed. Autores Associados, 2023.

Unidade Gestora Municipal de Educação. **Referência para organização do trabalho pedagógico – componente curricular das áreas específicas, 2022**. Várzea Paulista – SP. Prefeitura de Várzea Paulista, 2022.



BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS COM ÊNFASE EM BRINQUEDOS RECICLADOS: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA E CULTURAL

SUSTAINABLE TOYS WITH AN EMPHASIS ON RECYCLED TOYS: AN EDUCATIONAL AND CULTURAL APPROACH

ROSEMARI CRISTINA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (Fevereiro, 2017); Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Universidade Paulista Fevereiro, 2017); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEI Arlindo Veiga dos Santos Professor de Educação Básica

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir a importância dos brinquedos sustentáveis, com ênfase nos brinquedos reciclados, no contexto da educação infantil. Serão abordadas as implicações da educação ambiental na formação de crianças e como os brinquedos feitos de materiais recicláveis podem ser incorporados nas práticas pedagógicas. A pesquisa será desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico, analisando a literatura existente sobre o tema, as práticas educativas e as percepções de educadores e alunos. Os resultados esperados incluem a sensibilização para a importância da sustentabilidade, o estímulo à criatividade das crianças e a formação de cidadãos mais conscientes em relação ao meio ambiente.

Palavras-chave: Brinquedos Reciclados; Brinquedos Sustentáveis; Criatividade na Educação; Desenvolvimento Infantil; Educação Ambiental.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of sustainable toys, with an emphasis on recycled toys, in the context of early childhood education. It will address the implications of environmental education for children's education and how toys made from recyclable materials can be incorporated into teaching practices. The research will be developed through a bibliographical survey, analyzing the existing literature on the subject, educational practices and the perceptions of educators and students. The expected results include raising awareness of the importance of sustainability, stimulating children's creativity and forming citizens who are more aware of the environment.

Keywords: Recycled Toys; Sustainable Toys; Creativity in Education; Child Development; Environmental Education.

INTRODUÇÃO

O crescente consumo de brinquedos industrializados, aliado ao aumento da preocupação com questões ambientais, tem gerado um debate importante sobre a necessidade de promover práticas mais sustentáveis, especialmente no contexto da educação infantil. Com a produção em massa de brinquedos, surgem questões como o acúmulo de resíduos plásticos e o impacto ambiental relacionado à extração de recursos naturais e à poluição. Diante desse cenário, surge a necessidade de pensar em alternativas que combinem o desenvolvimento lúdico das crianças com uma abordagem que minimize os danos ao meio ambiente. Nesse sentido, o uso de brinquedos sustentáveis, especialmente os confeccionados a partir de materiais reciclados, se mostra uma alternativa promissora. Este trabalho tem como foco a investigação de brinquedos sustentáveis, com ênfase em brinquedos reciclados, como uma alternativa pedagógica que pode ser implementada no ambiente escolar.

A utilização de brinquedos reciclados nas práticas educativas não apenas reflete uma preocupação com a sustentabilidade, mas também oferece um campo fértil para a criatividade e a inovação pedagógica. Os brinquedos sustentáveis permitem que as crianças se envolvam diretamente com o processo de criação, utilizando materiais que, em circunstâncias normais, seriam descartados como lixo. Esse processo estimula não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também cria uma forte conexão com os princípios da reciclagem e do reuso, conceitos fundamentais em uma educação voltada para a sustentabilidade.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a utilização de brinquedos sustentáveis pode contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental nas crianças, promovendo uma educação que valorize a sustentabilidade e a criatividade. Além disso, propõe-se refletir sobre a maneira como essas práticas podem ser integradas ao currículo escolar, utilizando os brinquedos reciclados como uma ferramenta não só de aprendizado lúdico, mas também de conscientização ambiental. A educação ambiental, especialmente quando iniciada desde cedo, tem o potencial de formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação dos recursos naturais.

Para isso, os objetivos específicos incluem:

1. Explorar os conceitos de brinquedos sustentáveis e sua relevância na formação de cidadãos críticos e conscientes. O conceito de brinquedos sustentáveis se baseia na criação de objetos lúdicos que minimizam o impacto ambiental durante sua produção e descarte. Além disso, o processo de fabricação, seja em casa ou na escola, envolve a reutilização de materiais, que de outra forma seriam considerados resíduos, como garrafas plásticas, papelão, tecidos e outros objetos de descarte comum. Ao explorar esses conceitos, pretende-se compreender como tais brinquedos podem atuar não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como elementos formadores de uma consciência crítica sobre o consumo e o meio ambiente.

2. Investigar como a confecção de brinquedos a partir de materiais recicláveis pode ser integrada às práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil. A integração de atividades de confecção de brinquedos reciclados ao currículo escolar pode promover uma aprendizagem ativa e significativa. Além de desenvolver habilidades manuais e motoras, essa prática pode ser uma excelente oportunidade para abordar temas transversais, como a educação ambiental, a cidadania e o consumo consciente. É fundamental analisar como essa prática pode ser estruturada e aplicada em diferentes contextos escolares, considerando a participação ativa das crianças, dos professores e até mesmo da comunidade escolar.

3. Analisar a percepção de educadores sobre a importância de incluir a temática da sustentabilidade nas atividades de ensino. Os educadores desempenham um papel crucial na implementação de qualquer abordagem pedagógica. Sua percepção sobre a relevância e a aplicabilidade de práticas sustentáveis na sala de aula influencia diretamente o sucesso dessas atividades. Ao investigar suas opiniões e experiências, este estudo pretende identificar os desafios e as oportunidades no ensino de sustentabilidade por meio do uso de brinquedos reciclados. Além disso, compreender como os educadores percebem a receptividade das crianças em relação a esse tipo de atividade pode fornecer insights valiosos para aprimorar as práticas pedagógicas voltadas para a educação ambiental.

A justificativa deste trabalho se fundamenta na necessidade urgente de abordagens educacionais que promovam a conscientização ambiental desde a infância. Em um mundo onde os recursos naturais estão sendo explorados de maneira cada vez mais intensiva, e onde os resíduos sólidos se acumulam em proporções alarmantes, a educação ambiental aparece como uma ferramenta essencial para reverter esse cenário. Considerando que as crianças de hoje são os cidadãos do futuro, é essencial que elas sejam educadas para compreender a importância da sustentabilidade e o impacto de suas ações no meio ambiente. Além disso, a utilização de materiais recicláveis na confecção de brinquedos oferece uma oportunidade valiosa para desenvolver a criatividade, o trabalho em equipe e o respeito pelo meio ambiente, fundamentais para a formação de um ser humano crítico e responsável.

Estudos recentes destacam a importância de inserir temas relacionados à sustentabilidade no cotidiano escolar desde a educação infantil. Pesquisas apontam que as crianças que participam de atividades relacionadas à reciclagem e à confecção de brinquedos reciclados apresentam uma maior sensibilização para questões ambientais, tornando-se mais propensas a adotar práticas sustentáveis no futuro. Ao participar ativamente da criação de seus próprios brinquedos, as crianças desenvolvem um senso de responsabilidade e valorização pelo reaproveitamento de materiais, aprendendo na prática conceitos que, de outra forma, poderiam parecer abstratos.

O problema que este estudo busca abordar é: como a prática de utilizar brinquedos sustentáveis e reciclados no ambiente escolar pode influenciar o desenvolvimento da consciência ambiental nas crianças? Essa questão é essencial para direcionar a pesquisa e permitir uma análise aprofundada dos impactos que a educação ambiental pode ter na formação dos pequenos cidadãos, estimulando sua capacidade de agir de forma sustentável em suas vidas diárias. A prática educativa que envolve a criação de brinquedos reciclados pode servir como um meio eficaz para ensinar princípios ambientais de maneira lúdica, reforçando a importância de preservar os recursos naturais e de praticar o consumo consciente desde a infância.

A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS SUSTENTÁVEIS: UMA ANÁLISE DOS BRINQUEDOS RECICLADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um período crucial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, e os brinquedos desempenham um papel fundamental nesse processo. Ao longo dos primeiros anos de vida, as crianças constroem grande parte de seu conhecimento e habilidades

por meio da interação com o ambiente e com objetos lúdicos. O ato de brincar, além de proporcionar momentos de diversão, é também uma forma de aprendizado. Segundo o relatório da Unicef (2020), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, pois promove a aprendizagem social e emocional, a criatividade e a resolução de problemas. Esses aspectos são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo desde habilidades motoras mais refinadas até a capacidade de interação social e de adaptação a novos cenários.

Brincar é, portanto, uma ferramenta educativa poderosa que transcende o simples entretenimento. Através de brincadeiras, as crianças aprendem a explorar o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades de comunicação e compartilham experiências. Além disso, o brincar permite que as crianças expressem suas emoções e enfrentem desafios, incentivando a resiliência e a autoconfiança. Dado o papel central dos brinquedos no processo de desenvolvimento, é fundamental repensar a natureza dos materiais com os quais esses brinquedos são feitos, considerando a sustentabilidade e o impacto ambiental de sua produção e descarte.

Nos últimos anos, os brinquedos sustentáveis, especialmente aqueles feitos com materiais reciclados, têm ganhado destaque na educação infantil. Esses brinquedos, além de oferecerem os mesmos benefícios pedagógicos dos brinquedos convencionais, têm um valor adicional: o de educar as crianças sobre a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente. O uso de materiais reciclados na confecção de brinquedos representa uma abordagem inovadora que une educação, criatividade e responsabilidade ambiental. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a produção de brinquedos a partir de materiais recicláveis não apenas diminui a quantidade de lixo gerado, mas também ensina as crianças sobre a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente (IPEA, 2021).

A confecção de brinquedos com materiais reciclados traz consigo uma série de vantagens pedagógicas. Primeiramente, essa prática estimula a criatividade das crianças, que podem participar ativamente do processo de construção dos brinquedos. Ao utilizar objetos do cotidiano, como garrafas plásticas, papelão, latas e tecidos, as crianças começam a perceber que itens que seriam descartados podem ganhar novas funções. Isso não apenas promove uma atitude mais crítica em relação ao consumo, mas também incentiva a inovação, ao criar algo novo a partir do que parecia ser inútil.

Além disso, o uso de brinquedos reciclados nas escolas promove o trabalho colaborativo. Quando inseridos em atividades pedagógicas, esses brinquedos frequentemente são criados em grupo,

incentivando as crianças a cooperarem, compartilharem ideias e trabalharem juntas para alcançar um objetivo comum. Esse processo de colaboração é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação eficaz, a empatia e a capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica.

Outra vantagem importante é a oportunidade de integrar o ensino de sustentabilidade ao currículo escolar de maneira prática e acessível. Ao incluir atividades relacionadas à confecção e ao uso de brinquedos reciclados, os professores conseguem abordar conceitos como reciclagem, reutilização e consumo consciente de forma natural e divertida. Isso facilita a assimilação desses conceitos pelas crianças, tornando-os parte de sua rotina e ampliando sua compreensão sobre o impacto que suas ações podem ter no meio ambiente.

Estudos indicam que crianças expostas a práticas sustentáveis desde a primeira infância são mais propensas a adotar comportamentos ecologicamente responsáveis ao longo da vida. A partir da vivência com brinquedos reciclados, essas crianças desenvolvem uma percepção mais aguçada sobre a importância de cuidar dos recursos naturais, de evitar o desperdício e de respeitar o ciclo de vida dos materiais. Nesse sentido, os brinquedos reciclados não apenas ensinam sobre sustentabilidade, mas também incutem valores que podem influenciar a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação ambiental.

A implementação desses brinquedos nas práticas pedagógicas também pode contribuir para a redução de desigualdades sociais. Em muitas comunidades, o acesso a brinquedos industrializados de qualidade pode ser limitado por questões econômicas. Ao incentivar a confecção de brinquedos com materiais reciclados, cria-se uma alternativa acessível e inclusiva, que permite que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar e aprender, independentemente de sua condição socioeconômica. Além disso, essa abordagem valoriza o conhecimento local e a criatividade, ao mesmo tempo em que promove uma cultura de reaproveitamento de recursos.

Ao olhar para o cenário global, a conscientização sobre os impactos ambientais gerados pelo consumo excessivo tem impulsionado diversas iniciativas que visam promover a sustentabilidade em diferentes setores da sociedade. No setor educacional, em particular, há um movimento crescente para integrar questões ambientais no currículo, desde as primeiras séries até o ensino superior. Nesse contexto, os brinquedos reciclados se destacam como uma ferramenta pedagógica inovadora,

que não só atende aos objetivos educacionais, como também fortalece o compromisso da escola com a formação de futuros cidadãos mais responsáveis e conscientes.

BRINQUEDOS RECICLADOS E SEU IMPACTO

Estudos realizados por Oliveira (2019) mostram que a utilização de brinquedos reciclados na sala de aula pode aumentar a interação entre os alunos, promovendo um ambiente colaborativo e estimulante. A prática de trabalhar com brinquedos feitos a partir de materiais reciclados não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também ajuda a construir relações sociais mais fortes entre as crianças. Quando os alunos colaboram na criação e no uso desses brinquedos, eles aprendem a compartilhar, a ouvir as ideias uns dos outros e a respeitar as opiniões alheias, habilidades essenciais para a convivência em grupo e a resolução de conflitos.

Os brinquedos, que muitas vezes são descartados, podem ser transformados em instrumentos de aprendizado, permitindo que as crianças explorem suas próprias ideias e criem novos significados. Essa transformação de materiais considerados inúteis em objetos lúdicos e educativos oferece uma perspectiva inovadora sobre o conceito de reaproveitamento. Ao se depararem com a possibilidade de criar algo novo a partir do que seria considerado lixo, as crianças são levadas a refletir sobre a importância do consumo consciente e a questionar os hábitos de descarte da sociedade atual.

Dentre os materiais que podem ser utilizados para a confecção de brinquedos reciclados, destacam-se papelão, garrafas PET, tampinhas de plástico, tecidos e outros objetos que, normalmente, seriam descartados. O papelão, por exemplo, é um material versátil que pode ser moldado e adaptado para criar uma variedade de brinquedos, desde jogos de tabuleiro até casas de bonecas. As garrafas PET podem ser transformadas em instrumentos musicais, brinquedos de empilhar ou até mesmo em decorações para a sala de aula. As tampinhas de plástico podem ser utilizadas em atividades que envolvem contagem, classificação ou até mesmo em jogos de tabuleiro, promovendo a criatividade e a diversão.

Esses materiais não apenas são acessíveis, mas também permitem que as crianças desenvolvam habilidades motoras ao montarem seus próprios brinquedos. O ato de recortar, colar e montar brinquedos reciclados contribui significativamente para o aprimoramento das habilidades motoras finas, essenciais para o desenvolvimento da coordenação e do controle manual. Além disso,

essa prática proporciona um espaço seguro para que as crianças experimentem e aprendam com seus erros, fomentando a curiosidade e o espírito investigativo.

O envolvimento com brinquedos reciclados também pode estimular o pensamento crítico, já que as crianças são desafiadas a resolver problemas durante o processo de criação. Elas precisam pensar em como transformar um objeto comum em algo divertido e funcional, o que pode levar a discussões sobre design, funcionalidade e estética. Esse tipo de pensamento é fundamental para o desenvolvimento de habilidades analíticas que serão úteis ao longo da vida.

Além disso, a confecção de brinquedos reciclados pode ser uma ótima oportunidade para promover a interdisciplinaridade no ensino. Os educadores podem conectar essa atividade a diferentes áreas do conhecimento, como ciências, artes e matemática. Por exemplo, ao criar um brinquedo, as crianças podem explorar conceitos de física, como equilíbrio e gravidade, ou aprender sobre cores e formas no processo de pintura e decoração de seus brinquedos. Essa abordagem integrada torna o aprendizado mais significativo e cativante, favorecendo a retenção do conhecimento.

A inclusão de brinquedos reciclados nas práticas pedagógicas não só transforma a maneira como as crianças interagem com os materiais, mas também contribui para a construção de uma cultura de respeito e valorização pelo meio ambiente. Quando as crianças compreendem que seus brinquedos podem ser feitos a partir de itens que seriam descartados, elas começam a adotar uma perspectiva mais crítica sobre o consumo e o descarte, desenvolvendo uma mentalidade voltada para a sustentabilidade.

Essas experiências educativas, centradas na utilização de brinquedos reciclados, têm o potencial de formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação ambiental. Ao longo de suas vidas, essas crianças podem levar consigo a mensagem de que é possível transformar o que parece ser lixo em algo valioso e divertido, influenciando positivamente suas atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente.

A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES

A percepção dos educadores sobre a utilização de brinquedos reciclados é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Um estudo realizado por Paro (2022) aponta que

muitos educadores reconhecem o valor dos brinquedos sustentáveis como ferramentas de ensino que incentivam a criatividade e a inovação. Essa percepção é crucial, pois os educadores são os agentes que vão promover e integrar essas práticas dentro do ambiente escolar, moldando a experiência de aprendizagem das crianças.

Os brinquedos reciclados, quando utilizados adequadamente, podem se tornar potentes mediadores do processo educativo. Eles permitem que as crianças aprendam de forma lúdica, explorando conceitos de matemática, ciências, artes e sustentabilidade de maneira integrada. Contudo, a falta de formação específica sobre como incorporar esses materiais nas atividades didáticas ainda é um desafio a ser enfrentado nas escolas. A capacitação dos educadores é essencial para que eles se sintam seguros e preparados para explorar essa abordagem inovadora, garantindo que a experiência de aprendizagem seja significativa e enriquecedora.

“Os educadores precisam entender que os brinquedos não são apenas objetos de diversão, mas sim ferramentas que podem ser utilizadas para ensinar conceitos importantes de forma lúdica e interativa” (Paro, 2022, p. 85). Essa visão mais ampla do papel dos brinquedos na educação pode levar a uma mudança significativa na forma como as práticas pedagógicas são desenvolvidas. A implementação de brinquedos reciclados não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também promove uma consciência ambiental crítica, incentivando as crianças a refletirem sobre seu impacto no mundo.

Além disso, os educadores desempenham um papel vital na criação de um ambiente de aprendizagem que valoriza a experimentação e a criatividade. Quando os educadores adotam uma abordagem que inclui brinquedos sustentáveis, eles abrem espaço para que os alunos explorem suas ideias e imaginações. Essa liberdade criativa pode resultar em projetos inovadores, estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos.

Para que os educadores se sintam motivados a implementar essa prática, é importante que as instituições de ensino promovam formação continuada e espaços de troca de experiências. Workshops, seminários e grupos de discussão podem ser estratégias eficazes para capacitar os educadores a desenvolverem suas habilidades na criação e utilização de brinquedos reciclados. Esses momentos de formação não apenas oferecem conhecimento técnico, mas também incentivam a reflexão sobre a importância da sustentabilidade e do papel que cada educador pode desempenhar na formação de cidadãos mais conscientes.

A percepção dos educadores também pode ser influenciada pela cultura escolar e pelas políticas educacionais. Instituições que valorizam a inovação e a sustentabilidade tendem a incentivar práticas pedagógicas que utilizam brinquedos reciclados, criando um ambiente mais propício para a adoção dessas abordagens. Portanto, a formação de uma cultura escolar que priorize a sustentabilidade e a criatividade é essencial para que os educadores possam ver e aproveitar o potencial dos brinquedos reciclados em suas práticas pedagógicas.

Em suma, a percepção dos educadores é um fator determinante na efetividade da utilização de brinquedos reciclados no ambiente escolar. Ao reconhecerem esses brinquedos como ferramentas de ensino valiosas, e ao se comprometerem com a formação e a inovação, os educadores podem contribuir significativamente para a construção de uma educação mais sustentável, que não só ensina conteúdos acadêmicos, mas também forma cidadãos mais críticos e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de brinquedos sustentáveis, especialmente os feitos de materiais reciclados, nas práticas pedagógicas pode ter um impacto significativo no desenvolvimento infantil e na conscientização ambiental. Essa abordagem não apenas proporciona um espaço para a criatividade e a exploração, mas também promove uma compreensão mais profunda dos conceitos de sustentabilidade e responsabilidade socioambiental desde os primeiros anos de vida.

Ao integrar brinquedos sustentáveis no ambiente escolar, os educadores oferecem aos alunos a oportunidade de aprender de forma prática e lúdica. As crianças, ao se envolverem na criação e utilização de brinquedos feitos de materiais recicláveis, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais, que são essenciais para seu crescimento integral. Além disso, essa prática estimula a curiosidade e o pensamento crítico, permitindo que as crianças façam conexões entre o que aprendem em sala de aula e o mundo ao seu redor.

A educação infantil deve abraçar essa abordagem não apenas para promover a criatividade e a interação social, mas também para formar cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Quando as crianças aprendem a valorizar e reutilizar materiais, elas começam a adotar uma mentalidade de respeito e cuidado com o planeta. Esse aprendizado pode perdurar ao longo de suas vidas, influenciando suas escolhas e comportamentos futuros em relação ao consumo e à preservação ambiental.

Além disso, a implementação de brinquedos sustentáveis nas práticas educativas contribui para a construção de uma cultura de sustentabilidade dentro das escolas. À medida que educadores e alunos se envolvem em atividades relacionadas ao reaproveitamento e à reciclagem, criam-se oportunidades para discussões sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente. Essa troca de ideias e experiências enriquece o aprendizado e instiga a reflexão sobre como cada indivíduo pode fazer a diferença.

É importante ressaltar que, para que essa prática seja efetiva, é necessário que haja um comprometimento das instituições de ensino em promover formação continuada para os educadores. O investimento em capacitação e na criação de espaços colaborativos pode facilitar a incorporação de brinquedos sustentáveis nas atividades pedagógicas, tornando-as uma parte integrada e fundamental do currículo escolar. Dessa forma, as escolas se tornam ambientes que não apenas ensinam, mas também modelam comportamentos e valores que serão levados pelas crianças ao longo de suas vidas.

Por fim, a adoção de brinquedos sustentáveis no contexto escolar representa um passo importante rumo a uma educação mais consciente e inovadora. Ao promover a utilização de materiais reciclados, estamos não apenas enriquecendo a experiência de aprendizado, mas também contribuindo para a formação de uma geração de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. Este trabalho, portanto, reforça a urgência de repensarmos nossas práticas educacionais, visando um futuro mais sustentável e consciente para todos.

REFERÊNCIAS

IPEA. (2021). Relatório sobre o impacto ambiental dos brinquedos. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

OLIVEIRA, João. (2019). O Brincar na Educação Infantil: Uma Análise dos Brinquedos Reciclados. São Paulo: Editora ABC.

PARO, Vitor Henrique. (2022). Educação Sustentável: Práticas Pedagógicas com Brinquedos Reciclados. São Paulo: Editora Cortez.

UNICEF. (2020). O brincar e seu impacto no desenvolvimento infantil. Nova York: UNICEF.

BROWN, Patricia. (2021). Sustentabilidade na Educação: A Importância dos Materiais Recicláveis. Rio de Janeiro: Editora Nova Educação.

SILVA, Marcos. (2023). Criatividade e Educação: O Papel dos Brinquedos na Aprendizagem. Belo Horizonte: Editora Saber.

MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM

MUSIC AS A TEACHING AND LEARNING TOOL



ROSILDA CARDOSO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de São Paulo (2005); Pós- Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Gennari Peartree FGP – (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Doutor Aristides Nogueira na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A música permite despertar sensações e emoções, e uma vez aliada à prática educativa será facilitadora no processo de ensino, pois ela torna o aprendizado prazeroso e diversificado, além de estimulante. O presente artigo tem como foco a importância da música no contexto escolar, prevendo um planejamento estruturado que permita seu uso desde o momento da chegada à sala de aula. O projeto de aula elaborado a partir de uma música pode explorar além de características peculiares à Música, suas implicações em qualquer disciplina: pesquisando músicas que contenham palavras presentes no universo do educando, explorá-las cantando, observando seu fraseado modificando a forma de ir e vir, gesticulando de forma a estimular a memória, construindo instrumentos com materiais reciclados aumentando a consciência para o cuidado com o meio ambiente e, usando procedimentos variados trabalhar a alfabetização nos anos iniciais.

Palavras-chave: Música; Emoções; Desenvolvimento

ABSTRACT

Music can awaken sensations and emotions, and once combined with educational practice, it will facilitate the teaching process, as it makes learning pleasurable and diverse, as well as stimulating. This article focuses on the importance of music in the school context, with structured planning that allows it to be used from the moment it arrives in the classroom. A

lesson project based on a piece of music can explore not only the characteristics peculiar to music, but also its implications for any subject: researching songs that contain words present in the student's universe, exploring them by singing, observing their phrasing, modifying the way they come and go, gesturing in order to stimulate memory, building instruments with recycled materials, increasing awareness of caring for the environment and, using a variety of procedures, working on literacy in the early years.

Keywords: Music; Emotions; Development

INTRODUÇÃO

A música, depois de quase trinta anos ausente nas escolas brasileiras, vai retomando seu lugar na contemporaneidade e, ao ser inserida na LDBEN 9394/96, tem sido tema constante em discussões de como participar no currículo escolar, sem ter negado o espaço da qual faz jus.

Enquanto não consegue um espaço efetivo, pode participar de forma interdisciplinar em todos os conteúdos, também como forma de abrir o espaço para o professor específico de música. A música por seu caráter multiforme adapta-se a qualquer conteúdo, podendo tornar o ambiente mais acolhedor, o que facilita a aprendizagem.

Como afirmado por Skinner (apud Rodrigues, 2003), aprendizagem ocorre sem ensino, felizmente, mas contingências melhoradas aceleram o processo e podem mesmo gerar comportamento que, de outro modo, nunca apareceria. Melhorar os contingentes é competência do professor, que deve buscar formas alternativas quando as tradicionais não dão cabo da missão a ele imposta, ou mesmo, usá-las como reforço dos conteúdos já apresentados.

A música, a fala e a escrita têm algumas características semelhantes, o que as torna próximas e explorando-as, pode-se chegar a um planejamento que abarca o conteúdo explícito nos currículos. A educadora musical Teca Alencar de Brito (2003) discorda de que o foco do aprendizado musical se desvie para outras áreas, pois a música, segundo ela, é importante por si só; em seu livro "Música na Educação Infantil", porém, fala das possibilidades de desenvolver outras atividades, musicais ou não, pelo tema focado em determinadas canções.

O objetivo do artigo é mostrar que a música, mais do que uma associação de sons e palavras, é um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo que facilita a aprendizagem também a socialização do mesmo, fato corroborado por Rodrigues (2003), quando da observação dos participantes de um programa que verificava a obtenção do comportamento de ler e escrever mediante o uso de músicas: a influência desta no comportamento deles transparecia em uma maior interação, mostrando-se mais alegres e descontraídos, com maior disposição para as atividades propostas.

Para a realização deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, através de livros, revistas e redes informativas, cuja linha de raciocínio segue a de autores preocupados com a temática aqui apresentada.

MÚSICA NA ESCOLA

O som é por excelência a matéria prima da música. Para existir som deveser movimento, e como lembrado por Brito (2003), o silêncio entendido por nós como sendo a ausência do som, corresponde aos sons que já não podemos ouvir.

A música teve por muito tempo como definição ser a arte dos sons, ou ainda a maneira de organizar os sons de modo agradável ao ouvido. Com a globalização, passou-se a ter acesso à música de outros continentes e percebeu-se o uso de escalas diferentes das usadas por aqui,

Uma definição que melhor se adequa aos nossos tempos é a de Abraham Moles, (apud Schlichta e Tavares, 2006): “uma reunião de sons que deve ser percebida como não sendo o resultado do acaso”. Começaram a participar do universo sonoro sons corporais, batidas no corpo do instrumento, ruídos sem uma afinação definida, enfim uma gama de sons antes não considerados musicais.

A forma de ver a música vai se alterando com o passar do tempo e, antes vista sempre associada ao uso de um instrumento convencional, excluindo a população que não tinha acesso a ele, vai sendo trazida para o coletivo.

Rousseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema educacional especialmente voltado para a educação musical. Para ele as canções devem ser simples tendo a flexibilidade, a sonoridade e igualdade às vozes asseguradas entre seus objetivos. (FONTERRADA, 2003, p.51).

A partir daí surgem outros pensadores que também aprovam a utilização da música na escola. Esses pensadores tratam a música como elemento básico para um bom desenvolvimento da criança, tendo um olhar de que a música deveser prazerosa no cotidiano e não como ciência, mas complemento da expressão de sentimentos.

No séc. XX surgem novos métodos pedagógicos visando o desenvolvimento infantil, trazendo a prioridade do “aprender através da ação”, ou seja, através da vivência, da prática educativa. Comprometidos com o ensino da música, alguns músicos apresentaram métodos e propostas que, por infiltrar-se no Brasil, são mais significativas: estes são os chamados métodos ativos.

Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), professor de música em Genebra, propôs um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade da escuta.

Segundo Fonterrada (2003) Dalcroze diz que, para que o processo de aprendizado aconteça o organismo todo precisa ser envolvido, e através do corpo e da voz, podemos experimentar, descobrir, explorar, aprender e depois analisar, ou seja construir o conhecimento na vivência e só então estruturarmosno cognitivo. Este princípio forma a base da teoria de Dalcroze, em que cada exercício é iniciado pelo estímulo sensorial e com isso desencadeia uma reação física e mental imediata do aluno.

Outro educador citado por Fonterrada (2003) foi Carl Orff (1895-1982), cujos princípios que embasam sua teoria eram a integração de linguagens artísticas, o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação; fundou em parceria com Dorothea Gunter, a Gunter Schule, em que ambos davam aulas de música e dança a professores de educação física. Tempos depois, refletindo , acreditou que esse trabalho desenvolvido junto a crianças pequenas seria mais efetivo. Construiu instrumentos de percussão desenvolvidos de tal modo que mesmo crianças pequenas e inexperientes pudessem participar do conjunto de maneira eficaz e motivadora.

Mais um método ativo, cuja ênfase era o canto em grupo e o material utilizado, as canções folclóricas e nacionalistas foram propostas por Zoltán Kodály (1882-1967). Nasceu na Hungria e a ideia era resgatar a identidade de seu povo a partir das bases da música folclórica tendo por objetivo na educação musical ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, implantando nas escolas um programa de alfabetização musical, trazendo a música para o cotidiano, para os lares, nas atividades de lazer, de modo a formar público para a música de concerto. Acreditava que a prática musical proporciona o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos.

Não obstante as diferenças entre as propostas, estas têm por afinidade trabalhar a percepção, o ritmo, o movimento e o canto descartando a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico.

O ritmo, segundo o Dicionário Aurélio, é definido como sendo um movimento ou ruído que se repete, no tempo, a intervalos regulares, com acentos fortes e fracos.

Nicole Jeandot, no seu livro Explorando o mundo da música, diz que:

O ritmo está presente no mundo inorgânico e também na vida. Indica uma espécie de ordenação, ainda que aleatória, do universo [...] O ritmo vital é marcado por tensões e relaxamentos energéticos sucessivos, condicionados no dia a dia por nossa movimentação e por nosso ritmo fisiológico. Essa noção rítmica instintiva, a que se mesclam elementos sensoriais e afetivos, constituía base de nosso senso de equilíbrio e harmonia, essencial para que nos situamos no mundo e percebamos seus limites e contornos. (JEANDOT, 1997, p. 25).

Continuando, baseada em uma fala de Wagner de que a música “é a linguagem do coração humano”, Jeandot (1997) diz que a música assim conceituada, leva à ideia de ritmo que sendo um princípio fundamental da música, é também o elemento básico das manifestações da vida.

Quanto à fala e à música, tantas são as características semelhantes, quequase se confundem segundo alguns estudiosos. Ferreira Martins (2002), afirmaque “como arte de combinação dos sons, a música data praticamente da mesmaépoca que o ser humano, posto que o próprio ato comunicativo verbal é uma seqüência de combinações sonoras e, portanto, em certa medida, poderia ser considerada música.”

Fonterrada (2005), em seu livro *De tramas e fios*, coloca que “a comunicação não se afasta do entendimento da mensagem artística no que se refere aos processos de transmissão da mensagem, porque ambos apresentam características semelhantes”.

Já o ritmo e a escrita, foram profundamente explorados por Bulla em sua dissertação de mestrado: *Ritmo e escrita em L’innommable*, *Comment c’est en Compagnie de Samuel Beckett*.

No decorrer do século XX, no desenrolar da modernidade, aparece uma literatura preocupada em mostrar uma escrita mais próxima da fala e do seu ritmo e em trazer maiores reflexões sobre o processo da arte de escrever. (BULLA, 2012, p. 22).

A autora faz metáforas entre a música e o discurso oral e escrito dizendo que para ouvirmos determinada melodia e seu ritmo, as notas musicais devem estar dispostas dentro de certa ordem e o mesmo ocorre com os discursos em geral. Para ocorrer comunicação, deve haver o emissor de uma mensagem, cuja mensagem será decodificada por um receptor. Esse receptor despense esforços para a interpretação da mensagem fazendo uso de tudo que estiver ao seu alcance: seja de elementos visuais ou sonoros. Os sinais de pontuação geralmente estão ligados ao campo sonoro e auxiliam na interpretação do texto recebido. Segundo Bulla (2012), a pontuação está ligada à estrutura do texto e ao seu ritmo e este à sintaxe, que está intimamente relacionada à pontuação.

Dessons e Meschonnic (apud Bulla, 2012) definem o ritmo como estando ligado à musicalidade e ao espaço textual. O ritmo não é apenas uma noção, mas concretamente analisável no espaço textual. A presença do ritmo na música, na fala, na escrita e na vida é um ponto passível de ser explorado para o desenvolvimento da cognição humana, uma vez que em todas as atividades desafiadoras a serem cumpridas, o homem possui esquemas para realizá-las com sucesso, e ainda sendo inédita, faz uso desses esquemas como base para a solução do novo. De acordo com Martins (2007) esquemas “são estruturas que norteiam nossas ações, metaforicamente os esquemas são análogos a metodologias que utilizamos para desenvolver tarefas”.

A música pode ser encontrada em diferentes contextos. Em vários lugares há grupos que se reúnem em finais de expediente de trabalho, em Centros Comunitários ou mesmo ao ar livre para praticar danças circulares. Nas danças circulares, inúmeros ritmos, cantos e danças são vivenciados por pessoas de todas as idades, de diferentes classes sociais.

A roda nos ensina, portanto, que o canto e a dança surgem do diálogo do homem com o próprio universo e que precisamos aprender a respeitar essa ordem e esse ritmo também no viver em grupo. Os povos que mantiveram viva essa tradição de cantar e dançar em círculo compreenderam bem essa verdade. No círculo trabalhamos o equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo.

Percebemos que não estamos sós, estamos amparados por todos os lados e reconhecemos essa igualdade – o centro – ao mesmo tempo em que nos emocionamos com a presença única e insubstituível de cada um colocado na linha da circunferência. (LEONARDI, 2007, p.44)

Há estudos com música aplicados em grupos de crianças com necessidades especiais, alunos com histórico de fracasso escolar, apenas para citar alguns. Foi desenvolvido um estudo com 18 alunos portadores de necessidades especiais por aproximadamente dois anos.

Os dados obtidos com a pesquisa deram indicativos de que a música é um excelente auxiliar nos processos de desenvolvimento de crianças, sejam elas portadoras de necessidades especiais ou não. Todos os gráficos gerados a partir do número de solicitações da professora com relação aos comportamentos a serem observados mostraram que a capacidade de resposta e o progresso relativo ao desempenho dos alunos foi sempre positiva e crescente. (JOLY, 2003. p.3).

Em Florianópolis foi feita uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em Psicologia, cuja proposta era voltada para a área de aprendizagem que lida com o comportamento de ler e escrever. Dezoito alunos que faziam parte de uma classe especial denominada CAP (Classe de Apoio Pedagógico) foram divididos em dois grupos. As mesmas atividades eram aplicadas nos dois grupos, porém em um deles não se cantava as músicas das quais seriam tiradas as palavras para o ensino. Ao concluir o estudo, Rodrigues (2002) afirma que a aquisição de conhecimentos era praticamente a mesma nos dois grupos, mas “no grupo onde eram cantadas as músicas os participantes se apresentavam mais interessados no procedimento, como se a música tivesse uma força de encantamento”.

Jeandot (2002) na apresentação do seu livro “Explorando o universo da música”, relata a mudança provocada pela música em sua vida quando com um trauma de nascimento, vivia apática a tudo o que acontecia ao seu redor. Sua mãe violinista profissional, por sugestão médica aproximou-a do instrumento e dessa interação surgiu uma alegria até então desconhecida revelando que algo mudara: graças à música foi iniciada uma comunicação com seu ambiente e tornou-se mais tarde professora de música.

Já Britto (2003) relata experiências vividas com seus alunos de grupos de Musicalização, onde um imprevisto se torna em improviso: Miguel chega trazendo um saquinho de pipocas. Depois de conversar, surgiu “O estouro da pipoca”. Foi colocado o óleo, o milho e o sal na panela; os estouros a princípio solitários, e depois outro e mais outro até que toda a panela começou a pipocar, tornou-se uma atividade onde foram pesquisados os timbres, exploração dos materiais sonoros disponíveis na

sala, construção de chocalhos e ganzás, enfim, acima de qualquer coisa foi vivenciado, por meio desse jogo, a necessidade da organização do material sonoro para fazer música, através do jogo simbólico dobrincar.

Nas escolas estaduais, depois da aprovação da Lei 2732/08, passado o prazo dado às escolas para se adequarem, começam aparecer atividades que, ainda que deixem a desejar, começam abrir espaço para a efetivação da música nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com palavras retiradas do texto de determinada música cantada em grupos experimentais foi empregado por Rodrigues (2003) que verificou que a utilização da música facilitou o processo de aprendizagem do comportamento de ler e escrever.

Em um livro construído sob o intento de tornar o trabalho do professor mais agradável, produtivo, prático e eficiente aliando a música cantada ou tocada à disciplina que ensinam, para auxiliar a assimilação dos aprendizes, Ferreira (2002) sugere propostas que partam de uma obra musical já existente para chegar ao conteúdo de uma disciplina que tenha afinidade com certos elementos integrantes da composição musical: estrutura melódica e/ou rítmica, nas palavras que acompanham a melodia, entre outras.

Outras instituições baseiam seus currículos em métodos ativos como os de Émile-Jacques Dalcroze e Carl Orff, por exemplo.

Na pesquisa bibliográfica empreendida pode-se verificar as várias possibilidades de um trabalho com música. No decorrer da pesquisa, reflexões despertaram para o questionamento sobre a visão de mundo e dos profissionais da educação, bem como as possibilidades presentes na arte, na arte do canto e do movimento para a aquisição de habilidades que por vezes, indiretamente, facilitam a aprendizagem escolar, bem como pode minimizar dificuldades perceptivo-motoras ligadas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança, na infância, constrói seu mundo, adquirindo, pois, noções de espaço, tempo e conhecimento do seu próprio corpo. Partindo do ponto de cognição, social e afetivo, teremos que dar ênfase às habilidades motoras. Essas habilidades deverão ser trabalhadas na escola, em forma de jogos e brincadeiras mais afinadas com o que elas conhecem para serem prazerosas.

Para uma proposta consistente tendo a música como fio ativo na trama ensino-aprendizagem, há que

revisitar os educadores pioneiros na música, associar o que já foi aplicado com resultados positivos e, num sopro criativo, buscar obras musicais que dialoguem com o currículo explorando-as em todos os seus aspectos.

A pedagogia de projetos interdisciplinares, quando cuidadosamente implementada, permite a oxigenação do currículo prévio, viabilizando a formação de um currículo emergente que não é sinônimo de improvisação e falta de planejamento, mas a tessitura de um currículo que vai se adaptando progressivamente aos interesses e às necessidades das crianças constituindo um ambiente aberto e positivo de aprendizagem coletiva.

Enfim, dedicação e comprometimento dos atores da Educação poderão proporcionar aos alunos a oportunidade de alcançar patamares mais elevados que os colocará em consonância com seus pares sem abrir mão da integração e da alegria próprias da música. Contribuirão assim, para a consolidação de um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BULLA, Tereza Cristina. **Ritmo e escrita em L'innommable**, Comment c'est e Compagnie de Samuel Beckett. 2012. São Paulo. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08012013-155505/pt-br.php>> acesso em 19 out.2024.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. 3ed.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997. 2ed.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos**. Art. Revista do Centro de Educação v.28-n.02

LEONARDI, Juliana. **O caminho noético**. O canto e as danças circulares como veículos da saúde existencial no cuidar. 2007. Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-19102007-131820/pt-br.php>> acesso em 19 out.2024.

MARTINS, Forte Daniele. **A aprendizagem em Paulo Freire e Piaget**. 2007. Bauru. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Daniele%20-%20Final.pdf>> acesso 19 out 2024.

RODRIGUES, Maria Cristina C. M. **Música e jogos num contexto coletivo de ensino usando procedimento de exclusão.** 2003. Florianópolis. Disponível em: <http://aspro02.npd.ufsc.br/arquivos/200000/202100/18_202163.htm?cod Bib=> Acesso em: 19 out 2024

SILVA JÚNIOR, Afonso Gomes da. **Aprendizagem por meio da ludicidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos interdisciplinares.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS

LITERACY IN EARLY CHILDHOOD

EDUCATION AND THE CONTRIBUTIONS OF STORIES



SAMIRA DE FÁTIMA TRAD PINHEIRO

Graduação em Psicologia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos; Segunda Graduação em Pedagogia, pela UNIBAN, em 2007; Pós-graduação em Psicopedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos, em 2011; Pós-Graduação em Educação Especial em Deficiência Intelectual, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2019; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo abordar informações a respeito da alfabetização no início dos anos escolares. O principal objetivo da educação infantil é que os alunos desenvolvam habilidades de alfabetização, definidas como o uso funcional, social e cognitivo da linguagem oral e escrita. Para ser considerada alfabetizada, a pessoa deve ter dominado habilidades relacionadas à produção e compreensão da linguagem oral, bem como à leitura e escrita. Na Educação Infantil as crianças desfrutam de oportunidades que as façam utilizar as competências que já possuem e continuam a implantá-las, portanto, a ação do educador é um fator chave porque estabelece o ambiente, coloca as situações didáticas e procura por vários motivos despertar o interesse dos alunos e envolvê-los em atividades que lhes permitam avançar no desenvolvimento de suas competências.

Palavras-chave: Competências; Habilidades; Oportunidades.

ABSTRACT

The aim of this article is to provide information about literacy at the beginning of the school years. The main objective of early childhood education is for students to develop literacy skills, defined as the functional, social and cognitive use of oral and written language. To be considered literate, a person must have mastered skills related to the production and comprehension of oral language, as well as reading and writing. In Early Childhood Education, children are given opportunities to use the skills

they already have and continue to develop them. Therefore, the educator's actions are a key factor because they establish the environment, set up teaching situations and try, for various reasons, to arouse the students' interest and involve them in activities that allow them to advance in the development of their skills.

Keywords: Competences; Skills; Opportunities.

INTRODUÇÃO

A aquisição de todas essas habilidades é mediada pela comunidade sociocultural onde o indivíduo se desenvolve, constituem pontos de referência para a aprendizagem da língua escrita e exigem que a criança viva em um ambiente letrado. De fato, os níveis de desenvolvimento alcançados pelas crianças nesses aspectos podem ser considerados preditores de seu desempenho em leitura e escrita.

Considerando o exposto, é necessário conhecer a forma como os professores de educação infantil promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e de letramento em seus alunos, especialmente em escolas localizadas em áreas de estratos socioculturais desfavorecidos.

Dentro da psicologia, tem havido um interesse crescente em estudar o papel dos professores de pré-escola na promoção da compreensão de textos narrativos por meio de interações em sala de aula. Na interação, a linguagem desempenha um papel central, pois pode permitir formas de pensamento compartilhado em sala de aula durante a leitura de um texto narrativo.

As histórias são uma das ferramentas fundamentais para promover a compreensão leitora em novos leitores, desde que a atividade conjunta professor-aluno envolva a leitura compartilhada e a promoção da elaboração de inferências e interpretações pelas crianças.

Duque e Ovalle (2011) esclarecem que inferências e interpretações conjuntas em sala de aula permitem que os alunos estabeleçam associações entre o texto e seu próprio conhecimento, incluindo o estabelecimento de relações causais, organização e categorização de informações, previsão de reações emocionais e elaboração de julgamentos. Esses aspectos não estão relacionados apenas ao desenvolvimento conceitual e linguístico das crianças, mas também à sua capacidade de avaliar o comportamento dos personagens e, por meio de seus julgamentos, definir padrões adequados de comportamento e apropriação da cultura.

A LEITURA DE LIVROS INFANTIS

A leitura conjunta de livros ou contos consiste na interação participativa entre um leitor adulto e uma criança ou grupo de crianças; é importante que durante essa atividade o adulto direcione a atenção do aprendiz para as palavras, imagens e aspectos característicos da linguagem escrita, além

de garantir que a história seja compreendida. Essa prática não consiste apenas na leitura da história pelo adulto, mas também envolve os participantes em um diálogo para relacionar a história narrada com aspectos da vida cotidiana, bem como promover que os alunos aprendam ou aprimorem habilidades linguísticas e conceituais, como descrições de objetos, lugares e pessoas, narrativas de diferentes eventos, relações de causa e efeito e previsões de eventos. Essa atividade é considerada uma das mais eficazes no desenvolvimento da alfabetização inicial, pois por meio dela pode promover habilidades de expressão oral e compreensão da linguagem em crianças, bem como o reconhecimento de letras e palavras, aspectos convencionais da leitura e o uso e função de livros (KIM, 2009). Os educadores também podem, a partir da história, envolver as crianças em narrativas orais.

A competência das crianças para compreender e produzir narrativas orais é um aspecto de extrema importância, pois tem sido documentado que está fortemente associada ao desenvolvimento de habilidades de alfabetização e desempenho acadêmico (LÓPEZ, DUQUE, CAMARGO, & OVALLE, 2014), pois está relacionada à elaboração de inferências e ao pensamento reflexivo. Este último pode ser definido como a capacidade de reformular o próprio pensamento, por meio do uso da linguagem, e de refletir sobre o próprio comportamento e o dos outros, facilitando a transformação do próprio significado da troca social.

APRENDENDO A LER E ESCREVER

As crianças aprendem a usar símbolos, combinando sua linguagem oral, imagens, impressão e brincadeiras em um meio misto coerente e criando e comunicando significados de várias maneiras. A partir de suas experiências iniciais e interações com adultos, as crianças começam a ler palavras, processando relações letra-som e adquirindo conhecimento substancial do sistema alfabético. À medida que continuam a aprender, as crianças consolidam cada vez mais essas informações em padrões que permitem automaticidade e fluência na leitura e na escrita. Conseqüentemente, a aquisição da leitura e da escrita é mais conceituada como um continuum de desenvolvimento do que como um fenômeno do tudo ou nada.

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo (MACHADO, 2002, p. 15).

Mas a habilidade de ler e escrever não se desenvolve naturalmente, sem um planejamento cuidadoso e instrução. As crianças precisam de interações regulares e ativas com a impressão. As habilidades específicas exigidas para leitura e escrita vêm de experiências imediatas com a linguagem oral e escrita. As experiências nesses primeiros anos começam a definir as suposições e expectativas sobre como se alfabetizar e a dar às crianças a motivação para trabalhar no sentido de

aprender a ler e escrever. Com essas experiências, as crianças aprendem que ler e escrever são ferramentas valiosas que as ajudarão a fazer muitas coisas na vida.

OS ANOS INICIAIS

Já nos primeiros meses de vida, as crianças começam a fazer experiências com a linguagem. Bebês pequenos fazem sons que imitam os tons e ritmos da conversa de adultos; eles "leem" gestos e expressões faciais e começam a associar sequências de sons frequentemente ouvidos - palavras - com seus referentes. Eles se deliciam em ouvir jingles e rimas familiares, participam de jogos como esconde-esconde e manipulam objetos como livros de tabuleiro e blocos do alfabeto em suas brincadeiras. A partir desses inícios notáveis, as crianças aprendem a usar uma variedade de símbolos.

Em meio ao ganho de facilidade com esses sistemas de símbolos, as crianças adquirem, por meio de interações com outras pessoas, o insight de que tipos específicos de marcas - impressão - também podem representar significados. No início, as crianças usarão as pistas físicas e visuais em torno da impressão para determinar o que algo diz. Mas, à medida que desenvolvem uma compreensão do princípio alfabético, as crianças começam a processar letras, traduzi-las em sons e conectar essas informações com um significado conhecido. Embora possa parecer que algumas crianças adquirem essas compreensões magicamente ou por conta própria, estudos sugerem que elas são beneficiárias de orientação e instrução de adultos consideráveis, embora lúdicas e informais.

Uma diversidade considerável nas experiências de linguagem oral e escrita das crianças ocorre nestes anos. Em casa e em situações de cuidado infantil, as crianças encontram muitos recursos, tipos e graus de suporte diferentes para a leitura e escrita precoce. Algumas crianças podem ter acesso imediato a uma variedade de materiais de escrita e leitura, enquanto outras não; algumas crianças observarão seus pais escrevendo e lendo com frequência, outras apenas ocasionalmente; algumas crianças recebem instrução direta, enquanto outras recebem uma assistência muito mais casual e informal.

O que isso significa é que nenhum método ou abordagem de ensino provavelmente será o mais eficaz para todas as crianças. Em vez disso, bons professores colocam em prática uma variedade de estratégias de ensino que podem abranger a grande diversidade de crianças nas escolas. A excelente instrução baseia-se no que as crianças já sabem e podem fazer e fornece conhecimento, habilidades e disposições para a aprendizagem ao longo da vida. As crianças precisam aprender não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também como usar essas ferramentas para melhorar seu pensamento e raciocínio.

A atividade isolada mais importante para construir esses entendimentos e habilidades essenciais para o sucesso da leitura parece ser ler em voz alta para as crianças. A leitura de livros de alta qualidade ocorre quando as crianças se sentem emocionalmente seguras e são participantes

ativos na leitura. Fazer perguntas preditivas e analíticas em ambientes de pequenos grupos parece afetar o vocabulário das crianças e a compreensão das histórias. As crianças podem falar sobre as imagens, recontar a história, discutir suas ações favoritas e solicitar várias releituras.

Um objetivo central durante esses anos pré-escolares é aumentar a exposição e os conceitos das crianças sobre a impressão. Alguns professores usam livros grandes para ajudar as crianças a distinguirem muitos recursos impressos, incluindo o fato de que a impressão (em vez de imagens) carrega o significado da história, que as sequências de letras entre os espaços são palavras e na impressão correspondem a uma versão oral a leitura avança da esquerda para a direita e de cima para baixo. No decorrer da leitura de histórias, os professores podem demonstrar essas características apontando para palavras individuais, direcionando a atenção das crianças para onde começar a ler e ajudando-as a reconhecer o formato das letras e os sons.

As crianças também precisam de oportunidade para praticar o que aprenderam sobre impressão com seus colegas e sozinhas. Estudos sugerem que o arranjo físico da sala de aula pode promover o tempo com os livros. Uma área importante é a biblioteca da sala de aula - uma coleção de histórias atraentes e livros informativos que fornece às crianças acesso imediato aos livros. Em ambientes confortáveis de biblioteca, as crianças muitas vezes fingem ler, usando pistas visuais para lembrar as palavras de suas histórias favoritas.

Os livros de histórias não são o único meio de proporcionar às crianças exposição à linguagem escrita. As crianças aprendem muito sobre a leitura com as etiquetas, placas e outros tipos de impressão que veem ao seu redor. Em ambientes ricos em impressão, as crianças incorporam a alfabetização em suas peças dramáticas, usando essas ferramentas de comunicação para realçar o drama e o realismo da situação de faz de conta. Essas experiências lúdicas do dia a dia por si mesmas não tornam a maioria das crianças leitores. Em vez disso, eles expõem as crianças a uma variedade de experiências impressas e aos processos de leitura para propósitos reais.

Um insight fundamental desenvolvido nos primeiros anos das crianças por meio da instrução é o princípio alfabético, a compreensão de que existe uma relação sistemática entre letras e sons. Ao mesmo tempo, as crianças aprendem sobre os sons da linguagem por meio da exposição a jogos de consciência linguística, canções infantis e atividades rítmicas.

Embora tenha sido demonstrado que a facilidade das crianças em consciência fonêmica está fortemente relacionada ao desempenho posterior da leitura, o papel preciso que ela desempenha nesses primeiros anos não é totalmente compreendido. Percepção fonêmica refere-se à compreensão e percepção consciente da criança de que a fala é composta de unidades identificáveis, como palavras faladas, sílabas e sons.

As crianças adquirem um conhecimento prático do sistema alfabético não apenas por meio da leitura, mas também da escrita.

As salas de aula que oferecem às crianças oportunidades regulares de se expressarem no papel, sem se sentirem muito constrangidas para a grafia correta e a caligrafia adequada, também ajudam as crianças a compreenderem que a escrita tem um propósito real. Os professores podem

organizar situações que demonstrem o processo de escrita e envolvam ativamente as crianças nele. Alguns professores atuam como escribas e ajudam as crianças a escreverem suas ideias, tendo em mente o equilíbrio entre as crianças fazerem isso sozinhas e pedirem ajuda. No início, esses produtos provavelmente enfatizam imagens com poucas tentativas de escrever letras ou palavras. Com incentivo, as crianças começam a rotular suas fotos, contar histórias e tentar escrever histórias sobre as imagens que desenharam.

Assim, a imagem que emerge da pesquisa nesses primeiros anos de leitura e escrita infantil é aquela que enfatiza a ampla exposição à imprensa e ao desenvolvimento de conceitos sobre ela e suas formas e funções. Salas de aula repletas de livros impressos, jogos de linguagem e alfabetização, leitura de contos de fadas e escrita permitem que as crianças experimentem a alegria e o poder associados à leitura e à escrita, enquanto dominam os conceitos básicos sobre impressão de que a pesquisa mostrou serem fortes indicadores de desempenho.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conhecimento das formas e funções da impressão serve como base a partir da qual as crianças se tornam cada vez mais sensíveis às formas das letras, nomes, sons e palavras. No entanto, nem todas as crianças vêm para a educação infantil com níveis semelhantes de conhecimento sobre a linguagem impressa. Estimar onde cada criança está desenvolvendo e construir sobre essa base, uma característica chave de todo bom ensino, é particularmente importante para o professor de educação infantil. A instrução precisará ser adaptada para levar em conta as diferenças das crianças. Para as crianças com muitas experiências impressas, a instrução estenderá seus conhecimentos à medida que aprenderem mais sobre as características formais das letras e suas correspondências sonoras.

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo, no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, a arte e sua potência transformadora. (CORSINO, 2010, p.184)

Para outras crianças com menos experiências anteriores, iniciando-as no princípio alfabético, que um conjunto limitado de letras compõe o alfabeto e que essas letras representam os sons que compõem as palavras faladas, exigirá uma instrução mais focada e direta. Em todos os casos, entretanto, as crianças precisam interagir com uma rica variedade de impressos.

Neste ano crítico, os professores de educação infantil precisam aproveitar todas as oportunidades para aprimorar o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Uma abordagem é ouvir histórias. As crianças precisam ser expostas ao vocabulário de uma ampla variedade de

gêneros, incluindo textos informativos e narrativas. A aprendizagem do vocabulário, no entanto, não é necessariamente simplesmente um subproduto da leitura de histórias. Algumas explicações de palavras do vocabulário antes de ouvir uma história estão significativamente relacionadas ao aprendizado de novas palavras pelas crianças.

Leituras repetidas parecem reforçar ainda mais a linguagem do texto, bem como familiarizar as crianças com a maneira como os diferentes gêneros são estruturados. Compreender as formas dos textos informativos e narrativos parece distinguir aquelas crianças para as quais lemos bem das que não o fizeram.

Atividades que ajudam as crianças a esclarecerem o conceito de palavra também merecem algum tempo e atenção no currículo da educação infantil. Os gráficos de experiência de linguagem que permitem que os professores demonstrem como a fala pode ser escrita fornecem um meio natural para o desenvolvimento da consciência das palavras pelas crianças em contextos significativos. Transpor as palavras faladas pelas crianças em símbolos escritos por meio de ditado fornece uma demonstração concreta de que sequências de letras entre espaços são palavras e que nem todas as palavras têm o mesmo comprimento.

Muitas crianças entram na educação infantil com pelo menos algum conhecimento superficial das letras do alfabeto. Uma meta importante para o professor de educação infantil é reforçar essa habilidade, garantindo que as crianças possam reconhecer e discriminar essas formas de letras com facilidade e fluência crescentes.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2009).

Mais ou menos na época em que as crianças são capazes de identificar os nomes das letras, elas começam a associá-las aos sons que ouvem. Um insight fundamental nesta fase de aprendizagem é que uma letra e as sequências de letras são mapeadas nas formas fonológicas.

Crianças com consciência fonêmica podem pensar e manipular sons em palavras.

Há evidências acumuladas de que instruir crianças em atividades de consciência fonêmica na educação infantil (e na primeira série) melhora o desempenho da leitura. Embora muitas crianças adquiram habilidades de consciência fonêmica à medida que aprendem a ler, estima-se que 20% não o farão sem treinamento adicional.

Na educação infantil, muitas crianças começarão a ler algumas palavras por meio do reconhecimento ou do processamento das relações entre letras e sons.

Para fornecer uma prática mais intensiva e extensa, alguns professores tentam integrar a escrita em outras áreas do currículo, como brincadeiras relacionadas à alfabetização e outras

atividades do projeto de leitura. Esses tipos de projetos envolvem as crianças no uso da leitura e da escrita para diversos fins, enquanto aprendem sobre tópicos significativos para elas.

As primeiras atividades de alfabetização ensinam às crianças muito sobre escrita e leitura, mas geralmente de maneiras que não se parecem muito com a instrução tradicional do ensino fundamental. Tirando proveito da natureza ativa e social da aprendizagem das crianças, a instrução precoce deve fornecer ricas demonstrações, interações e modelos de alfabetização no curso de atividades que façam sentido para crianças pequenas. As crianças também devem aprender sobre a relação entre a linguagem oral e escrita e a relação entre letras, sons e palavras. Em salas de aula construídas em torno de uma ampla variedade de atividades impressas, ao falar, ler, escrever, brincar e ouvir umas às outras, as crianças vão querer ler e escrever e se sentirão capazes de fazê-lo.

AS SÉRIES INICIAIS

A instrução assume uma natureza mais formal à medida que as crianças passam para as séries do ensino fundamental. Aqui, é praticamente certo que as crianças receberão pelo menos alguma instrução de um produto publicado comercialmente, como uma série de antologia de base ou de literatura.

De acordo com Fischer (2006 p.15):

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem.

À medida que os processos de reconhecimento de palavras se tornam mais automáticos, as crianças tendem a dar mais atenção a processos de compreensão de nível superior. Como essas experiências de leitura tendem a ser recompensadoras para as crianças, elas podem ler com mais frequência; assim, a realização da leitura pode ser um subproduto do prazer da leitura.

Uma das marcas da leitura habilidosa é a identificação fluente e precisa das palavras. A verdadeira leitura é compreensão. As crianças precisam ler uma grande variedade de materiais interessantes e compreensíveis, que possam ler oralmente com cerca de 90 a 95% de precisão. No início, é provável que as crianças leiam lenta e deliberadamente enquanto se concentram exatamente no que está na página. Na verdade, eles podem parecer "colados à impressão, descobrindo os detalhes da forma no nível da palavra. No entanto, a expressão de leitura, a fluência e a compreensão das crianças geralmente melhoram quando leem textos familiares.

As crianças não usam apenas seu conhecimento crescente dos padrões de som das letras para ler textos desconhecidos. Eles também usam uma variedade de estratégias. Estudos revelam que os primeiros leitores são capazes de ser intencionais no uso de estratégias metacognitivas.

Mesmo nas séries iniciais, as crianças fazem previsões sobre o que devem ler, se autocorrigir, reler e questionar se necessário, dando provas de que são capazes de ajustar sua leitura quando a compreensão falha.

Mas as crianças também precisam de tempo para a prática independente. Essas atividades podem assumir várias formas. Algumas pesquisas, por exemplo, demonstraram os efeitos poderosos que a leitura das crianças para seus cuidadores tem na promoção da confiança e da proficiência em leitura. Visitar a biblioteca e programar períodos independentes de leitura e escrita em salas de aula ricas em alfabetização também oferece às crianças a oportunidade de selecionar livros de sua própria escolha. Eles podem se envolver em atividades sociais de leitura com seus colegas, fazer perguntas e escrever histórias, todas as quais podem nutrir interesse e apreciação pela leitura e escrita.

As relações de apoio entre esses processos de comunicação levam muitos professores a integrarem a leitura e a escrita na instrução em sala de aula. Afinal, a escrita desafia as crianças a pensar ativamente sobre a impressão. Enquanto os jovens autores lutam para se expressar, eles se deparam com diferentes formas escritas, padrões sintáticos e temas. Eles usam a escrita para vários propósitos: escrever descrições, listas e histórias para se comunicar com outras pessoas. É importante que os professores exponham as crianças a uma variedade de formas de texto, incluindo histórias, relatórios e textos informativos, e que ajudem as crianças a selecionarem vocabulário e pontuar frases simples que atendam às demandas do público e do propósito.

Embora os rascunhos iniciais das crianças contenham grafias inventadas, o aprendizado da grafia assumirá uma importância cada vez maior nestes anos. A instrução ortográfica deve ser um componente importante do programa de leitura e escrita, uma vez que afeta diretamente a capacidade de leitura. Alguns professores criam suas próprias listas de ortografia, concentrando-se em palavras com padrões comuns, palavras de alta frequência, bem como algumas palavras pessoalmente significativas da escrita das crianças.

No entanto, embora o objetivo do professor seja promover formas mais convencionais, é importante reconhecer que a escrita envolve mais do que apenas ortografia e frases gramaticalmente corretas.

À medida que as capacidades das crianças se desenvolvem e se tornam mais fluentes, o ensino mudará de um foco central em ajudar as crianças a aprenderem a ler e escrever para ajudá-las a ler e escrever para aprender. Cada vez mais, a ênfase dos professores será em encorajar as crianças a se tornarem leitores independentes e produtivos, ajudando-os a estender suas habilidades de raciocínio e compreensão ao aprender sobre seu mundo. Os professores precisarão fornecer materiais desafiadores que exijam que as crianças analisem e pensem de forma criativa e de diferentes pontos de vista. Eles também precisarão garantir que as crianças tenham prática em leitura e escrita (dentro e fora da escola) e muitas oportunidades para analisar tópicos, gerar perguntas e organizar respostas escritas para diferentes propósitos em atividades significativas.

Ao longo desses anos críticos, a avaliação precisa dos conhecimentos, habilidades e disposições das crianças em leitura e escrita ajudará os professores a combinarem melhor a instrução

com como e o que as crianças estão aprendendo. No entanto, a leitura e a escrita iniciais não podem ser medidas simplesmente como um conjunto de habilidades estreitamente definidas em testes padronizados. Essas medidas geralmente não são indicadores confiáveis ou válidos do que as crianças podem fazer na prática típica, nem são sensíveis à variação de linguagem, cultura ou experiências de crianças pequenas.

Ao final do segundo ano do ensino fundamental, as crianças ainda terão muito a aprender sobre alfabetização. É claro que alguns estarão mais avançados no caminho para a leitura e a escrita independentes do que outros. No entanto, com instrução de alta qualidade, a maioria das crianças será capaz de decodificar palavras com um grau razoável de facilidade, usar uma variedade de estratégias para se adaptar a diferentes tipos de texto e ser capaz de se comunicar de forma eficaz para vários fins usando ortografia convencional e pontuação. Acima de tudo, eles passarão a se ver como leitores e escritores competentes, tendo dominado o complexo conjunto de atitudes, expectativas, comportamentos e habilidades relacionadas à linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando fornecemos os recursos para atender às necessidades de alfabetização de nossos alunos desde a pré-escola, alunos e professores se sentirão confiantes e competentes no ensino e na aprendizagem da leitura.

Ao mesmo tempo em que ajuda os alunos a aprenderem a ler, também é importante criar o amor pela leitura. Os alunos que leem voluntariamente relatam menos negatividade sobre a leitura do que aqueles que são obrigados a ler.

A motivação é a chave para promover o amor pela alfabetização nas crianças. Um dos melhores recursos que encontrei para criar motivação é uma estante cheia de livros que correspondem ao nível de interesse e de leitura dos alunos. Eles devem ser cercados por títulos que reflitam a vida deles e de seus colegas de classe. Quando os alunos encontram títulos com personagens que se parecem com eles e famílias que se parecem com os seus próprios ou com os de seus vizinhos, seu nível de interesse aumenta. Fazer essas conexões também aumenta a compreensão do aluno.

Os alunos devem receber livros que representem todos os gêneros, para que possam determinar o que mais gostam de ler. A menos que uma criança tenha a oportunidade de ler poesia, mistérios, ficção histórica, biografias, autobiografias e ficção científica, ela pode não saber todos os tipos de histórias criadas para leitores de todas as idades. A escolha do livro do aluno é o primeiro passo para deixar as crianças viciadas na leitura. Quando os alunos se apropriam de sua leitura, leitores independentes e bem-sucedidos começam a florescer.

Os professores podem ser os melhores casamenteiros para seus alunos. Enquanto os professores estão construindo relacionamentos com seus alunos no início do ano, eles também

podem conduzir entrevistas individuais ou dar pesquisas de interesse para cada criança. Essa prática ajudará os professores a aprenderem os pontos fortes, desafios, gostos e desgostos de seus alunos. Essas informações ajudam os professores a selecionarem o melhor livro para despertar o interesse da criança pela leitura.

Os colegas podem ser um ótimo recurso para ajudar os alunos a encontrarem os livros que eles vão adorar ler. Incentive os colegas a serem casamenteiros, criando recomendações de livros personalizadas para seus colegas. É fácil criar um modelo de recomendação que pode ser empilhado no recanto do livro da turma. Quando os alunos encontram um livro que acham que combina com os interesses e hobbies dos colegas, eles podem preencher o formulário de recomendação de livro personalizado e entregá-lo ao colega.

Ler em voz alta diariamente para os alunos é uma das melhores maneiras de aumentar a resiliência e a motivação da leitura e ajuda a construir uma comunidade. Além disso, permite que os educadores se conectem acadêmica, emocional e socialmente com os alunos. Dar vida à leitura é uma das maneiras mais empolgantes de fazer com que os alunos se apaixonem pela leitura e, dedicando apenas cinco a sete minutos por dia a esse esforço, você ficará maravilhado com a facilidade de motivar os leitores mais relutantes para abraçar a alfabetização novamente. Ler em voz alta para os alunos todos os dias não é apenas um investimento produtivo, mas também tem benefícios poderosos para alunos de todas as idades. Modelar estratégias de leitura é uma ótima maneira para todos os educadores demonstrarem o que os bons leitores fazem quando não sabem uma palavra, entendem uma reviravolta na trama ou concordam com um personagem da história (mesmo que realmente entendam).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CORSINO, P. **Literatura na educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

DUQUE, CLAUDIA E OVALLE, AMÁLIA (2011). "**Interação em sala de aula: uma forma de possibilitar a compreensão inferencial de textos narrativos em crianças pré-escolares**", Psicologia. Avances de la disciplina (Colômbia) Disponível em: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=297224105005>. Acesso em 20 set.2024.

FISCHER, Roger Steven. **História da Leitura**. São Paulo - SP: Editora Unesp, 2006.

KIM, Young-Suk (2009). "A relação entre práticas de alfabetização em casa e trajetórias de desenvolvimento de alfabetização emergente e habilidades convencionais para crianças

coreanas", *Reading and Writing* (África do Sul), vol. 22, nº 1, pp. 57-84. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-007-9103-9>. Acesso em 20 set.2024.

LÓPEZ, Luz; DUQUE, Cláudia; Camargo, Gina e OVALLE, Amalia. (2014). "**Compreensão e Produção Textual Narrativa em Crianças em Idade Pré-Escolar**", *Psicologia do Caribe* (Colômbia), vol. 31, nº 1, janeiro-abril, pp. 39-58. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v31n1/v31n1a03.pdf>. Acesso em 20 set.2024.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA RURAL

THE POTENTIAL OF PHYSICAL EDUCATION IN RURAL SCHOOLS



SANDRO DE OLIVEIRA ALVES

Graduação em Educação Física pela Universidade de Santo Amaro (2004); Especialista em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professor de Ensino Fundamental II - Educação Física - na CEU EMEF Hermes Ferreira de Souza.

RESUMO

A educação rural é uma modalidade de educação escolarizada muitas vezes deixada em segundo plano, tanto pelo poder público, quanto pela pesquisa acadêmica, justamente porque, em suas linhas características, difere consideravelmente da educação de escolas de centros urbanos. Dentro dessa conjuntura, a educação física é uma das disciplinas de menor atribuição de importância. Todavia, a avaliação que se faz aqui, difere dessa concepção, remetendo a abordar o tema das potencialidades da disciplina educação física nos processos de escolarização, objetivando caracterizar a educação física como elementos com grande importância na compreensão do contexto específico rural. Nessa pesquisa, optou-se pela investigação qualitativa, por meio da abordagem de análise desenvolvida por Paulo Freire de educação libertadora, em estreita correlação com o contexto de vivência do sujeito.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Rural; Aprendizagens.

ABSTRACT

Rural education is a type of school education that is often left in the background, both by public authorities and by academic research, precisely because its characteristics differ considerably from those of urban schools. Within this context, physical education is one of the subjects given the least importance. However, the assessment made here differs from this conception, referring to the theme of the potential of physical education in schooling processes, with the aim of characterizing physical education as an element of great importance in understanding the specific rural context. In this

research, we opted for qualitative research, using the analysis approach developed by Paulo Freire of liberating education, in close correlation with the context in which the subject lives.

Keywords: Physical education; Rural education; Learning.

INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a trabalhar com o contexto da escola rural, independentemente do tema específico escolhido, talvez seja fundamental, antes de tudo, ter bem evidente dois aspectos acerca deste contexto, sendo eles: 1- o suporte técnico e logístico proporcionado pelo Estado à Educação e à escola rural, muito dependente de uma concepção assistencialista, por um lado, e de concepções de subalternidade do meio rural, refletindo diretamente na concepção de Educação rural enquanto de segunda classe; e; 2- a insistência do senso comum, assim como, por vezes, do próprio Estado, de manifestar sempre a perspectiva comparativa entre rural e urbano, o que acaba por remeter às ações e políticas permeadas por um sentimento de colonização do meio rural pelo urbano, incidindo em uma estruturação do sistema educacional rural descontextualizado e que desconsidera a cultura local, por conseguinte, desconsidera também as vivências, experiências, conhecimentos e saberes deste meio.

Estes dois aspectos serão tratados no desenvolvimento da pesquisa; neste primeiro momento, nos servirá para definir as diretrizes do trabalho. Sendo assim, define-se por macro tema, a escolarização em meio rural, o que nos possibilitará apresentar de forma breve o contexto da escola rural; entretanto, dada a brevidade do artigo, faz-se necessário um recorte mais específico, que será a explanação dos sentidos e significados da Educação Física – assim como de seus meandros, como a atividade física, jogo, brincadeira, afetividade – pode assumir na formação de educandas e educandos das escolas rurais.

Na mesma direção, encaminham-se os objetivos a serem atingidos com a explanação, quais sejam: o objetivo geral será ratificar as potencialidades que a disciplina Educação Física pode assumir na formação do sujeito da escola rural. Para se alcançar esse objetivo, é imperativo os objetivos específicos: 1- apresentar a dinâmica de funcionamento e interação da escola rural; 2- considerar de forma positiva a diversidade cultural do meio rural; e, 3- discorrer sobre as diferentes concepções e latências da disciplina Educação Física, correlacionando sempre com o contexto escolar rural.

Finalmente, esta pesquisa será exclusivamente de revisão bibliográfica. A fundamentação decorre de literatura específica, primeiramente de autores já legitimados pela crítica, mas também,

no intuito de fomento de novas pesquisas, em trabalhos mais recentes, como artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Define-se ainda pelo caráter qualitativo, sendo essencialmente descritiva, de cunho dedutivo.

1. A escola no meio rural

Aproximadamente, na contemporaneidade, 30 milhões de brasileiros são enquadrados enquanto população rural. Esse é um número expressivo, representando um quinto da população total (PNAD, 2010). Na esteira do que foi afirmado na introdução, existe uma concepção, difundida amplamente pelo senso comum, mas não apenas, muitas vezes permeando até mesmo o discurso oficial do Estado, na qual caracteriza a Educação rural em um patamar inferior ao da Educação urbana. Isso se expressa até mesmo na atenção que o Estado dispensa a essa modalidade de Educação. Uma pesquisa de 2004 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP/MEC, de 2006, revelou que o tempo de escolarização da população rural acima dos 15 anos de idade, representa apenas a metade daquela população de mesma idade do meio urbano, sendo respectivamente 4 anos e 7,3. Na mesma medida, a pouca atenção com a escolarização rural por parte do Estado se revela no índice de analfabetismo, ficando na casa dos 30%, enquanto na cidade atinge 9%. Quanto mais se adentra nos dados da pesquisa, mais fortemente se revela o pouco interesse do Estado com este contexto. Um dado importantíssimo deve ser enfatizado: enquanto nos núcleos urbanos não existe mais escolas multisseriadas, no meio rural, ao menos 60% ainda seguem essa organização. Quando se fala aqui de multisseriação, não se deve confundir com a proposta da Escola da Ponte em Portugal, onde se fomenta a superação de uma organização rígidas, assentada em classes de idade. A proposta da Escola da Ponte é de promover o intercâmbio de conhecimentos e saberes entre as diferentes idades, mas de forma organizada e autônoma, em uma perspectiva de Educação libertária e emancipadora. No caso da multisseriação brasileira, significa o ajuntamento de diferentes idades, crianças e adultos, com um único professor, em sala organizada de forma tradicional hierarquicamente estruturada. Ao fim e ao cabo, é um artifício do Estado de obter “alfabetização estatística”.

Isso só nos revela o preconceito cultural enraizado em nossas mentalidades colonizadas, que concebe o meio rural enquanto aquele da não instrução, apenas do trabalho braçal, não havendo espaço para o trabalho intelectual. Esses mesmos preconceitos acabam por influenciar toda a organização e práticas escolares. Àqueles engajados na defesa da Educação pública de qualidade, precisam reconhecer o rural enquanto um meio plural, em interação dinâmica com a contemporaneidade, ainda que conserve suas especificidades e singularidades. Nesta medida, não é possível afirmar que exista um meio rural; existem diversos meios rurais, assim como as infâncias

dessas localidades; sendo essencial a nitidez sobre esses aspectos quando da proposta escolar e da própria implementação da disciplina Educação Física.

Sobre o conceito de estereótipos sociais, referindo-se à construção acerca da cultura rural, Horn afirma o seguinte:

Essa produção imagética cristaliza uma imagem única de rural, assim como a caracterização de uma espécie de infância típica para esse meio. Certamente, há espaços rurais que permanecem com antigas configurações, com atividades ligadas principalmente à agricultura e à pecuária. Contudo, há ambientes rurais que se organizam, que implantam novas atividades, novas relações. Mas nas histórias em circulação há tanto tempo, o meio rural continua sendo apresentado como lugar de atraso tecnológico, da ausência de cultura, um espaço único (HORN, 2010, p. 48).

O que se afirma então, é que existem as peculiaridades do meio rural, o que não impede a sua relação com a dinâmica da contemporaneidade. As culturas são dinâmicas e estão em constante diálogo entre si, transformando mutuamente. Antes de entrar diretamente nas potencialidades da Educação Física no meio escolar rural, o que se busca com essa contextualização é contribuir para uma concepção de Educação que respeite a diversidade cultural; e essa concepção se inicia na própria prática docente, por isso a proposta de apresentar as possibilidades de atuação e significados da disciplina Educação Física na escola rural.

Nesta esteira, por exemplo, é de fundamental importância perceber que o espaço físico é determinante na definição da organização escolar e da dinâmica das aulas. É muito comum, no meio rural, atrelar a diversão, o lazer, com o próprio meio de trabalho ou de rotina doméstica, tanto entre adultos, quanto entre as crianças (ALVES, 2010). Saber desse fenômeno é de grande utilidade na organização da escola e das aulas. Pois, como nos ensinou o mestre Paulo Freire, o processo de ensino-aprendizagem, precisa, necessariamente, ser contextualizado. Logo, no exemplo da Educação Física, na proposta de uma atividade esportiva, as considerações devem estar submetidas ao contexto cultural.

Através dessa abordagem, pode-se perceber como as pessoas vivem o lazer, como elas utilizam o seu tempo, compreender sua capacidade de articular dimensões como festas e religião, lazer e trabalho. Para elas, a terra não é apenas o trabalho; é a vida de quem vive nesses espaços e, as relações cotidianas são construídas tendo como base uma ligação com a terra (BAGLI, 2010, p. 87).

Ao fim e ao cabo, a perspectiva a ser alcançada é de superação de um modelo de Educação que mantenha essa dicotomia entre rural e urbano, que estabelece uma perspectiva comparativa

entre essas duas dimensões, mas sempre estigmatizando e inferiorizando a Educação rural. É absolutamente arbitrário projetar o modelo urbano de Educação no meio rural; chega ser violento. Diferentes pesquisas apontam para práticas correntes de escolas rurais que buscam contemplar os currículos urbanos, deixando de atender as demandas da localidade, o que acarreta a formação insuficiente desses sujeitos, naquilo concernente às possibilidades de atuação e intervenção na realidade. “Eles têm conhecimento voltado ao conteúdo que são contemplados no currículo, ou no livro didático, no entanto, na vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem” (MANFIO; PACHECO, 2006, p. 35). O autor está se referindo à prática docente, o que nos revela que, a estrutura educacional é sim a grande responsável por um ensino descontextualizado, na medida em que também é responsável pela formação dos professores, mas a atuação direta, a prática docente do sujeito profissional em sala de aula, também não pode ser desconsiderada.

[...] a Educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 2002, p. 14).

Destarte, o que se faz urgente é uma política educacional que atenda as demandas do meio urbano; o que não significa impossibilidade de acessar diferentes culturas. Antes, significa considerar os espaços físicos, a formação dos professores, a logística de materiais contextualizados, avaliações; enfim, toda uma estrutura organizacional que tenha por fundamento as considerações acerca do contexto cultural da localidade. “[...] o educando do meio rural não deve receber uma educação de segunda categoria que deixe de fornecer conhecimentos mais amplos da sociedade global em que está inserido. Ele deve ser capaz de fazer opções conscientes e críticas, tanto no meio rural, quanto no urbano” (SPEYER, 1983, p. 112). A centralidade do processo de ensino-aprendizagem, além dos educandos e educandas, são também as considerações sobre a cultura local, respeitando o lugar de fala; empoderando o sujeito rural, em uma dimensão escolar intercultural.

AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA RURAL

Como já é sabido, o objeto de estudo é a Educação Física em escola rural, entretanto, ao eleger este tema como centralidade da presente pesquisa, necessariamente, também se remete às concepções de Educação como um todo. Sendo assim, as considerações aqui apresentadas nesta sessão, primeiramente, definem a Educação enquanto libertária e emancipadora do sujeito, e, secundamente, a Educação Física a partir dessa perspectiva libertária e emancipadora, o que, por

consequente, exige que tal disciplina seja condizente com o contexto no qual está imersa, qual seja, o meio sociocultural rural. “A educação física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos” (BRASIL, 2001, p. 29).

Tendo os pressupostos explicitados acima como verdade, a Educação Física compõe uma disciplina curricular obrigatória, estando comprometida com a formação global adequada dos educandos, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996). Uma vez que a busca é por uma formação global adequada, deve-se considerar as peculiaridades do meio rural, marcadamente diferente das escolas urbanas. Uma peculiaridade muito comum é a necessidade do jovem educando conciliar a educação escolar com atividades laborais, isto acontecendo já muito cedo, com crianças de 12 anos, por exemplo.

[...] na zona rural as famílias não se encontram preparadas para enfrentar ou solucionar os problemas propostos pelos educadores de seus filhos. No campo os pais quase não têm tempo para participar dessa parceria, pois na maioria das vezes vão trabalhar nas plantações logo cedo e só voltam ao entardecer, para garantir o sustento da família. Seus filhos também perdem aulas ou abandonam a escola devido às suas tarefas domésticas, tais como arrumar a casa, tomar conta dos irmãos mais novos e ainda ajudar nas plantações. (VARGAS, 2003, p. 93).

Ainda que não seja um trabalho formalizado, estes jovens escolares, comumente, precisam ajudar seus pais e mães em atividades agrícolas, ou mesmo em trabalhos domésticos, enquanto os progenitores trabalham na agricultura ou pecuária; trabalhadores rurais. É nesse sentido que se afirma aqui a necessidade de uma educação contextualizada, tanto respeitando as peculiaridades das localidades, quanto as dos sujeitos. Assim nos afirma as Diretrizes Curriculares na Educação do Campo:

A educação do campo é mais um passo importante na afirmação da Educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade do sujeito do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo em suas vidas [...] (BRASIL, 2006, p. 9).

Admitindo essa importância da contextualização, a Educação Física deve ter como uma de suas primeiras diretrizes orientadoras, perceber qual o lugar que esta disciplina ocupa entre os jovens escolares do campo. Deve-se ter muita consciência em reconhecer que a educação física no meio rural assume significados e sentidos totalmente diferentes dos assumidos na escola urbana; isso porque a dinâmica da organização social deste contexto é diferente, abarcando mormente, a questão

cultural destas localidades. Reconhecendo este lugar, tanto físico, quanto simbolicamente, se é possível sistematizar as práticas e metodologias a serem empregadas, no sentido de uma construção e reconstrução contínua das didáticas e das pedagogias a serem implementadas, na busca por atender integralmente as demandas. Isso é necessário para que as fundamentações teórico-metodológicas sejam aquelas adequadas ao contexto da localidade, tendo por perspectiva as concepções de tempo e espaço deste lugar; tendo por perspectiva os conhecimentos e saberes dotados de conteúdos de sentidos para contexto (VENTORIM e LOCATELLI, 2009).

Isso significa que a Educação Física, particularmente no contexto rural, tem por responsabilidade romper com o senso comum que atrela esta disciplina ao ensino raso de fundamentos esportivos, que por vezes se reduzem ao futebol, uma vez da tradição nacional. É sim verdade que a Educação Física está muito atrelada com o esporte, não sendo necessariamente um problema; o problema é se limitar a essa dimensão. Para além de uma limitação de atrelamento exclusivamente ao esporte, a Educação Física expressa-se na educação corporal; e de forma ainda mais expandida, na cultura corporal, que tanto abarca a atividade física, quanto a saúde do corpo (SANTOS & PICCOLO, 2001). Somente nessa dimensão globalizante que a educação Física pode cumprir seu papel de contribuir para a formação global e integral do sujeito. “A área da educação física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento” (BRASIL, 1997, p. 27). Essas diferentes explorações físicas do corpo, social e historicamente construídas, que é a cultura do corpo.

No âmbito escolar da educação física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominante na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social [...] (BRASIL, 1997, p. 30).

A prática educativa integral da educação física envolve estas diferentes dimensões em que se trata aqui, a esportiva, da afetividade, do lazer, da educação e cultura corporal, da saúde, da dança, ginástica etc. Nesta medida, especificamente acerca da Educação física na escola rural, e considerando todas essas dimensões, é possível correlacionar a disciplina com a dinâmica cultural destas localidades, que exigem uma atividade corporal considerável em seu cotidiano. Ou seja, a relação aqui é que tanto o trabalho rural, de atividades físicas intensas, quanto a educação física, também com atividades corporais consideráveis, têm por resultado experiências e vivências que transformam e reconstróem os sujeitos conforme as exigências sociais que se apresentam no cotidiano. É o desenvolvimento da autopercepção do educando, para que se perceba enquanto sujeito histórico, que atua na realidade, transformando-a.

[...] o aluno deverá, por meio de suas sensações, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio e longo prazo. Também sob a ótica do próprio corpo, os educandos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos etc. (BRASIL, 1997, p. 36).

É essa a perspectiva que deve ser enfatizada ao se propor a disciplina na escola rural. Isso significa contextualizar, possibilitando atividades significativas aos sujeitos, que, por sua vez, remete à construção de conteúdo de sentido. Ainda que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) se enfatize a prática esportiva na disciplina Educação Física, orienta-se também vivenciar diferentes práticas, advindas de diferentes manifestações culturais e corporais; e o esporte é enfatizado, até porque é uma manifestação sociocultural, mas cuidando para que não se torne um fator limitante. “Estas considerações demonstram que, apesar da forma como o esporte é transmitido nas escolas, ele ainda é hegemônico no ensino da educação física de 1º e 2º graus, ou seja, a cultura predominante na escola é a cultura esportiva” (BETTI, 1999, p. 27).

O meio rural propicia e fomenta atividades laborais e lúdicas que privilegiam a atividade física e de movimentação corporal, e a disciplina educação física deve explorar essa possibilidade. As cidades têm a tendência de fomentar a individualidade e o isolamento, isso repercutindo diretamente nas brincadeiras infantis. Por seu turno, o meio rural propõe brincadeiras e jogos que demandam espaço, assim como movimentação corporal, como a bolinha de gude, a bicicleta ou mesmo criação de brincadeiras.

A escola do campo é a que defende os interesses, a política a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa tecnologias e conhecimentos na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 33).

O que isso nos revela é que, a educação física escolar no campo, não pode também se limitar os espaços físicos tradicionalmente concebidos como sendo aqueles próprios desta disciplina, como a quadra poliesportiva. Os espaços tradicionais da educação física escolar podem ser vantajosos considerando a cultura urbana, mas no meio rural, essa tipificação pode ser prejudicial. Neste contexto deve-se explorar a rua, a terra, a água da lagoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, o que podemos dizer enquanto uma amarração coerente e coesa é que a Educação enquanto Instituição social, precisa manter o seu caráter ontológico de ser libertária e propiciar a emancipação dos sujeitos. Uma vez reconhecida essa sua função social, as disciplinas que constituem a educação moderna escolarizada, também precisam concorrer para esse objetivo, de emancipação dos sujeitos. Nesta medida, a educação física deve ser concebida a partir dessa perspectiva, independentemente do contexto escolar. Aí então, quando se trata especificamente do contexto rural, a sua primeira responsabilidade, talvez a mais importante, é atuar por meio de ações contextualizadas, que considere as especificidades e peculiaridades da localidade, na mesma medida em que reconhece o educando e a educanda enquanto sujeitos históricos produtores de cultura. A partir da efetivação deste reconhecimento, as demais etapas se apresentam menos dificultosas, pois a partir dos próprios conhecimentos e saberes construídos de forma compartilhada, se desdobram as demais ações, como brincadeiras e jogos que demandam espaço e que dialogam com a cultura local.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rafael. **Lazer e ruralidades**: as práticas e representações sociais de lazer no meio rural de Presidente Bernardes – MG. 2009. 241 f. Dissertação (mestrado em Extensão Rural). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.
- BAGLI, Priscilla. **Rural e urbano**: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (orgs). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.131-156.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Educação básica e o movimento social do campo**. 2. ed. Brasília: Vozes, 1999.
- BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? <Mhotttpri:z//,w Rwiow .Ccleaarop,. bvr./ m1,a nte. r1ia, l2/M5 A–T 3015,0 ju2n2.0, 110929193. 8D3i9s.ppodnf>ív.e Al ceems:s o em: 18 set. 2018.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar**: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo: Editora Mackenzie. Ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Campinas, 2006.
- BRASIL. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: CNE/CEB N. 1, 2002.
- Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2008
- BRASÍLIA. *Panorama da educação no campo*. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dez. 1996.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HORN, Ticiania Elisabete. **Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano computador, entre o rural e o urbano**: experiências num entrecruzar de infâncias. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação, Porto Alegre, 2010.

IBGE. **Sinopse dos resultados do Senso 2010**. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/default.php?cod1=51&cod2=510610&cod3=51&frm=urb_rur; Acesso em: 12/09/2018.

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci Mary Duso. Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da educação do campo. **Pedagogia em Questão**. Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia, vol. 3 e 4, nº 3 e 4, 85-107, URI, 2006.

_____. Educação para o meio rural: perspectivas atuais de permanência e sustentabilidade. **Pedagogia em Questão**. Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia, vol. 3 e 4, nº 3 e 4, 35 - 47, URI, 2006.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato**: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1983.

VARGAS, S. M. de. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

VENTORIM, Silvana; LOCATELLI, Andrea Brandão. Reflexões sobre o ensino da educação física na educação do campo. 2009, Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/327.pdf. Acesso em: 8 jan. 2015.

O PAPEL DA CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO SOCIAL

THE ROLE OF AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS CULTURE IN SOCIAL DEMOCRATIZATION



SÉRGIO ANTÔNIO DE ANDRADE SAVOIA

Graduação Educação física, pela Universidade Camilo castelo Branco (UNICASTELO) em 1997. Professor de Educação Física pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A cultura afro-brasileira e indígena desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, atuando como um elo essencial para a democratização social. Essas culturas ancestrais carregam consigo uma riqueza inestimável de conhecimentos, tradições e valores que são cruciais para a promoção da diversidade e inclusão em nossa sociedade. A influência da cultura afro-brasileira e indígena se faz presente em diversas esferas, desde a arte, a música e a culinária até as práticas espirituais e a forma como nos relacionamos com o meio ambiente. Essa diversidade cultural não apenas enriquece nosso patrimônio coletivo, mas também nos desafia a repensar nossas estruturas sociais e a promover um maior respeito pela pluralidade de identidades e perspectivas. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dessas culturas, estamos não só celebrando a herança cultural do nosso país, mas também combatendo ativamente o racismo, a discriminação e a exclusão social. A democratização social só pode ser alcançada verdadeiramente quando reconhecemos a importância de todas as vozes e experiências em nossa sociedade, dando espaço para a expressão e o empoderamento das comunidades afrodescendentes e indígenas. Portanto, é crucial que continuemos a promover a educação e a conscientização sobre a cultura afro-brasileira e indígena, garantindo que essas tradições sejam preservadas e respeitadas. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, onde todas as pessoas tenham a oportunidade de participar plenamente da vida social, política e cultural do nosso país.

Palavras-chave: Conscientização; Discriminação; Herança Cultural.

ABSTRACT

Afro-Brazilian and indigenous culture plays a fundamental role in building a more just and equal society, acting as an essential link for social democratization. These ancestral cultures carry with them an invaluable wealth of knowledge, traditions and values that are crucial to promoting diversity and inclusion in our society. The influence of Afro-Brazilian and indigenous culture is present in many spheres, from art, music and cuisine to spiritual practices and the way we relate to the environment. This cultural diversity not only enriches our collective heritage, but also challenges us to rethink our social structures and promote greater respect for the plurality of identities and perspectives. By recognizing and valuing the contribution of these cultures, we are not only celebrating our country's cultural heritage, but also actively combating racism, discrimination and social exclusion. Social democratization can only be truly achieved when we recognize the importance of all voices and experiences in our society, giving space for the expression and empowerment of Afro-descendant and indigenous communities. It is therefore crucial that we continue to promote education and awareness about Afro-Brazilian and indigenous culture, ensuring that these traditions are preserved and respected. Only in this way can we build a fairer, more inclusive and equal society, where all people have the opportunity to participate fully in the social, political and cultural life of our country.

Keywords: Awareness; Discrimination; Cultural heritage.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda as políticas públicas de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil do século XXI. Faz parte de um estudo mais amplo sobre a implementação e impactos das Leis Federais 10.639 / 2009 e 11.645 / 2008, que tornaram obrigatório o estudo desses temas em todo o território nacional. Nossa metodologia privilegiou a análise crítica de fontes bibliográficas e documentais sobre o problema. O estudo destacou as demandas e conquistas dos movimentos negros e indígenas, bem como as políticas, projetos e ações do governo federal para combater o racismo e promover uma educação positiva nas relações raciais e étnicas nas escolas de educação básica do país. Após uma década de implementação da Lei, avanços, problemas e desafios se destacam no campo da formação de professores, currículo e materiais didáticos.

'A África tem uma história'. Com essa frase, o historiador Ki-Zerbo inicia seu texto 'Introdução Geral' para a coletânea de obras intitulada *História Geral da África*, publicada no Brasil em 2010. E se acrescenta: os povos indígenas também têm histórias. Essas afirmações podem soar indispensáveis em um país multicultural como o Brasil. No entanto, diversos estudos mostram que as histórias de indígenas e africanos devem ser reescritas, ensinadas e aprendidas por brasileiros,

descendentes diretos desses povos. Isso porque, segundo Ki-Zerbo, que durante séculos essa história 'esteve disfarçada, camuflada, desfigurada ou mutilada', seja pela 'força das circunstâncias, ignorância ou interesse' (Ki-Zerbo, 2010 , XXXII).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO

O combate ao racismo no Brasil tem sido foco de diversos agentes. No debate acadêmico, é importante destacar que, desde a segunda metade do século XX, a UNESCO vem fomentando pesquisas e estudos sobre a África em diferentes partes do mundo. Além disso, no Brasil, importantes investigações e publicações têm sido desenvolvidas, entre as quais *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, do sociólogo Florestan Fernandes (1978). De acordo com Arruda (2011), trata-se de um trabalho que representa um ponto de inflexão nas análises da questão do negro no Brasil, que é marcado por teses raciais, até mesmo racistas, vinculadas ao evolucionismo e ao darwinismo social. Ao mesmo tempo, expressa seu interesse duradouro pelas relações étnicas cruzadas, que ele havia demonstrado em seu estudo anterior *Branços e Negros em São Paulo*, em colaboração com Roger Bastide. Sua obra é, portanto, um divisor de águas nos estudos sobre as relações raciais, tendo contribuído para a construção de outra imagem da situação do negro, pois rompe com os discursos que explicam as desigualdades entre negros e brancos apenas como questão de classe; descobre a reprodução das desigualdades raciais e evidencia a condição marginal dos negros e *mulatos*. Segundo Arruda, Fernandes estuda, e amplia a compreensão, do preconceito e da discriminação racial decorrentes da preservação de formas sociais arcaicas (Arruda, 2011).

No campo social, a partir da década de 1970, com o movimento de democratização do Brasil, cresceram a organização e as lutas dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos negros, femininos e indígenas contra o racismo, os preconceitos, a marginalização, as iniquidades e as diversas práticas e formas de racismo. As questões étnicas e raciais entraram na agenda de luta dos movimentos da comunidade negra. Do início dos anos 1980 ao início dos anos 2000, ocorreu uma diversificação das organizações sociais ligadas ao movimento negro, algumas delas defendendo teses distintas, mas mantendo em comum a luta pelo avanço da resistência, a denúncia e a proposição de políticas públicas voltadas para a afirmativa ações para afrodescendentes no Brasil.

Os movimentos sociais conquistaram vitórias significativas na luta contra o racismo desde a década de 1980. O racismo tornou-se um delito irrefutável e não prescritível, conforme estabelecido pela Constituição Federal do Brasil, ³ promulgada em 1988:

Arte. 5. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e com garantia, tanto aos brasileiros quanto aos estrangeiros residentes no País, da inviolabilidade de seu direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, nos seguintes termos:

XXI - A lei punirá a discriminação que atente contra os direitos e liberdades fundamentais.

XXII - A prática do racismo é crime inafiançável, não prescritível, punível com pena de prisão

nos termos da lei.

A Constituição brasileira, promulgada em 1988, consagrou os direitos e garantias fundamentais do homem em seu artigo 5º, ao definir o racismo como crime, bem como as práticas de discriminação e preconceito de qualquer natureza. A partir de então, outras leis foram editadas com o objetivo de complementar e regularizar o que está previsto na Constituição, e assim proteger e garantir a igualdade dos cidadãos no exercício da convivência democrática no país. Entre elas está a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que alterou o Código Penal Brasileiro, passando a estabelecer no §3º de seu artigo 140:

Arte. 140: Ferir alguém ofendendo a dignidade ou o decoro da pessoa.

Parágrafo 3º: Se a lesão consistir na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, procedência ou condição de idoso ou deficiente: (Conteúdo previsto na Lei 10.741, de 2003).

As penas previstas para esses crimes são de um a três anos de reclusão e multa.

No âmbito das instituições políticas, existe alguma controvérsia sobre o assunto. Passados 20 anos, segundo especialistas, há dificuldades para avaliar o grau de cumprimento dessa Lei no país. De um modo geral, os crimes de racismo são tratados como lesões e, portanto, são imputados ao abrigo do artigo 140.º do Código Penal, que estabelece pena mais branda para o agressor. Os argumentos de que a legislação antirracismo por si só não garante um combate eficaz ao racismo não são consistentes; em vez disso, a lei é um meio para os cidadãos lutarem pela igualdade de direitos. Punir atos de discriminação racial inibe atos preconceituosos ao mesmo tempo em que sensibiliza diferentes setores da sociedade para a busca permanente de um verdadeiro Estado de direitos, cujos pilares são a cidadania, a liberdade e a dignidade humana. Portanto, No dia 21 de março, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Foi uma reivindicação histórica do movimento negro e é vista como o reconhecimento das lutas do Movimento Negro Brasileiro. Segundo a agência, a data de sua criação é emblemática: é o Dia Internacional das Nações Unidas (ONU) para a Eliminação da Discriminação Racial, comemorado mundialmente em memória do Massacre de Sharpeville. Um dos objetivos da Secretaria é desenhar, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial em todo o país.

Dentro desse movimento histórico-social estão a construção de novos marcos legais e o desenho de políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades sociais e raciais pós-década de 1980. Diversas políticas e projetos foram implementados: a demarcação de terras indígenas; ações afirmativas para a população negra afrodescendente - como cotas raciais em concursos públicos e instituições de ensino superior; programas de saúde para populações negras e indígenas; programas específicos para o ingresso na carreira diplomática; um programa de entrada no mercado de trabalho para negros; e ações específicas na área de cultura e educação de afrodescendentes e indígenas.

O combate ao racismo nas escolas faz parte da agenda das políticas sociais. Esforços governamentais têm ampliado o acesso efetivo à educação escolar em todos os níveis, por meio de ações que vão desde a construção de práticas educacionais não racistas, até a revisão de como negros, indígenas e mulheres são tradicionalmente tratados na história ensinada nas escolas, nos livros didáticos e nas práticas de ensino, às mudanças estruturais nos programas de formação de professores, bem como nos currículos do ensino básico e superior.

Nessa perspectiva, a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornando obrigatória a inclusão dos estudos de 'História e Cultura Afro-Brasileira' no currículo do sistema de ensino. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A promulgação da Lei Federal 10.639 / 2003 foi considerada um verdadeiro marco na adoção de políticas públicas e ações afirmativas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira.

A promulgação da Lei 10.639 / 2003 ocasionou alterações na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao acrescentar aos artigos relativos ao ensino de História:

Artigo 26-A. Nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas ou privadas, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é obrigatório.

Parágrafo 1º - O conteúdo programático escolar de que trata o caput deste artigo compreenderá o estudo da História da África e dos africanos, a luta do negro no Brasil, a cultura negra brasileira, bem como o negro na formação da sociedade nacional, recuperando assim a contribuição dos negros nas áreas social, econômica e política da História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados em todo o currículo escolar, notadamente nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileiras;

Arte. 79-B. Os calendários escolares devem incluir o dia 20 de novembro como o 'Dia Nacional da Consciência Negra.

O foco da mudança é o estudo obrigatório de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. O texto legal define 'o que ensinar', 'conteúdo programático', 'resgatar' a importância das lutas de africanos e afro-brasileiros, bem como a história e a cultura desses povos. O parágrafo 2º do artigo 26-A estabelece que os conteúdos serão tratados em todas as disciplinas, notadamente em Educação Artística, Literatura Brasileira e História do Brasil. Vale ressaltar que não é exclusivamente objeto de história, mas também de áreas temáticas correlatas.

O artigo '79 -b 'da' Disposição Geral 'da LDB incluiu o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. É uma referência à memória (dia da morte) de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes da luta dos escravos no Quilombo dos Palmares pelo fim do regime escravista; para muitas lideranças de movimentos sociais e para historiadores, institucionalizar o 20 de novembro no calendário escolar é um importante contraponto à memória

oficial, que festeja o 13 de maio como o Dia da Libertação dos Escravos, 'um feito da Princesa Isabel', consagrado na História como o Redentor dos escravos.

As alterações da LDB pela Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, não revogaram, mas complementaram as leis anteriores com o objetivo de valorizar uma das matrizes socioculturais deste estudo, ou seja, as populações indígenas brasileiras. Segundo Meirelles (2010), a nova lei agrega aos conteúdos anteriores a história, cultura, luta e contribuições indígenas para a formação do povo brasileiro.

Portanto, as políticas públicas do Estado - que tem o poder regulador da educação escolar no país - expressam, por meio de seus instrumentos jurídicos, programas e projetos, a correlação de forças sociais e políticas em determinados momentos históricos.

O ensino de história, seus conteúdos e objetivos, o papel da disciplina, bem como suas intencionalidades educativas têm sido objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços de formação, produção e transmissão de conhecimento. As medidas causaram controvérsia. Na visão deste artigo, respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar não pode ser tratado como mero preceito legal, mas como uma posição crítica em relação ao papel da história como um componente formativo da consciência histórica e cidadã da juventude. A história é um campo de conhecimento fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as regiões do Brasil, experiências bem-sucedidas com alternativas pedagógicas e materiais didáticos abordando os temas acima podem ser encontradas. No entanto, muitos problemas, fraquezas e desafios permanecem. As experiências desenvolvidas em muitas escolas não são compartilhadas ou publicadas nas escolas e universidades.

Outro aspecto a ser analisado é o caráter interdisciplinar dos temas étnicos e raciais. É extremamente relevante discutir a abordagem interdisciplinar do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. É uma opção metodológica de diálogo com as diversas áreas do conhecimento, como geografia, sociologia, antropologia, linguística, literatura, filosofia, entre outras. Esse diálogo permitirá a compreensão de singularidades, processos históricos, trocas culturais, contribuições mútuas e contradições em processo. A atitude interdisciplinar favorecerá a incorporação de fontes e problemas diversificados, evitando assim as armadilhas do etnocentrismo, de privilegiar uma visão externa superior que determina o curso da história.

Acredita-se que, no Brasil, avanços significativos foram alcançados no desafio de construir um projeto educacional voltado para a construção de relações étnico-raciais positivas e na perspectiva do combate ao racismo, discriminação, exclusão de práticas no âmbito educacional e escolar, em comparação com o que era praticado no passado.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA. MA (2011) **Assimilação marginal ao mundo do trabalho livre**. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/zumbi_29.htm. Acesso em 05 nov. 2020.
- BRASIL (2005) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília / DF : MEC / SECAD .
- BRASIL (2006) **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília / DF : MEC / SECAD .
- FERNANDES, F (1978) **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo : Ática .
- GUIMARÃES, S, Couto, R (2008) **Formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo**. In: Zamboni, E, Guimarães, S (eds) *Espaços de formação do professor de História*, Campinas, SP : Papyrus , pp. 131 - 162 .
- KI-ZERBO. J (2010) **Introdução Geral em História Geral da África I Metodologia e Pré-História da África . Brasília: UNESCO.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em 05 set.2024.
- MEIRELLES. LM (2011) **A temática indígena no ensino de História**. In Guimarães S e Gatti Júnior D (eds) *Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica*. Uberlândia, MG: Edefu, p. 292.
- SILVA. GC (2011) **O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental: Currículos, Formação e Prática Docente**. Disponível em: www.ppged.faced.ufu.br. Acesso em 05 set.2024.
- PAULA BX e GUIMARÃES. S (2014) **10 anos da Lei Federal 10.639 / 2003 e a formação de professores: uma leitura de estudos científicos**. *Educação e Pesquisa* 40 (2). Disponível em: doi.org/10.1590/S1517-97022014061517. Acesso em 05 set.2024.

COMO ENSINAR MATEMÁTICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

HOW TO TEACH MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD CENTERS



SHEIRE CRISTIANE AGUILAR MEDEIROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade São Luís (2017); Professora de Educação Infantil CEI Angela Maria Fernandes, São Paulo-SP

RESUMO

O estudo traz a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem de Matemática nos centros de Educação Infantil com intencionalidade, organização e planejamento de ações apresentados de forma significativa e lúdica. A questão norteadora do estudo consiste em responder quais as possibilidades e desafios encontrados para qualificar o processo de ensino aprendizagem em matemática nos centros de Educação Infantil? É um estudo qualitativo de revisão bibliográfica com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades do trabalho com conceitos matemáticos nos centros de educação infantil. Os resultados encontrados demonstram a necessidade conhecer as especificidades da Educação Infantil, nas quais a criança é a protagonista, e oferecer momentos de interação e de experiências significativas e lúdicas com tarefas matemáticas que possibilitem um trabalho de forma planejada, intencional e que permita a ampliação dos conteúdos matemáticos.

Palavras-chave: Aprendizagem; BNCC; Educação Infantil; Matemática.

ABSTRACT

This study reflects on the process of teaching and learning mathematics in early childhood education centers with intentionality, organization and planning of actions presented in a meaningful and playful way. The guiding question of the study is to answer what possibilities and challenges are found to qualify the teaching-learning process in mathematics in Early Childhood Education centers? This is a qualitative literature review study aimed at understanding the challenges and possibilities of working with mathematical concepts in early childhood education centers. The results show the need to be aware of the specificities of Early Childhood Education, in which the child is the protagonist, and to offer moments of interaction and meaningful, playful experiences with mathematical tasks that make it possible to work in a planned, intentional way that allows mathematical content to be expanded.

Keywords: Learning; BNCC; Early Childhood Education; Mathematics.

INTRODUÇÃO

O estudo traz a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem de Matemática nos centros de Educação Infantil, enquanto espaço que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança pequena e a auxilie a organizar as intuições e noções matemáticas, das quais se depara no cotidiano e são necessárias para sua vida futura.

Nos dias atuais o conceito de que a infância é um período de especificidades e características singulares, que a criança aprende ao brincar e interagir possibilita repensar as práticas e experiências ofertadas para essa modalidade (BRASIL, RCNEI, 1998). Dessa forma, é preciso intencionalidade ao organizar e planejar ações nas quais as noções e conceitos matemáticos sejam trabalhados de forma efetiva (BRASIL, BNCC, 2017).

A inquietação diante dos caminhos para a realização de um trabalho significativo e lúdico com as crianças pequenas, enquanto educadora na primeira infância, culminou no presente estudo no qual se partiu da questão: quais as possibilidades e desafios encontrados para qualificar o processo de ensino aprendizagem em matemática nos centros de Educação Infantil?

As práticas educacionais que se desenvolvem para o ensino de matemática se sustentam por diferentes perspectivas metodológicas, assim como seus métodos e instrumentos, dessa forma o papel do (a) professor (a) é relevante na escolha de tarefas, de experiências e da forma como serão apresentados e inseridos no cotidiano infantil (MOREIRA, GUSMÃO E MOLL, 2018).

É um estudo bibliográfico qualitativo e exploratório, no qual o objetivo é compreender os desafios e as possibilidades do trabalho com conceitos matemáticos nos centros de educação infantil a partir

da revisão bibliográfica dos estudos de Moreira, Gusmão e Moll (2018) no qual descrevem a importância das tarefas matemáticas a partir do lúdico; dos estudos sobre desenvolvimento algébrico e padrões e regularidades Lacerda e Gil (2022) a partir dos campos de conhecimento da BNCC e dos estudos de Warken, Caetano e Bezerra (2018) que analisam as percepções de professores da educação infantil na abordagem das noções matemáticas na primeira infância e da exploração dos documentos curriculares oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997), Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017).

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

No cenário contemporâneo há uma crescente preocupação com a educação de qualidade na primeira infância, em especial, pelas descobertas científicas que destacam a importância desse período para o desenvolvimento humano. O processo educativo nos primeiros cinco anos de vida vem ganhando cada dia mais atenção entre os pesquisadores, que entendem que a criança aprende enquanto se desenvolve e que é preciso reorganizar os centros educativos para as crianças pequenas.

Por muitos anos a Educação Infantil foi um espaço apenas de cuidados (suprir as necessidades básicas) atrelado a práticas de cunho assistencialista, não sendo considerado como espaço educativo, fato esse que até os dias de hoje se reflete no cotidiano dos centros de educação infantil, conforme aponta Warken, Caetano e Bezerra (2022) e apontam que as mudanças começaram a se efetivar a partir Constituição de 1988 buscou fundamentar seus princípios em uma nova concepção de “criança-cidadã” efetivando assim seu direito de estudar. Nesse contexto, a Constituição retira a Educação Infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional, estabelecendo em seu artigo 206, inciso VII, a garantia de qualidade (BRASIL, RCNEI, vol. 1, p. 11).

Em 1996, a Educação Infantil foi inserida na Educação Básica, passando a ser a primeira etapa do processo de escolarização, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996) dividindo-se em creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Em 2013 uma nova mudança aconteceu com a Lei nº 12.796/2013 e a educação infantil passou a ser ofertada para crianças até 5 anos

As transformações permitiram desde então um novo olhar para a modalidade que vem se consolidando mudanças nas práticas e nas formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, com propostas mais voltadas ao lúdico defendendo que a criança “aprende ao brincar” e ao interagir com seus pares e o mundo que a rodeia, sendo necessário o lúdico como

recurso capaz de alinhar as práticas pedagógicas significativas e garantir múltiplas experiências para os pequenos (KISHIMOTO, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), trazem novas reformulações e incentivam os educadores que atuam junto a essa faixa etária a construir propostas pedagógicas que possibilitem ouvir as crianças e compreender quais caminhos traçar para a construção de um planejamento atento as especificidades da criança pequena, conforme citação a seguir:

A criança é um sujeito histórico, que por meio de suas vivências 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, DCNEI, 2010, p. 12).

A Educação Infantil, mesmo passando por percalços vem modificando suas práticas e buscando consolidar-se como espaço educativo de grande importância para o desenvolvimento humano, construindo assim, sua identidade e ganhando maior destaque no cenário educacional, especialmente após ser tornada obrigatória no ano de 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Em 2017 com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa-se a efetivação de propostas lúdicas para a educação de crianças pequenas com a divisão do conteúdo curricular organizado em campos de experiência que estão divididos em cinco e têm como eixos as aprendizagens e o desenvolvimento partindo das interações, brincadeiras e buscam assegurar o direito de “conviver, explorar, expressar e conhecer”, já garantidos nas DCNEI (BRASIL, BNCC, 2017, p. 40).

Os campos de experiência são divididos em “o eu, o outro, o nós”; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações com objetivos propostos para cada grupo subdivididos em idades: bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses)

A nova base curricular brasileira se organizou com base no conceito de “competências”, as quais: Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores são utilizados para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício de cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, BNCC, 2017, p.8).

A aprendizagem de Matemática nos centros de Educação Infantil a partir da no BNCC está fortemente associada ao uso de jogos e as brincadeiras e experiências lúdicas e significativas. Nos estudos de Warken, Caetano e Bezerra (2022) os autores demonstram a importância de se considerar

as particularidades das crianças, seus conhecimentos prévios e, especialmente o usar o lúdico, pois conforme resposta dos educadores em suas pesquisas a partir dos jogos e das brincadeiras é possível despertar o interesse, estimular a criatividade e ampliar a construção dos conhecimentos matemáticos.

A MATEMÁTICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Matemática, ainda que presente no dia a dia de todos os sujeitos costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende, é uma área de conhecimento de grande importância, contudo constata-se que um número considerável de alunos encontra “insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem” (BRASIL, PCN Matemática 1997, p.15).

O aprendizado de Matemática é um direito básico e uma necessidade individual e social de pessoas de todas as idades, o processo ensino aprendizagem da matemática é historicamente marcado por inúmeros conflitos envolvendo professor, aluno e objetos matemáticos. Historicamente a matemática surgiu na Antiguidade devido as necessidades humanas do dia a dia, ao longo dos séculos sofreu transformações. Atualmente, considerada como ciência que copila conhecimentos do mundo e domínio da natureza, tendo papel de destaque nos currículos escolares (BRASIL, PCN Matemática 1997, p.15).

Não é possível investigar quais os problemas no aprendizado da Matemática baseado tão somente nos aspectos cognitivos - compreensão, raciocínio, resolução de problemas. De acordo com os autores durante muito tempo a eficiência do aprendizado foi pautada na habilidade do professor em ensinar como se o “ensino e a aprendizagem fossem autônomos numa relação unidirecional” e essa forma de compreensão do processo já está em desuso e nos dias atuais a “expressão ensino-aprendizagem não são alheios à compreensão de como se processa a aprendizagem dos alunos”, bem como a consideração das múltiplas interações internas e externas que se estabelecem e os fatores que influenciam a aprendizagem, conforme citação a seguir:

O funcionamento do cérebro, a língua falada e o estilo de aprendizagem podem ser consideradas condicionantes internas. Os fatores socioculturais e os estilos de ensino são assumidos como condicionantes externas. Os contornos das fronteiras entre esses dois tipos de condicionantes, e das próprias condicionantes em si, não são nítidos nem estanques, pelo contrário, interpenetram-se, constroem-se e desafazem-se contínua e dialeticamente (OLIVEIRA et al., 2015, p. 1.025).

A criança ao ingressar no ambiente educativo já vivenciou situações informais de aprendizagem em matemática, em casa, no parque, na rua ao brincar e se divertir começa a descobrir os números, as formas geométricas, as diferenças entre grandezas, medidas, quantidades, dentre outras noções matemáticas. Em acordo com Warken, Caetano e Bezerra (2022, p.3): “a escola auxilia a criança a

significar essas experiências por meio dos objetivos pedagógicos” e defendem a importância da matemática desde a educação infantil, momento de ingresso da criança na educação.

Na Educação infantil a Matemática não é uma disciplina, sua abordagem acontece pelo aprendizado de noções trabalhadas a partir de vivências e no contato com o mundo. No terceiro volume dos Referenciais (BRASIL, 1998, RCNEI, Conhecimento de Mundo) aborda a Matemática e como ela está presente na vida das crianças desde cedo, nas práticas, nas relações e nas experiências que oferecem noções matemáticas, em acordo com os documentos oficiais as crianças aprendem vivenciando, construindo, ouvindo, resolvendo problemas, errando, aprendendo.

Warken, Caetano e Bezerra (2022) em seus estudos apontam que o documento também traz críticas ao modo como são ensinados os números para as crianças, a primeira é que tanto em atividades orais quanto escritas de forma repetida e sequencial para que sejam memorizados, a segunda é em relação ao concreto e abstrato, que são trabalhados de formas dissociadas. Esse documento defende a importância do uso de jogos e de brincadeiras na educação infantil, contudo, já em 1998, sinalizam que os professores não utilizavam os jogos visando a intencionalidade educativa:

“As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente” (BRASIL, RCNEI, vol.3, 1998, p.213).

Como trabalhar a matemática na educação infantil a partir de suas particularidades? Primeiramente observando o modo como as crianças enxergam o mundo e a realidade na qual estão inseridas, como é seu entorno, sua configuração familiar, qual é sua identidade, como convive com as pessoas ao seu redor, de que forma experiencia os primeiros contatos sociais e educacionais (WARKEN, CAETANO e BEZERRA, 2022).

Para construir uma proposta que contemple as necessidades e particularidades da infância é preciso planejamento, em acordo com Moreira, Gusmão e Moll (2018) o papel da escola é contribuir para que a criança organize suas intuições e noções matemáticas proporcionando assim bases sólidas para conhecimentos futuros e citam (SMOLE, 2014, p.43 apud WARKEN, CAETANO e BEZERRA, 2022) para defender que os conceitos matemáticos ensinados a criança pequena devem ser organizados com intencionalidade e não de “forma casual ou fortuita”, constatando assim a responsabilidade dos docentes na organização e no planejamento de práticas na Educação Infantil.

Nos estudos de Moreira, Gusmão e Moll (2018) são observados o método de trabalho utilizado para atividades significativas em matemáticas, nos quais são destacadas as “tarefas” - criação de contextos diversificados pensados e planejados pelo docente com o objetivo de colaborar para a

adequada aprendizagem dos estudantes - assumem um importante papel nos processos de ensino aprendizagem.

São entendidas enquanto “processo de elaboração e criação de situações matemáticas a serem trabalhadas em sala de aula”, que possibilita refletir sobre situações de “caráter educativo pedagógico intencional, definido, planejado e sistematizado” e tem a intenção de mobilizar os conhecimentos que as crianças já possuem e aprimorar e ampliar suas noções para que se apropriem de novos conceitos que foram historicamente e socialmente elaborados (AZEVEDO e PASSOS, 2012, p.55 apud MOREIRA, GUSMÃO e MOLL, 2018, p.3).

As tarefas de Matemática na Educação Infantil em acordo com os autores devem:

Partir do interesse e da curiosidade da criança, privilegiar situações lúdicas, contemplar as diversas linguagens e formas de expressão da criança, como a oral, a gestual, a pictórica, a musical, a plástica, a dramática, a corporal, etc.; promover processos comunicativos que favoreçam o intercâmbio e a exploração de ideias permitindo que avancem na linguagem e nos modelos de representação; favorecer situações que ofereça, experiências desafiadoras, que incentivem as crianças a explorar, observar, comparar, levantar e testar hipóteses, tomar decisões, propor e resolver problemas; contemplar os diversos campos de Matemática não priorizando um em detrimento de outros, articulando-os sempre que possível e necessário (SMOLE, 1996; DUHALDE; CUBERES, 1998; CHAMORRO, 2005; VENCINO, 2005; LORENZATI, 2006; CANALS, 2009 apud MOREIRA, GUSMÃO e MOLL, 2018, p.3).

Lacerda e Gil (2022) em seus estudos concordam com o oferecimento de tarefas e destacam que quando o propósito é qualificar as competências matemáticas dos estudantes é preciso compreender que não se deve enfatizar apenas o conhecimento de números e treino de algoritmos, mas sim propor tarefas matemáticas desafiantes, que abram espaço ao pensamento flexível, ao avanço na capacidade de raciocínio, à oportunidade de trocar, argumentar e comunicar ideias matemáticas.

Em acordo com as autoras é compreensível que a grande maioria de propostas pedagógicas envolvam exploração de situações cotidianas e resolução de problemas, contudo é preciso reverter esse pensamento que as aulas de Matemática sejam unicamente para momentos de treino e exposição de conhecimentos prontos e indicam:

As aulas de Matemática podem e devem ampliar as possibilidades de discussão, de proposição de soluções alternativas para problemas conhecidos, de exploração e construção de argumentos diante de situações em que não haja apenas uma resposta ou que não haja resposta nenhuma. Isso implica, para além de assumir que o ensino de Matemática não deva se resumir ao conhecimento de soluções e procedimentos já conhecidos, também reconhecer que nem sempre o pensamento matemático se refere a números (LACERDA e GIL, 2022, p.2)

A perspectiva apresentada pelas autoras está em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017, p.265) que destaca que a Matemática não está restrita apenas à quantificação de fenômenos

determinísticos-contagem, medição e grandezas; e de técnicas de cálculo, mas também estuda as incertezas de fenômenos de caráter aleatórios, cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas, dos números, sendo associados ou não a fenômenos do mundo físico. Considerando que a compreensão desses sistemas contribui para criação de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos (LACERDA e GIL, 2022).

Para a ampliação de competências matemáticas com as crianças pequenas as propostas devem envolver exploração, raciocínio com padrões e regularidades, identificação de estruturas matemáticas em contextos diversos, proposição de atividades que envolvam a generalização aritmética, a modelagem, dentre outras possibilidades apontadas por Lacerda e Gil (2022), que destacam ainda, que não se trata de inserir um novo tema aos currículos para as crianças pequenas, mas sim defendem a necessidade de introduzir novos modos de apresentar e articular o que já vem sendo proposto.

O trabalho com padrões propostas pelas autoras Oliveira e Paulo (2019) propõe a abordagem de álgebra para crianças pequenas a partir de uma prática em sala de aula com um olhar diferente que explorem o sentido numérico, as propriedades e regularidades em sequências e Lacerda e Gil (2022) lembram que na Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças está atrelado a situações de interação e de brincadeiras>

Quando as crianças pequenas, até mesmo os bebês são expostos as regularidades em seu mundo e nelas próprias, como listras nas roupas (considerando que nessa fase tem o corpo como centralidade), há também as regularidades que se desdobram com o tempo como as canções e outras ainda que continuam indefinidamente como contar de dois em dois. A partir dos campos sugeridos na BNCC (BRASIL, BNCC, 2017) Lacerda e Gil (2022) sugerem trabalhar com as regularidades em cada um dos campos de experiência da Educação Infantil.

No campo “**Corpo, gestos e movimentos**” propõem atividades de repetição de uma sequência, como por exemplo: tocar a boca, em seguida nariz, depois orelha, recomeçar a sequência; (objetivo EI01CG03). Quando crescem as propostas são mais elaboradas e desafios como pular e correr, explorar formas de deslocamento no espaço como pular, saltar, dançar, combinando movimentos e gestos e seguindo orientações. Nesse campo também é interessante criar percursos com obstáculos nos quais os pequenos precisam passar por baixo, subir, pular, escorregar, saltar com um pé só, utilizando a dança, o teatro e a música.

Para o campo “**Traços, sons, cores e formas**” as possibilidades de trabalho com padrões são inúmeras, o objetivo de explorar sons, formas e cores, experimentando brincadeiras, canções e todos os tipos de experiências com materiais, objetos e instrumentos traz um processo educativo cheio de significado e expressão (LACERDA e GIL, 2022). As atividades com padrões repetitivos e ritmos

musicais permitem uma infinidade de possibilidades para as crianças, a sugestão das autoras é a inclusão de atividades com desafios que criem ritmos e sequência de sons, como imitar os animais, cantar, acompanhar canções ou tocar instrumentos e destacam que os professores podem potencializar essas experiências infantis contribuindo para a construção de “hábitos mentais que dão apoio à busca de regularidade e generalização em Matemática pela utilização do ritmo” (DU PLESSIS, 2018 apud LACERDA e GIL, 2022, p.3).

Para trabalhar o campo “**Escuta, fala, pensamento e imaginação**” as propostas que envolvem rimas, aliterações e a variedade de estruturas literárias são apreciadas por crianças pequenas e amplamente ofertadas na Educação Infantil as autoras sugerem propostas a partir dos objetivos apresentados na BNCC para cada idade, dentre eles escuta de poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios, dentre outros; identificação e criação de sons diversos em cantigas e textos poéticos, bem como exploração da literatura infantil (LACERDA e GIL, 2022).

Por fim, no campo “**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**” as autoras sugerem o trabalho a alternância entre dia e noite, noções como ontem, hoje, amanhã, conceitos básicos de tempo (agora/antes/durante/depois; lento/rápido/devagar/pressa), classificar e ordenar, objetos, brinquedos a partir de suas semelhanças, diferenças e atributos, participar de vivências com ritmos, com brincadeiras e experiências significativas, trabalhar com o número e quantidades com elementos de formalização de raciocínios (LACERDA e GIL, 2022).

O trabalho com Matemática proposto pela BNCC demonstra que é preciso qualificar o processo de ensino aprendizagem dessa disciplina na Educação Infantil, apontando a necessidade de formação docente, escuta sobre a infância, rompimento com velhos padrões de memorização e efetivação de uma aprendizagem mais significativa para a criança pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estreitamento com os artigos citados no estudo conclui-se que para garantir os direitos de aprendizagens matemáticas nos centros de educação infantil é preciso ouvir os estudantes, conhecer as especificidades da modalidade e oferecer momentos de interação e de experiências significativas e lúdicas.

Foi possível ampliar o conhecimento dos percalços que a Educação Infantil passou para se desvincular de uma etapa de escolarização assistencialista e ser compreendida como espaço educativo, sendo fundamentada através de leis e decretos federais como a Constituição Federal de 1988 e LDBEN (1996) e documentos curriculares nacionais para o ensino de matemática: Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares (2010) e Base Nacional Curricular (2017).

Contudo, mesmo com tantos documentos que apontam a criança como protagonista ainda é possível encontrar práticas descontextualizadas com o ensino de matemática na educação infantil e dificuldade por parte de professores para o trabalho com os conceitos matemáticos para a criança pequena que o ingressar na escola já traz consigo saberes adquiridos em seu meio social.

O resultado encontrado no estudo é que são amplas as possibilidades de trabalhos com conceitos matemáticos na educação infantil e Lacerda e Gil (2022) trazem em seu artigo atividades com os campos de conhecimento propostos pela BNCC que trabalham a matemática com crianças bem pequenas por meio de experimentações, brincadeiras, música, teatro, literatura dentre outras que favorecem o desenvolvimento e ampliam os conhecimentos dos pequenos, dessa forma o estudo aqui proposto busca somar argumentos para fortalecer um processo educativo lúdico e atento às necessidades infantis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996. Lei que estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120>. Acesso em: set. de 2024.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Matemática.** Secretaria de Ensino Fundamental, MEC, Brasília, 1997. PDF.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769diretrizescurriculares2012&category_slug=janeiro2012pdf&Itemid=30192 Acesso em: set. de 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta inciso 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao inciso 4º e ao inciso 3º e ao caput do art. 214, com inserção neste dispositivos de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: set. de 2024.

BRASIL. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: set. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Lei altera a Lei n.9.394 de 1996 que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50M VpWTb0b> Acesso em: set. de 2024.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. **Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Nov. de 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em: set. de 2024.

LACERDA, Sara M. de; GIL, Natália. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 103, v. 264, mai-ago, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/57RWnr4b8pDPHqj3rXhrC7B/abstract/?lang=pt#> Acesso em: set. de 2024.

MOREIRA, Marco A. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. In: **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, EPU, 2011. PDF.

MOREIRA, Celma B.; GUSMÃO, Tânia C.R.S.; MOLL, Vincenç F. Tarefas matemáticas para o desenvolvimento da percepção de espaço na educação infantil: potencialidades e limites. **Bolema: Boletim de educação Matemática**, n. 32, v.60, abr., 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/5JyTVsXNwvcJ4JWz73vxSpj/> Acesso em: set. de 2024.

OLIVEIRA, Maria Fátima; NEGREIROS, José G. M.; NEVES, Ana Cristina. Condicionantes da aprendizagem matemática: uma revisão sistemática da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.41, n. 4, out-dez, 2015, p. 1.023-1037. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-s1517-97022015051533.pdf>. Acesso em: set. de 2024.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Dezembro de 2010.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2010pdf/715321curriculoeducacaoinfantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: set. de 2024.

WARKEN, Clara; CAETANO, Richael S.; BEZERRA, Renata C. **A abordagem das noções matemáticas na educação infantil: analisando perspectivas de professores brasileiros**. PDF.

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO AUTÔNOMO E CRÍTICO



THE IMPORTANCE OF ENCOURAGING READING IN THE PROCESS OF TRAINING AUTONOMOUS AND CRITICAL STUDENTS

SILVANA ANDRADE BALIEIRO MARTINS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2005); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Universidade Anhanguera Uniderp (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Selma Regina Lima Messias.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo destacar uma reflexão sobre a importância que a leitura tem na vida dos alunos, para que possam alcançar uma formação autônoma e crítica, podendo ser cidadãos mais críticos e atuantes nesta sociedade em que cada vez mais exige indivíduos capacitados e atualizados para o mercado de trabalho. Pois sabemos que a leitura permite o desenvolvimento da autonomia humana, da percepção crítica, interpretação, compreensão, construção e reconstrução, além de proporcionar um vocabulário mais rico, melhorando a escrita e a dicção ao falar. Tendo em vista as dificuldades que se tem nas escolas em desenvolver o processo da leitura e a preocupação na formação dos professores.

Palavras-chave: Leitura. Autonomia crítica e intelectual. Educação. Formação dos professores.

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on the importance of reading in the lives of students, so that they can achieve an autonomous and critical education and become more critical and active citizens in a society that increasingly demands trained and up-to-date individuals for the job market. Because we know that reading enables the development of human autonomy, critical perception, interpretation, comprehension, construction and reconstruction, as well as providing a richer vocabulary, improving writing and diction when speaking. Bearing in mind the difficulties that schools have in developing the reading process and the concern about teacher training.

Keywords: Reading. Critical and intellectual autonomy. Education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho sugere uma reflexão acerca da qualidade do ensino que queremos e levando em conta a necessidade e a importância da leitura, proporcionando um diferencial no currículo escolar para os alunos.

Sabe-se um dos principais problemas na educação da atualidade é a dificuldade que os educandos têm de ler e produzir textos. Essa é uma reclamação constante não só pelos educadores da disciplina Língua Portuguesa, mas em toda a categoria docente.

Assim, a leitura sendo proficiente em vários aspectos, colocados hoje como uma deficiência que os alunos têm de interpretar um simples texto se tornou uma questão preocupante para os professores, quais questões estão fazendo com que os alunos não tenham, mas o interesse pela leitura.

Essa é uma realidade que deve ser combatida urgentemente, em favor de uma educação de qualidade, que leve realmente o educando a construir conhecimentos críticos sobre a realidade apresentada, e não só absorver informações dadas.

A escolha sobre esse tema veio por meio da tão preocupação sobre a educação do nosso Brasil que estar muito defasada, principalmente quando se trata de leitura e escrita. Portanto, a ideia e tentar conscientizar a importância do envolvimento dos pais e professores nesse processo.

Faz-se então necessário que a escola e a família busquem resgatar o valor e a motivação nos alunos para leitura e escrita a partir da disseminação do projeto entre as famílias e o educador, pois acredita-se que somente através do interesse da comunidade escolar como um todo é que se pode alcançar um bom desempenho escolar, em que a competência e habilidades de leitura e escrita se sobressaiam na busca de conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura é muito importante para o desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano, tornando-o capaz de refletir sobre a realidade. A leitura no seu sentido geral amplia nossos conhecimentos, enriquece o vocabulário, desenvolve habilidades, sendo a base para o conhecimento e para a aprendizagem.

São inúmeros os benefícios do incentivo à leitura desde cedo. Com os livros, a criança desenvolve o vocabulário, aumenta o repertório de palavras, aprende a escrever melhor, trabalha a criatividade, a imaginação e a reflexão. A leitura é importantíssima para o desenvolvimento para o cognitivo da criança.

Sabemos que a escola desempenha um papel fundamental na vida da criança, pois é a partir do contato com a escola que ela vem conhecer a literatura na qual vem conhecer diversos autores, com a leitura a criança aos poucos vai criando um laço com o professor dentro da sala de aula, neste seguimento cabe ao professor incentivar e motivar a criança criar um hábito pela leitura, com isso

cabe suscitar a importância da leitura na contribuição da criança nos seguintes aspectos tais como: senso- crítico, criatividade e raciocínio, sendo assim compete á leitura nas escolas para a formação de futuros leitores críticos dentro de nossa sociedade. Assim afirma Cadermatori (1986, p.66):

No entanto, a leitura tem um papel no desenvolvimento linguístico e intelectual do homem e, desse modo articula-se com interesse que a escola propala com seus, cabe a tentativa de explicar qual poderia ser a relação da literatura com a criança a partir da união da escolaridade.

Neste sentido, a literatura deve ser explorada pelo educador, na qual não podemos desperdiçar maneiras de aprendizagem dentro da escola.

Quando se adquire o hábito de ler, seu inconsciente é liberado para o fato mais relevante da leitura, que é a interpretação. De acordo com FERREIRO (2001, p.42). A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas.

Diante da afirmação reconhecemos a importância da leitura, as crianças enquanto sujeitos formadores de seus saberes e conhecimento, deve estar diretamente com o contato e das histórias literárias assim tendo uma aquisição constante para desenvolver o gosto e o hábito pela leitura. Assim como os pais, a escola também tem papel fundamental no incentivo à leitura. A realidade brasileira nos mostra que o acesso de grande parte da população aos livros é muito restrito. Há muitas crianças cujas famílias mal têm dinheiro para se sustentar, então é claro que não terão recursos para adquirir livros. Então, cabe à escola suprir essa falta, oferecendo bibliotecas e salas de leitura.

Dentro deste contexto, “saber ler” e “formar um leitor” demandam diferenças a serem consideradas, a leitura é um processo de decodificação, que estão vinculados tanto com a família, quanto com a escola. Que tem um papel fundamental nesse processo de reinvenção que a escola deve fazer para formar seus alunos leitores críticos e autônomos.

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação de dimensão ética e política de todo processo educativo. (CANDAUI, 2007, p.15)

É preciso compreender a leitura, como elemento fundamental para a aproximação do leitor com o mundo que a cerca e que a prática proporcione o alargamento de possibilidades para seu sucesso. Abordar a leitura como finalidade geradora de perspectivas, é capaz de proporcionar parcerias entre o autor e o leitor. Assim como Freire vem destacar (2011, p.20). “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto”.

A leitura é algo imprescindível para todos. No entanto, muitos ainda não levam a sério, pois não conseguem entender, compreender e interpretar o que leem, percebendo isso como um desafio.

O estudo faz-se necessário, pois a partir dele os alunos serão estimulados espontaneamente a construir, modificar e relacionar ideias, interagindo com outros e com o mundo. A leitura só desperta o interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido e traz conceitos, que se articula com as informações que já possui. Com a leitura, há possibilidades dos alunos se afastarem dos atos violentos, levando-os a serem mais críticos e tendo uma visão mais ampla sobre a sociedade.

Ao se tratar de leitura, sabemos que a mesma ocupa um espaço importantíssimo não só no ensino da língua português, mas também no de todas as disciplinas que têm como finalidade a transmissão de cultura e valores. O ato de ler é um processo de descoberta, pois leva o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção. Dessa forma geral a leitura gera conhecimentos, propõe atitudes a analisa valores, estimulando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor.

O objetivo deste trabalho é despertar o prazer pela leitura, levando o educando a refletir sobre seus atos, possibilitando que eles participem de situações de comunicação oral e escrita, como contar e recontar histórias, podendo também escrevê-las, formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso do que se faz deles nas práticas de ler é, também, um modo de produzir sentidos. Assim, este trabalho tem a finalidade de despertar e orientar, nos educandos, o gosto pela leitura, interpretação de textos e pela escrita convencional.

Cabe ao professor, então, realizar-se no universo de cada um deles, respeitando seus interesses, despertando a criatividade, dando-lhes a mesma oportunidade de tentar novas experiências que resultem em aprendizado, através da leitura ou da escrita, para assim, poder integrar-se no contexto social em que vivem.

Portanto, estimular alguém a ler e escrever exige esforço, parcerias e compromisso sério por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

LEITURA UM MEIO DE REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Desde muito cedo, os olhos curiosos das crianças exploram o mundo na tentativa de compreender o que está a sua volta. Nesse cenário, o adulto desempenha um papel fundamental é pela sua mão e mediação que a criança se aproxima do desconhecido e desenvolverá novas hipóteses sobre a compreensão de algo ainda desconhecido.

Entretanto, cabe aos pais contribuírem para o desenvolvimento desse processo, mas na maioria das vezes as crianças não recebem o auxílio dos mesmos, pois estes também não receberam no passado, e não detém conhecimento e até mesmo habilidades de contribuírem para com a formação de seus filhos.

Ao ser inserido na escola, a criança passa a ser orientada pelo educador, que através se suas práticas pedagógicas apresentam a ela o mundo das palavras, portanto, cabe a ela criar situações e

gerar incentivos para a prática da leitura seja efetivada. E cabe esse papel também da família nesse processo do incentivo da leitura, para torna-lo um aluno autônomo e crítico.

É lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, criem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocava numa situação de vida real em que precisa ler um texto, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. (JOLIBERT, 1994, p.14)

É fundamental que se estabeleça objetivos as práticas de leitura em todos os níveis escolares. O professor, como mediador deve propiciar atividades práticas que se fundamentem nessa lógica, criando diferentes momentos de leituras.

Portanto, a leitura ocorre sem dúvida em um ambiente social, que ocorre por influência inteiramente na formação do ser humano, pois antes mesmo de começarem a decifrar as palavras, aprendem a fazer a leitura visual que acontece a todo o momento. Por exemplo, as crianças assistem à televisão onde passa desenho animado, elas veem em alguma loja um boneco igual ao desenho e escutam o nome daquele personagem do desenho, assim, no momento em que escutarem ou verem o produto novamente em algum local irão identificar o desenho, mesmo não sabendo ler, isto se chama “leitura de mundo”.

Assim afirma Zilberman:

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica. (Zilberman,1984, p.107).

Desta forma, os alunos aprendem a fazer a leitura do mundo antes mesmo da leitura da palavra, e só aprendem a fazê-la se o texto estiver interligado com o contexto em que elas vivem, chamando sua atenção. Aprender a ler implica em compreender e assimilar o vocabulário da leitura no qual se guardam os conhecimentos.

Falando sobre a importância do ato de ler, a realidade e a palavra, Freire (1999) enfatiza que a leitura não deve ser apenas um processo mecânico de repetição das palavras, mas da compreensão destas e do contexto que envolve. Para ele, o aprendizado da leitura está presente em todas as fases da vida, iniciando-se na infância, quando se tem a primeira percepção de mundo e segue através da leitura da palavra propriamente dita. Afirma o autor que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (1999, p.11).

A leitura é o ponto partida para se saber escrever, portanto ela deveria ser ensinada nas escolas como a principal atividade a ser desenvolvida para uma melhor formação dos alunos. Ela é

uma extensão da escola que se deve ter uma preocupação a mais por parte da escola para esse ponto que é a leitura.

Os alunos devem aprender que a leitura fora da escola, ela é uma herança maior do que qualquer diploma. Sabe-se que a maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até o ensino superior, é decorrente das dificuldades de leitura.

Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para manter e se desenvolver. Ela é um dos meios para as pessoas pesquisarem sobre diferentes assuntos de sua importância. Se a leitura faz com que as pessoas sejam pesquisadoras, auxiliando na formação de cidadãos críticos e atuantes perante a sociedade, ela contribui para a realização da autonomia intelectual, que é tão almejada pelo ser humano da atualidade.

O leitor, no período escolar, pode ser apenas um aprendiz, se não tomar gosto pela leitura nunca ganhará autonomia e perderá a oportunidade de ser transformado pelo hábito e pelo prazer que a leitura proporciona. A palavra escrita é a nossa principal ferramenta para compreender o mundo. A grandeza do texto consiste em dar-nos a possibilidade de refletir e interpretar a nossa sociedade, o mundo em que vivemos. O livro é o principal ponto de partida para o desenvolvimento da leitura.

A leitura provoca a necessidade da compreensão e da interação com o mundo, enriquecendo as próprias ideias e experiências intelectuais. O indivíduo que lê contribui para o seu enriquecimento pessoal. O gosto pela leitura deve ser iniciado na sala de aula, com uso de diversos materiais que contribuem para se tornarem bons leitores. Os educadores têm papel fundamental neste despertar pela leitura, pois uma sala de aula onde os alunos são incentivados, motivados, elogiados e tem a presença de um professor leitor diante deles todos os dias, com certeza terão vontade de ler, bons livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornal etc., se tornando leitores fluentes.

Consequentemente, o hábito pela leitura traz muitos benefícios para as pessoas, tanto em seu cotidiano escolar, particular e profissional, pois aumenta a capacidade de questionamento, fazendo com que o aluno saiba identificar com maior facilidade as fontes de informação e conhecimento, e manuseá-los de maneira adequada e entre outros benefícios que ela ocasiona.

LEITURA E AUTONOMIA INTELECTUAL

Possivelmente, um aluno autônomo e crítico na sociedade terá maiores chances de se desenvolver através do se expressar e de escrita, pois quando se é pesquisador, busca estar sempre em contato com o novo e para que isso ocorra deve ser um leitor frequente, lendo de tudo, obras específicas, revistas, contos em quadrinhos, romances e outros.

A autonomia é condição de alguém de se governar por seus próprios meios. Isto significa, apenas, que o indivíduo adquiriu a capacidade de tomar iniciativas para alcançar o objeto do pensar. Neste horizonte, a autonomia se opõe na capacidade dos estudantes atuarem enquanto sujeitos de fato de seu processo de aquisição de conhecimento e produção de conhecimento.

A construção da autonomia integra o campo do processo de auto valorização individual e representa uma luta para seu próprio desenvolvimento pessoal. A autonomia intelectual não deve ser confundida com egocentrismo embrutecedor. Na verdade, quando a LDB fala no desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno sinaliza para o horizonte de uma autonomia criativa com envergadura social e comunitária. Trata-se, portanto, de adquirir capacidade de formular julgamentos mais objetivos, através de habilidades cognitivas de ordem superior: pensar crítico/pensar criativo (LIPMAN, 1995).

Referida a cada disciplina, a autonomia intelectual implica na mudança completa da posição do aluno que, de objeto receptor, domesticado e repetidor, ganha a centralidade da construção da aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades conducentes a reconstrução do saber, qualquer que seja a sua organização: áreas, disciplinas, núcleos temáticos, situações, problemas em nossos contextos informais. O sujeito do conhecimento, o aluno, deve ser autônomo para construir o seu pensar. O que ocorre é que cada disciplina tem uma estrutura interna. A mediação do professor destina-se precisamente a facilitar os processos de assimilação/apropriação dos saberes.

Nesta acepção, a dicotomia conteúdo/método é trabalhada na perspectiva da busca da unidade. A escola informa e propicia a sistematização do esquema de estudo do aluno. Portanto, a autonomia, assim como a leitura deve ser induzida na vida escolar, para que na vida adulta, possa ser tida como um “hobbie” e não como uma obrigação sem prazer.

A autonomia intelectual do aluno, assim compreendida, explica-se por um conjunto de situações suscetíveis de posicionamento crítico e de fecundação de diálogo nos campos de objetividade do conhecimento e da historicidade de sua produção.

A autonomia intelectual é a capacidade de enfrentar a busca de conhecimento de um assunto, tema, disciplina, corpo de conhecimento, ou qualquer outro nome que se dê a algum algoritmo cognitivo, sabendo orientar-se dentro de uma lógica coerente. É importante ressaltar que a autonomia intelectual é uma competência eminentemente individual, altamente personalizada, que cresce em escala indefinida.

Para o comum da nossa cultura, o instrumento fundamental de trabalho, nessa busca, é a leitura. Procurar-se-á justificar melhor o papel da leitura na autonomia intelectual.

Primeiro é preciso entender que o ato de ler é uma habilidade. Sendo que a habilidade, só pode ser conseguida com muita prática e com muita repetição. A importância da habilidade reside no fato de que ela reduz drasticamente a exigência da atenção na sua execução. Quando está aprendendo a ler, a criança sua frio para conseguir ler as sílabas de uma palavra. Isto depois será feito automaticamente, se ele conseguir elevado nível de desenvoltura.

A leitura, porém, tem mais de uma habilidade, a de decodificar as letras para os seus sons correspondentes, arrumá-los na direção da palavra e de seu significado, articular as sintáticas e semânticas. Como veem, é uma atividade altamente complexa, que se torna fácil em função da quantidade de vezes que você a executa.

Na verdade, a ideia de autonomia intelectual está visceralmente ligada à concepção do aprender a aprender, do aprender continuamente, da construção permanente do conhecimento e da educação de sujeitos emancipados sob o ponto de vista da capacidade de pensar, e a leitura literalmente faz parte desta construção.

FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DO ALUNO

A leitura faz com que o sujeito leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova opinião própria sobre o texto lido, seja o assunto que for. Desta forma, se a criança é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto autônomo e crítico, assim, o indivíduo que não tem o hábito da leitura não terá base literária e experiências para formar opiniões próprias sobre qualquer assunto.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p.03)

A leitura adequada ao descobrimento de um mundo novo através do ato de ler. Para tanto, a apresentação da leitura para as crianças deve ser feita de uma maneira que chame a atenção para que elas possam imaginar e recriar o que ela está ouvindo através da leitura, ter uma visão prazerosa a respeito do ato de ler, de modo que seja um prazer e um hábito que ela acrescentará em sua vida sem que seja visto como algo obrigatório.

A leitura tem o domínio de criar no leitor a capacidade intelectual e crítica das pessoas. Assim, fazer parte do seu dia a dia e aumentar a inventividade em relação ao seu próprio meio e as pessoas que estão a sua volta.

Quando a criança é estimulada a ler, ela se torna ativa e está sempre preparada a ampliar novas habilidades, querendo sempre mais. Ao adverso das crianças que não têm contato com a leitura, pois ela se atrela apenas dentro de si mesma com medo do *desconhecido*.

Somente poderá contornar o mundo em um ambiente melhor é necessário que se agregue uma política de estímulo à leitura e a inserção de novos leitores à educação. Pois, somente através da instigação à leitura é que serão conquistados resultados efetivos para a educação.

[...] Não só a escola, mas a biblioteca pública, os museus, os centros de lazer, os hospitais, os centros de transportes, os condomínios, as fábricas, os sindicatos, as empresas, os jornais podem promover e refletir sobre o papel extraordinário que determinadas práticas leitoras, como

contação de histórias, círculos de leitura, conversas “afiadas” com autores, editores, desempenham na produção de uma experiência polifônica com textos (YUNES, 2014, p. 56).

A leitura na infância é um descobrimento de emoções e expressões que acarreta o leitor a ampliar o seu intelectual, a sua originalidade e a acrescentar substancialmente a sua competência crítica. O ato de ler instiga o fantasioso e dá a probabilidade de responder as desconfianças em relação às questões que surgem no decorrer da vida, permitindo o aparecimento de novos conceitos e o despertar as curiosidades no leitor, não se contente com o básico dos básicos.

Uma das formas de estimular as crianças a lerem é apresentá-las a livros que instiguem o hábito de ler pelo encanto. A partir daí elenca-se diversas vantagens, como a de que elas conheçam mundos novos e realidades diferentes para que, desta forma, elas possam construir sua própria linguagem, oralidade, valores, sentimentos e ideias, essas tais, que a criança levará para o resto da vida.

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar. (PRADO, 1996, p. 19-20)

O ato de ler não é somente para passatempo ou uso acadêmico, é também, um ótimo instrumento que oferece ao leitor uma visão ampla do mundo, onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido.

O amar ler é arquitetado em uma técnica que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir narrações é pra quem sabe e também para aquele que não sabe ler. O professor deve entender e abarcar as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa crescer suas capacidades e agilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão.

Portanto, a leitura é essencial e indispensável para a criação de um indivíduo crítico, apto para discutir seus pontos de vista, por estar preparado e equipado com uma carga intelectual, superior a outro indivíduo que não obteve a mesma carga literária.

É interessante ler textos, não somente os escritos, mas também aqueles que estão sujeitos a uma interpretação pessoal, como os símbolos, uma figura, um desenho, e saber o que aquilo está transmitindo.

Sabemos que existem vários tipos de textos, que nos deparamos no dia a dia, textos longos e breves, sempre com o objetivo de transmitir uma mensagem, uma ideia. Existem textos que nos deixam desestimulados, pelo conteúdo extenso, e um contexto distante de nossa realidade, como leitores.

Como já mencionada anteriormente, a leitura é, foi e sempre será uma parte essencial para a vida em sociedade. Ler é muito mais do que decifrar códigos ou reconhecer as letras e formar palavras, ler é dar sentido às palavras e aplicar o que se lê a própria vida, para que assim, seja possível agregar conhecimentos. Para cada finalidade na vida existe um tipo de leitura específico.

Atualmente, o aprendizado da leitura e da escrita é considerado de suma importância para o desenvolvimento crítico e social da criança na fase escolar. Sem a leitura e a prática da escrita, a criança se vê distante de seu papel como aluno: ler e aprender a escrever de forma a expressar suas ideias. “A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever”. (BRASIL, 2006)

Torna-se relevante o papel da leitura na formação do sujeito que será capaz de selecionar, interpretar e utilizar adequadamente os textos. No espaço escolar esta autonomia ainda é pouco vivenciada. O saber sistematizado da leitura crítica nas escolas esbarra no entendimento deficitário do processo de leitura e da pouca ênfase na formação do sujeito crítico, assim sendo, alguns professores ainda preferem trabalhar os temas pelo viés simplificado de exercícios de interpretação desvinculados de outras disciplinas o que dificulta a compreensão do aluno da totalidade na qual um assunto está imerso, portanto a leitura não pode estar rotulada, fragmentada por disciplinas, mas deve abranger o ensino como um todo.

Porém, a escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem de leitura do aluno. Cabe a ela motivar o aluno para a prática de leitura e escrita e oferecer satisfatoriamente um projeto de leitura a ser seguido, interligando a leitura satisfatória com a vida escolar e social do aluno. Dessa forma, amparado pela escola, o aluno terá subsídios para que seu desenvolvimento como leitor seja de qualidade.

O professor é o mediador entre o que a escola tem a oferecer para o desenvolvimento do aluno como leitor e o que o aluno tem que aprender para que esse desenvolvimento seja significativo. Portanto, o desenvolvimento do aluno como leitor se faz dentro da escola, pois muitos só têm contato com a leitura apenas no ambiente escolar.

A escola tem um papel fundamental na formação do leitor, por isso, ela precisa assumir uma proposta séria de questionamento e valorização da função da leitura no desempenho escolar do aluno. Ela não pode ficar satisfeita com uma leitura mecânica e desestimulante, devem formar leitores para a vida, capazes de viver em sociedade.

O ensino da leitura e da escrita deve ser influenciado por toda a sociedade, mas a escola toma posto principal nessa função, delegando aos professores o trabalho de chamar a atenção dos alunos para a leitura e a desenvolver a escrita de forma a expressar ideias e pensamentos. Os professores têm, então, papel de mediadores do conhecimento.

No entanto, não cabe só ao professor de Língua Portuguesa ensinar os alunos a ler. É preciso que todos os professores trabalhem em conjunto e estabeleçam metas relacionadas com as suas

disciplinas, com o objetivo de ensinar o aluno a ler diferentes tipos de textos e a perceber diferentes formas de leitura e entendimento.

Nessa direção os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa nos advertem que:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. (BRASIL, 1997, p.36)

Assim, o aluno terá mais amparos para a sua leitura racional e emocional e, principalmente, para a leitura de mundo. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura quando é bem trabalhado, permite ao aluno despojar de todos os benefícios que uma leitura de qualidade traz. Fazer parte da sociedade como um cidadão ativo, com pensamentos críticos e ideais condizentes é resultado de uma boa educação literária

Incentivar à leitura, isto é, promover a formação do leitor requer também disposição para pesquisa e o planejamento das atividades por parte do professor.

A leitura assim passa a fazer da sequência didática da aula. É nesse contexto que a escola deve se configurar num ambiente de estímulo à leitura e em que ganha espaço o professor leitor e estimulador da prática da leitura.

Os professores são peças fundamentais na transformação da escola; são eles que estão em contato direto com o aluno, que planejam, organizam, orientam, avaliam e desenvolvem atividades no dia a dia da sala de aula.

Esses professores têm uma função extraordinária como educador, por isso é preciso que tenham uma formação acadêmica e ética, pois enfrentarão alguns problemas com alunos que são comumente associados a uma crescente desestruturação familiar e do meio social, como: pais separados, pais alcoólicos, desemprego, drogas entre outros. Com isso, é preciso que o docente esteja preparado para trazer temas para suas aulas conforme a realidade e faixa etária de sua turma, com o intuito de despertá-los o interesse pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado teve por objetivo apontar uma reflexão quanto à necessidade e a importância da leitura, buscando desenvolver projetos que estimule a leitura no processo de formação do aluno autônomo e crítico. Compreendemos que a aprendizagem da leitura não se concretiza efetivamente sem a ação mediadora do professor que se realiza no contexto escolar. Entretanto, essas relações não devem se estabelecer de forma automatizada, mas através de estreitas afinidades.

Atualmente, as políticas de leitura, e o estímulo para uma prática contínua, coerente e consequente que proporcione na formação de leitores, são temas de preocupação e discussão nas escolas brasileiras. A história da leitura e da escrita tem, de forma crescente, chamando a atenção dos educadores, como elementos inseridos neste processo e que passam a abordar aspectos necessários para a compreensão dessa problemática.

É necessário uma observação mais intensa nas relações sociais da leitura, tomando como base as experiências e as teorias, numa perspectiva nunca individual, mais, sob um contexto interdisciplinar que facilite as articulações como também as contradições existentes no processo de ensino de leitura. Uma reflexão nessa dimensão permitirá a revisão dos fundamentos teórico-metodológicos de leitura e suas consequências na ação da escola e no papel do professor.

Na atualidade um dos grandes problemas na área da educação é a dificuldade que os alunos têm na leitura e na produção de textos. Muitas crianças no Ensino Fundamental não compreendem a sua língua materna, têm dificuldades ao escrever, ao ler e ao interpretar. Essa é uma impugnação permanente não só pelos educadores da disciplina de Língua Portuguesa, mas em toda a categoria docente.

O presente trabalho reflete como despertar a importância da leitura na vida dos educandos e de seus pais. Como foco, contribuir com seus conhecimentos e suas experiências para uma possível melhoria na aprendizagem em relação à leitura. Diante, dessas reflexões, propõe investigar se a prática da leitura poderá contribuir na melhoria da habilidade de interpretação de textos e, consequentemente na formação de leitores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação:** dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita /Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a Escola.** 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil.** 4.ed. São Paulo: Brasiliense,1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo, **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 51.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24.ed. atualizada-São Paulo: Cortez, 2001.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEITE, Adina Benaia Borges et al. **A importância da leitura feita pelo professor para as crianças na formação de alunos leitores e produtores de texto**. Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNOPAR.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MENDES, Eva Cristina de Carvalho Souza; BRUNONI, Décio. **Competência em Leitura**: Interface entre Contextos Psicossocial, Familiar e Escolar.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROQUE, Cássia Lina Bittencourt; CANEDO, Maria Luiza. **A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância**. – PUC-RIO PDF <https://www.puc-rio.br>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SANTOS, Luciana; OLIVEIRA, Marcos. **Leitura e Novas Tecnologias para a Prática de Ensino do Professor de Língua Portuguesa**. Rio Grande do Norte, 2014.

KRUG, FLAVIA Susana. **A importância da leitura na formação do leitor**. Revista; REI, Vol. 10 – Nº 22 – Julho – Dezembro 2015.

KLEIMAN, A; MORAIS, S.E. **Letramento e Interdisciplinaridade – tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: mercado das Letras, 2002.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: SP LEITURAS. **Bibliotecas públicas e seus desafios para a construção de uma sociedade leitora**: Diálogos do 6º Seminário

Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias. São Paulo: Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, 2014, p. 53, 62. Disponível em: http://bibliotecadigital.org.br/arqs/Notas_7_web.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil**: Livro, Leitura, Leitor. 1.ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SPECIAL EDUCATION AND THE INCLUSION OF BABIES AND CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SILVANA ROBERTA BERNARDES CAMPOS

Graduação: Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Carlos Queiroz, em 2001. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo visa esclarecer a união de saberes e a abordagem pedagógica. Para estabelecer uma comunidade acolhedora, é fundamental reconhecer a pluralidade como um aspecto benéfico que enriquece as práticas de ensino, assegurando oportunidades equitativas através da formação de espaços seguros, democráticos e justos. Para isso, é essencial que a educação promova comportamentos positivos em relação à inclusão. A ideia de educação inclusiva emergiu nos anos 80, resultado da luta de mães de crianças com deficiências e dos próprios afetados, com a intenção de desmantelar a noção de que somente a educação especial poderia suprir as demandas desses estudantes. O movimento pleiteou a inserção desse grupo no sistema educacional convencional. Esse processo foi denominado de integração escolar, unindo educação especial e regular para disponibilizar serviços e recursos que atendam às particularidades e necessidades de todos os estudantes. Nos anos 90, o crescimento da imigração e do multiculturalismo trouxe novos desafios para o sistema educacional. Em decorrência, a união de saberes começou a ser reconhecida como um movimento mais abrangente, que procura responder a todas as necessidades educacionais individuais, independentemente da origem cultural, étnica ou socioeconômica.

Palavras-chave: Características; Ensino Inclusivo; Rede Educacional.

ABSTRACT

This article aims to shed light on the union of knowledge and the pedagogical approach. In order to establish a welcoming community, it is essential to recognize plurality as a beneficial aspect that enriches teaching practices, ensuring equitable opportunities through the formation of safe, democratic and fair spaces. To this end, it is essential that education promotes positive behaviors in relation to inclusion. The idea of inclusive education emerged in the 1980s as a result of the struggle of mothers of children with disabilities and those affected themselves, with the intention of dismantling the notion that only special education could meet the demands of these students. The movement called for the inclusion of this group in the mainstream education system. This process was called school integration, bringing together special and mainstream education to provide services and resources that meet the particularities and needs of all students. In the 1990s, the growth of immigration and multiculturalism brought new challenges to the education system. As a result, the union of knowledge began to be recognized as a more comprehensive movement that seeks to respond to all individual educational needs, regardless of cultural, ethnic or socioeconomic background.

Keywords: Characteristics; Inclusive education; Educational network.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é oferecer reflexões sobre a inserção escolar e as práticas pedagógicas, visando reunir informações relevantes sobre a importância do papel dos educadores na inclusão. Os objetivos específicos incluem: identificar os desafios enfrentados pela educação inclusiva, entender a relevância da capacitação dos professores e analisar as dificuldades que as instituições educativas encontram ao adotar a inclusão.

O dilema abordado neste texto busca mostrar que a educação inclusiva é definida como um "conjunto de ações que tem como meta facilitar o êxito de todos os alunos no sistema educacional, em uma escola que deve ser para todos" (ARNAIZ et al., 2007, p. 4). Hoje, acredita-se que o conceito de inclusão educacional não se limite apenas a grupos com deficiência ou imigrantes, mas que também englobe questões de raça, etnia, classe social, aprendizado de línguas, diversidade religiosa, gênero, diferentes ritmos de aprendizagem e interesses dos estudantes. Portanto, é essencial que as políticas de inclusão considerem esses aspectos.

Conforme a UNESCO (2017, p. 7): "o direito à educação não só garante o acesso a todos os grupos, mas também deve eliminar barreiras e discriminações em qualquer parte do sistema educacional".

As bases teóricas e a metodologia discutidas neste artigo são apoiadas por autores, legislações e declarações que sustentam o tema da inclusão e da prática educativa, como UNESCO (2017), Rosseto (2005), Vaillant (2009) e outros.

É inegável que somos todos diferentes. Nas escolas, houve uma transformação marcante, passando de uma homogeneidade nas salas de aula para a diversidade, onde cada aluno apresenta características e necessidades únicas. Nesse contexto, é necessário descartar a ideia de que a educação inclusiva se destina apenas a um grupo específico - os alunos com deficiência - pois, na verdade, seu propósito é modificar os sistemas educacionais para que todos tenham oportunidades equivalentes e de qualidade para desenvolver plenamente sua individualidade.

Se desde a infância todos os indivíduos tivessem a chance de interagir diariamente com pessoas que apresentam lesões cerebrais, deficiência visual, deficiência auditiva, síndrome de Down, síndrome de Williams e outras condições, aprenderiam que a diversidade é parte da normalidade. Seria comum ver pessoas com síndrome de Turner, indivíduos surdos que não escutam e crianças cegas que precisam de mais tempo para ler um texto.

Segundo Ainscow (2012), uma instituição educacional inclusiva é aquela que valoriza o aprendizado e o desenvolvimento, o desempenho, as atitudes e o bem-estar de todos os estudantes. Embora o sistema educacional busque princípios de qualidade, equidade e igualdade de oportunidades, as escolas ainda enfrentam diversas barreiras que precisam ser superadas para se tornarem realmente inclusivas.

Isso demonstra que é essencial que as políticas educacionais coloquem como prioridade a formação docente em relação à diversidade e à inclusão. A educação inclusiva deve ser um processo contínuo de capacitação para os sistemas educacionais, as escolas e os professores.

O RESPEITO COM A INCLUSÃO

Apesar de haver um consenso entre especialistas em educação e legisladores sobre a importância de integrar crianças desde a infância no sistema educacional, muitos desafios persistem para assegurar totalmente esse direito. Além disso, a maioria das instituições de ensino carece das adaptações necessárias para receber crianças com deficiências.

Já se passaram vinte e seis anos desde a Declaração de Salamanca (1994), um marco essencial para a educação inclusiva no Brasil, mas o país ainda enfrenta dificuldades para implementar uma educação genuinamente inclusiva.

Um dos principais entraves é a fragilidade na formação dos educadores para a inclusão. Como mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também enfatiza a necessidade de capacitação docente voltada para as especificidades da educação especial. O artigo 87 das disposições transitórias da LDB declara a década de 90 como a “Década da Educação”, um período

em que os antigos paradigmas educacionais deveriam ser superados, visando iniciar uma nova fase de educação inclusiva e abrangente.

Para que a formação docente seja realmente eficaz, preparando-os para desempenhar um papel significativo na educação, foram criadas as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Este documento estabelece as exigências do novo modelo educacional que emergiu na contemporaneidade.

Nesse contexto, torna-se evidente que a formação de educadores deve focar na elaboração de um trabalho pedagógico que considere a diversidade dos alunos em uma sala de aula, onde cada um possui um processo de aprendizado distinto, com suas dificuldades e potencialidades únicas. Em outras palavras, a formação deve valorizar as diferenças como um aspecto positivo do processo educativo.

No entanto, uma quantidade considerável de estudos tem destacado a urgente necessidade de aprimorar a formação de educadores, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. “Não é surpreendente. Uma pesquisa recente em nível nacional revelou que, de modo geral, os docentes não estão preparados para receber alunos com necessidades especiais em suas turmas” (PLETSCH, 2009, p. 147).

Um estudo realizado por Castro (2002) na cidade de Santa Maria (RS) revelou que a maioria dos professores entrevistados sentia-se despreparada para acolher alunos com necessidades especiais. Os educadores também destacaram sua crença na viabilidade de uma educação inclusiva, mas reconheceram a necessidade de maior capacitação nessa área.

Essa mesma questão foi observada na investigação conduzida por Rosa e Papi (2009), que analisaram os desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Nas declarações dos educadores, fica claro que eles reconhecem as dificuldades que encontram.

Com base nas informações apresentadas, podemos concluir que a falta de habilidades dos educadores é, em grande parte, um reflexo da formação que receberam. Além disso, é evidente que existe uma falta de confiança na capacidade do aluno de progredir e atuar de maneira autônoma.

No estudo realizado por Margaret do Rosário Silva, que teve como objetivo explorar os principais desafios enfrentados por professores da rede pública no Distrito Federal, foi identificado outro obstáculo na oferta de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais.

Silva (2011) constatou que a maioria das escolas não possui um ambiente adequado para acolher essas crianças. Os profissionais entrevistados expressaram preocupação com a superlotação das salas de aula, o que impacta negativamente o trabalho pedagógico realizado pelos docentes.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO

De acordo com o estudo de Silva (2011), os educadores frequentemente são responsabilizados individualmente pelas deficiências no processo de aprendizagem inclusiva. Entretanto, um único professor não possui a capacidade de oferecer todos os recursos necessários para que seus alunos recebam o suporte adequado ao aprendizado. A educação é uma rede que depende da colaboração de diversos setores, sendo essencial que os recursos oriundos de políticas públicas sejam suficientes para contratar a quantidade necessária de profissionais, garantindo assim a presença de um número apropriado de alunos nas salas de aula.

A educação inclusiva requer, entre outros fatores, um ambiente físico que atenda às necessidades especiais dos estudantes. Contudo, ao discutir a adaptação dos espaços, muitas vezes limitamos a conversa a rampas de acesso, ignorando que a acessibilidade vai muito além disso.

As instituições educacionais devem estar estruturadas para acolher uma diversidade de alunos, incluindo banheiros acessíveis, salas amplas e interativas, áreas de recursos multifuncionais e equipes de apoio à aprendizagem. Segundo o último censo escolar da educação básica, apenas 26,1% das creches e 25,1% das pré-escolas possuem instalações e vias adequadas para alunos com deficiência, enquanto apenas 32,1% das escolas de Educação Infantil têm banheiros apropriados.

A capacitação de professores para a inclusão educacional exige conhecimento e domínio de uma ampla gama de estratégias pedagógicas que possibilitem o ensino de acordo com a metodologia mais adequada para as circunstâncias de cada aluno. As abordagens pedagógicas mais eficazes para a inclusão podem variar desde a alocação de mais tempo para cada estudante até a personalização do processo, levando em conta os conhecimentos prévios das crianças e jovens.

Além disso, a formação de educadores para a inclusão requer habilidades para trabalhar em equipe e formar grupos multidisciplinares, visando promover a compreensão e a atenção integral à vulnerabilidade. É fundamental que a escola se constitua como um ambiente acolhedor e apropriado para o acesso de pessoas autistas, utilizando métodos pedagógicos que atendam às necessidades individuais de cada criança.

É importante ressaltar que a participação da família desempenha um papel vital, pois muitas vezes a rejeição começa dentro do lar. Santos (2008, p. 14) destaca que “O autismo não é muito comum e a maioria das pessoas não tem conhecimento sobre o tema, fazendo com que os pais se sintam isolados e desinformados em relação à condição e ao que realmente devem fazer”.

É fundamental discutir o percurso da educação no Brasil em busca de um “projeto inclusivo”, que tem se deparado com “equivocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”. Os avanços nesse sentido têm sido lentos, pois ainda existe “considerável resistência por parte das instituições à inclusão total e incondicional, decorrente da inexperiência com a diversidade” (MANTOAN, 2010, p. 13).

Historicamente, a inclusão educacional tem sido marcada por práticas que favorecem a segregação. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população apresenta algum tipo de deficiência, o que representa aproximadamente 15 milhões de pessoas no Brasil, conforme dados do censo do IBGE de 2000. Para aprimorar a elaboração de políticas públicas,

em 2004, o Ministério da Educação (MEC) começou a definir com mais clareza as diversas categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p. 21).

Um novo desafio surge para a prática docente contemporânea: o trabalho colaborativo. O professor, isoladamente, não consegue transformar uma instituição educacional em um espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja acolhedora; é imprescindível a cooperação e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente com a família (DÍEZ, 2010, p. 21).

É evidente que a integração se torna cada vez mais presente no cotidiano. Assim, é vital que a família e a escola unam esforços para oferecer um suporte adequado ao aluno com autismo, promovendo seu desenvolvimento integral e significativo.

Se considerarmos a inclusão como o oposto de qualquer forma de segregação, é importante questionar se o sistema educacional realmente está cumprindo esse princípio de maneira eficaz. Ao aplicar essa perspectiva na análise de como a diversidade é tratada em sala de aula, é comum observar que as dificuldades de aprendizagem são frequentemente atribuídas à deficiência do aluno. Por outro lado, é menos comum que as instituições se perguntem por que estão falhando em educar certos estudantes.

Pierucci (1999) ressalta que não podemos afirmar que todos somos iguais, pois é claro que somos diferentes. No entanto, a verdadeira inovação reside na luta pelo direito de todos serem diferentes, sem que isso resulte em desigualdade.

Para que isso aconteça, é preciso transformar o processo educacional e deixar de lado teorias que focam unicamente nos resultados, desconsiderando as necessidades educacionais individuais de cada aluno. É fundamental criar um ambiente educativo que permita que cada sujeito aprendiz alcance seu pleno potencial e tenha acesso a oportunidades justas.

De acordo com Rosseto (2005, p. 42):

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Essas condições da realidade nos levam a reavaliar a organização das instituições educacionais e as metodologias pedagógicas na sala de aula, com o objetivo de assegurar a equidade na qualidade da educação para todas as crianças, incluindo aquelas que enfrentam situações desfavoráveis, como crianças com deficiências, crianças em situação de vulnerabilidade nas ruas, crianças de grupos étnicos minoritários e crianças que vivem em regiões desfavorecidas ou marginalizadas.

PEDAGOGIA ADAPTATIVA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

A pedagogia adaptativa é uma área da educação voltada para atender as necessidades de indivíduos com deficiências, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Seu objetivo é assegurar igualdade de oportunidades educacionais e promover a integração dessas pessoas na sociedade.

Desde a década de 1970, a pedagogia adaptativa passou por uma transformação significativa, deixando de ser considerada uma forma de educação segregada e se estabelecendo como um elemento fundamental da educação inclusiva. A inclusão escolar é um processo que reconhece e valoriza a diversidade, buscando garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para promover a inclusão escolar, a pedagogia adaptativa envolve uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, terapeutas da fala, pedagogos, entre outros profissionais, que colaboram para atender às necessidades educacionais dos alunos. Esses especialistas realizam avaliações para identificar as demandas educacionais específicas, elaboram planos e estratégias de ensino personalizados e monitoram o progresso dos alunos para assegurar seu desenvolvimento.

É fundamental investigar e compreender o conceito de educação inclusiva e suas nuances para evitar confusões. Nesse contexto, a inclusão educacional promove a identificação de barreiras ao aprendizado e a participação de um grupo social específico em sua experiência de aprendizagem em sala de aula. Trata-se de uma abordagem direcionada a uma fração minoritária do corpo discente, que associa direitos constitucionais a políticas e estratégias para estabelecer seu objetivo, refletindo sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação para diversos segmentos populacionais, reconhecendo obstáculos ao aprendizado e garantindo atenção à diversidade.

Os princípios dos direitos humanos, consagrados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, e na Declaração e Plano de Ação da UNESCO de Salamanca, de 1994, ajudam a solidificar a noção de educação inclusiva. Essa abordagem visa promover o respeito ao direito à educação de estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizado, facilitando espaços de diálogo entre os diferentes grupos sociais que ingressam nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, com a meta de valorizar o conhecimento e avaliar suas condições étnicas, sociais, políticas, econômicas, culturais, linguísticas, físicas e geográficas, entre outras.

Do ponto de vista diagnóstico, observa-se que, nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional no ensino superior têm se mostrado frágeis. Algumas dessas políticas são compensatórias, traduzindo-se em bolsas de estudo, entre outras iniciativas, que tentam mitigar as desigualdades de um sistema econômico e social injusto. Assim, essa abordagem apresenta um discurso ambíguo e um comprometimento limitado em relação ao Ensino Superior.

Verifica-se que as universidades ainda veem o estudante universitário como um “herdeiro” de um patrimônio cultural, que conhece e se apropria de códigos hegemônicos, uma perspectiva claramente irrealista. Desse modo, os discursos, as linguagens, assim como as metodologias e didáticas, reproduzem desvios e efeitos paradoxais.

A inclusão representa um desafio que, quando enfrentado adequadamente pelas escolas, pode melhorar a qualidade da educação básica e superior. Para que estudantes com e sem deficiência exerçam plenamente seu direito à educação, é essencial que as instituições aprimorem suas práticas para atender às diferenças (FÁVERO, p. 40, 2007).

As instituições de ensino superior têm se deparado com o desafio das desigualdades e da dependência, implementando diversas estratégias que visam à integração. Entre essas iniciativas, estão a ampliação da oferta de cursos, seguindo as demandas do mercado, a flexibilização dos critérios de admissão, a concessão de bolsas e apoios institucionais, além de orientação acadêmica e aconselhamento. No entanto, apesar do aumento das oportunidades de acesso ao ensino superior, a desigualdade persiste e a diversidade cultural ainda não foi alcançada.

A inclusão diz respeito ao esforço de assegurar acesso universal a jovens que, historicamente, não tiveram a oportunidade de entrar no ensino superior. Hoje, essa questão — que parece ter sido resolvida — é tratada de maneiras diferentes por diversas entidades, mas a permanência desses jovens na educação superior não é necessariamente apoiada por políticas e mecanismos que os ajudem a entender as novas normas e linguagens.

Dessa forma, as práticas e estilos de ensino continuam a ser reproduzidos, e muitos estudantes se tornam herdeiros desse sistema. Além disso, observa-se uma discriminação clara em relação a esses jovens em comparação com os alunos de instituições públicas ou com formação mais tradicional. O resultado disso é o desespero e a frustração de jovens que buscam novas oportunidades no ensino superior, mas acabam desistindo devido a baixas recompensas e enfrentando uma grande divisão. Assim, além de perpetuar a desigualdade, existem divisões constantes e sonhos não realizados.

Portanto, a inclusão exige um comprometimento ético tanto das instituições de ensino superior quanto do Ministério da Educação e dos indivíduos. Os jovens e suas famílias depositam confiança e esperança na mobilidade social, que muitas vezes não se concretiza, pois, a educação está subordinada às dinâmicas do mercado. A universalização do ensino superior demanda, como um imperativo moral, a regulamentação das universidades, a revisão dos currículos e uma supervisão contínua dos processos de qualidade e relevância na gestão, que evidenciem políticas e dispositivos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a inclusão educacional é percebida como uma abordagem contemporânea que assegura o direito à educação regular para todos, incluindo pessoas com deficiências, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Pesquisas recentes mostram que a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares oferece inúmeros benefícios, tanto para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dessas crianças, quanto para a formação de indivíduos mais conscientes, livres de preconceitos e com uma noção de cuidado por si mesmos e pelos outros.

Durante as investigações que fundamentam este estudo, foram destacados aspectos relevantes sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Primeiramente, há diversas normas e diretrizes que garantem a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas salas de aula regulares. No entanto, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda não foi plenamente alcançada, apesar do respaldo legal existente.

No contexto educacional brasileiro, a Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil, enfrenta vários desafios, como a falta de capacitação dos educadores nessa área, a superlotação das salas de aula e a carência de infraestrutura física adequada nas instituições.

Portanto, é fundamental desenvolver políticas públicas que tornem efetivas as normas existentes, oferecendo todo o suporte necessário para que pessoas com necessidades especiais tenham acesso à educação. Além disso, é essencial garantir uma educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades, em conformidade com o que estabelece a Constituição Federal, que preconiza uma educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. (2012). **Desenvolvimento de escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares**. Madri: Narcea. 2012.
- BELISÁRIO, J. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005.JG.
- BIAGGIO, Rita de. **A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em 01 out. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.
- GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.
- _____. **O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva**. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.
- _____. **A Integração de Pessoas com Deficiências**. São Paulo: Memnon, 1997.
- MENDES, Rodrigo. **O que é educação inclusiva?** Disponível em: <<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>> Acesso 01 out.2024.

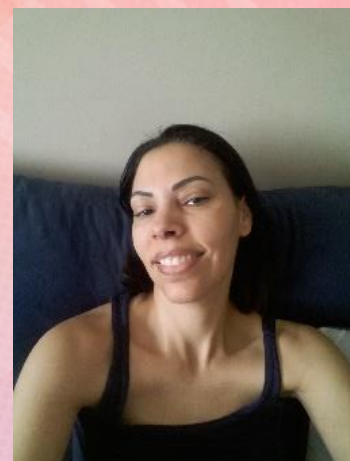
ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares.** Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

VAILLANT , Denise . **Melhorando a formação e desenvolvimento profissional de professores na América Latina** in *Revista Pensamento Educacional*, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>. Acesso 05 out. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Cortez. 1984.

UNIDADE DIDÁTICA - GRANDEZAS E MEDIDAS

DIDACTIC UNIT - QUANTITIES AND MEASURES



SILVIA MARIA VENANCIO DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo USP (2004); Especialização em espanhol em Língua Estrangeira: metodologia de ensino de espanhol pela Universidade de Brasília UNB (2010); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Paulo Prado, Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Elizabeth Silva de Araújo.

RESUMO

O ensino da Geometria e, mais especificamente, o ensino do conceito da grandeza de área e sua medida estão praticamente pautados no uso de fórmulas. Deixando de lado a construção desse conhecimento a partir de abordagens históricas, empíricas e dedutivas. Logo, o ambiente que queremos criar é voltado para uma perspectiva que perpassasse todos estes conceitos. A geometria se faz presente tanto no nosso cotidiano quanto no contexto escolar. As crianças mesmo com pouca idade já começam a reconhecer no espaço que estão inseridas, figuras geométricas e noções de bidimensionalidade e tridimensionalidade. O conceito de área surge de maneira mais intuitiva, sendo conhecido de maneira formal durante o processo de escolarização, mas que acaba, na maioria das vezes, se resumindo a um conceito de área como um número associado a uma superfície e, rapidamente, passam ao cálculo de área, utilizando fórmulas.

Palavras-chave: Educação; Prática Docente; Geometria.

ABSTRACT

The teaching of geometry and, more specifically, the teaching of the concept of area and its measurement are practically based on the use of formulas. The construction of this knowledge based on historical, empirical and deductive approaches is left out. Therefore, the environment we want to create is geared towards a perspective that encompasses all these concepts. Geometry is present both in our daily lives and in the school context. Even at a young age, children begin to recognize geometric figures and notions of two- and three-dimensionality in the space they are in. The concept of area arises more intuitively, being known formally during the schooling process, but most of the time it ends up being summarized as a concept of area as a number associated with a surface, and they quickly move on to calculating area using formulas.

Keywords: Education; Teaching Practice; Geometry.

INTRODUÇÃO

Em física chamamos de grandeza aquilo que pode ser medido, como por exemplo, velocidade, tempo, massa e força. Portanto, podemos dizer que tudo que pode ser medido é uma grandeza. Embora saibamos que existem dezenas de grandezas físicas, alguns padrões e definições são estabelecidos para um número mínimo de grandezas fundamentais. A partir das grandezas denominadas fundamentais é que são definidas unidades para as demais grandezas, ditas grandezas derivadas.

Dessa forma, da grandeza fundamental comprimento, cuja unidade é o metro, definem-se unidades derivadas, como área (metro quadrado) e volume (metro cúbico). Duas grandezas fundamentais comprimento e tempo definem a unidade de velocidade e aceleração.

Até meados de 1960 em todo mundo havia vários sistemas de unidades de medida, ou seja, existiam diferentes unidades fundamentais, que originavam inúmeras unidades derivadas. Por exemplo, as grandezas força e velocidade possuíam cerca de uma dezena de unidades diferentes em uso. De certa forma, essa grande quantidade de unidades fundamentais atrapalhava o sistema de medidas, já que eram diferentes em cada região. Por conta dessa divergência de unidades fundamentais, foi que a 11ª Conferência Geral de Pesos e Medidas (CGPM) criou o Sistema Internacional de Unidades (SI) com o objetivo de eliminar essa multiplicidade de padrões e unidades.

O sistema (SI) criado pela CGPM deveria estabelecer a cada grandeza somente uma unidade. O acordo quanto à utilização de apenas uma unidade foi realizado em 1971, na 14ª CGPM. Nessa conferência foram selecionadas as unidades básicas do SI: metro, quilograma, segundo, ampère, kelvin, mol e candela, correspondentes às grandezas fundamentais: comprimento, massa, tempo, intensidade de corrente elétrica, temperatura, quantidade de matéria e intensidade luminosa.

Do mesmo modo, foram estabelecidos os seus símbolos, unidades derivadas, unidades suplementares e prefixos. O progresso científico e tecnológico tem possibilitado a redefinição dos padrões dessas grandezas. A tabela abaixo nos mostra as unidades de base do SI, bem como seus símbolos.

O metro foi criado na França por dois astrônomos, Jean-Baptiste-Joseph Delambre e Pierre-François-André Méchain, que tentaram definir uma medida equivalente a um décimo de milionésimo da distância entre o Pólo Norte e a linha do Equador. Os dois partiram de Paris em 1792 em sentidos diferentes, um para o sul e outro para o norte, com o objetivo de medir a porção do meridiano que ia de Dunquerque a Barcelona (Espanha) e, dessa forma, projetar a distância correta. A missão serviu para padronizar os sistemas de medidas que variavam entre as nações e até dentro dos países - a França da época chegou a empregar 250 mil unidades de pesos e medidas.

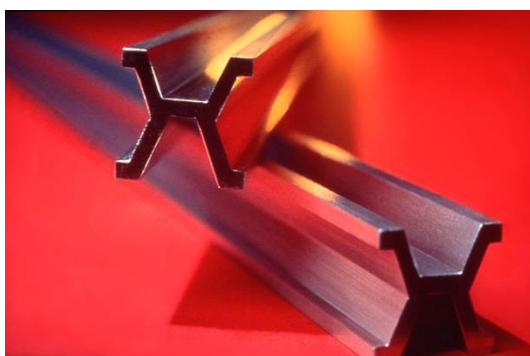


Imagem 1

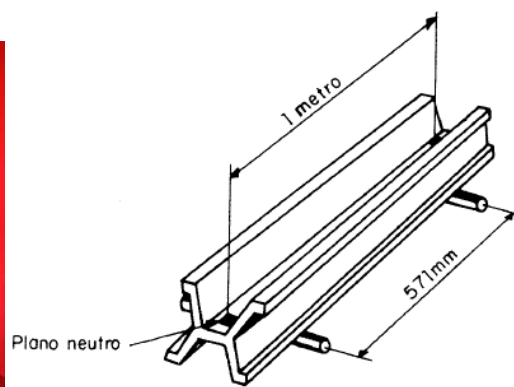


Imagem 2

Imagem 1 disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Platinum-Iridium_meter_bar.jpg. Acesso em: 10/11/2023.

Imagem 2 disponível em: <http://dc110.4shared.com/doc/k0s0klnX/preview.html>. Acesso em: 10/11/2023.

O desenvolvimento da ciência pediu uma nova definição para o metro. Hoje, ele se refere ao comprimento do trajeto percorrido pela luz no vácuo em um intervalo de tempo de $1/299\,792\,458$ de segundo. Já levantamentos atuais por satélite mostram que Delambre e Méchain erraram por pouco: a distância entre o pólo e o Equador é de 10.002.290 metros, e não 10 milhões. Ou seja, o metro calculado por eles é cerca de 0,2 milímetro mais curto.

A origem da palavra metro é o termo grego μέτρον (metron) que quer dizer medida. Foi na França, na época da Revolução Francesa onde a ideia de um sistema unificado saiu do papel. A proliferação dos diferentes sistemas de medidas foi uma das causas mais frequentes de litígios entre comerciantes, cidadãos e cobradores de impostos. Com o país unificado com uma moeda única e um mercado nacional havia um forte incentivo econômico para romper com essa situação e padronizar um sistema de medidas. O problema inconsistente não era as diferentes unidades, mas os diferentes tamanhos das unidades. Ao invés de simplesmente padronizar o tamanho das unidades existentes, os líderes da Assembleia Nacional Constituinte Francesa decidiram que um sistema completamente novo deveria ser adotado.

As unidades de comprimento, por exemplo, eram quase sempre derivadas das partes do corpo do rei de cada país: a jarda, o pé, a polegada e outras. Até hoje, estas unidades são usadas nos Estados Unidos, embora definidas de uma maneira menos individual, mas através de padrões restritos às dimensões do meio em que vivem e não mais as variáveis desses indivíduos.

DESENVOLVIMENTO

A geometria faz parte do cotidiano das crianças desde muito cedo, e a construção dos seus conceitos preenchem grande parte de sua infância. Mas ao longo da escolarização esses conhecimentos se resumem a o uso de fórmulas sem nenhum sentido aos alunos e que não trazem uma aprendizagem significativa. O conceito de grandeza de área e sua medida é fundamental para a aprendizagem da criança, como forma de se apropriar melhor das relações no dia a dia. Como também, o conhecimento da utilização desses conceitos ao longo da história da humanidade e, a maneira como cada povo se apropriou deles.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

EXERCÍCIOS ENVOLVENDO GRANDEZAS E MEDIDAS

Atividade 1 - Uma unidade padrão de medida de comprimento: o metro

1- A professora Ana deu a cada dupla um pedaço de barbante com 1 metro de comprimento e pediu que fizessem algumas medições na sala de aula.

Leia o diálogo entre João e Maria:

João: - O barbante já coube 6 vezes para medir nossa sala de aula, mas ainda falta um pedacinho!

Maria: - E agora, como vamos fazer para medir esse pedacinho?

- Quantas vezes o metro coube no comprimento da sala de João e Maria?
- Qual foi a medida, em metros, do comprimento da sala?
- Você tem alguma ideia para ajudar João e Maria a terminarem de medir a sala de aula? Qual?

2- Forme dupla com um colega. Vocês receberão um pedaço de barbante com o comprimento de 1 metro e deverão usá-lo para medir a largura da sua sala de aula, como João e Maria fizeram. Quando terminarem, respondam às questões.

- Quantas vezes o metro de barbante coube na largura da sala?

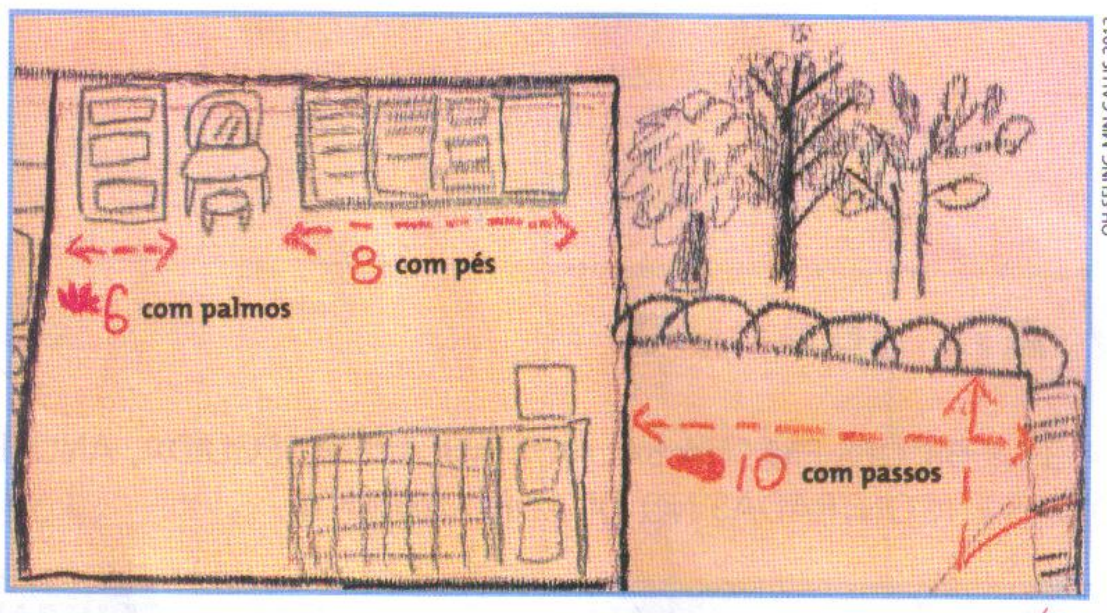
- b) Ficou faltando alguma distância do comprimento da sala que não foi possível medir com o metro?
 c) Que providência você e seu colega tomaram para terminar a medição?

Atividade 2 - Medir com o corpo

Leia um trecho do livro MINHA MÃO É UMA RÉGUA.

“Meu corpo é uma régua bem útil. Com minhas mãos, meus braços, meus pés e minhas pernas posso medir o comprimento, a largura e a altura de qualquer coisa.”

Observe as medidas que a personagem do livro anotou no desenho de sua casa: porta, janela e quintal.



Kim Seong-Eun; Oh Seung-Min. Minha mão é uma régua. SP: Callis, 2009.

Com base no desenho, responda às questões.

- a) Quantas vezes o palmo da menina coube na largura da porta?
 b) Quantas vezes o pé da menina coube na largura da janela?
 c) Quantas vezes o passo da menina coube na largura do quintal?

Atividade 3 – Construindo Maquetes

Você sabe o que é uma maquete? Já viu uma?

Maquete é a representação de um objeto, de uma construção, de um espaço etc., em tamanho reduzido.

Forme um grupo com seus colegas para construir uma maquete. Para isso, comparem os diferentes registros que foram feitos durante os passeios ao mercado e ao museu.

Escolha um deles para representar na maquete.

Não se esqueçam de dar um nome a ela.

Ao finalizar o trabalho, vocês vão apresentar para os demais colegas a maquete que construíram e explicar por que escolheram esse local.

A PLANTA DE MINHA ESCOLA

O Plano de Aula pretende trabalhar o metro e a área partindo do concreto ao abstrato da linguagem matemática. Utilizando ferramentas como a réplica do metro da França, fita métrica, folha quadriculada adquirindo assim, manuseio de novas ferramentas, enriquecimento de vocabulário. Pretende-se trabalhar uma proposta investigativa que utiliza pergunta motivadora; levantamento de hipóteses; teste de hipótese; análise de dados e registro.

Intensifica-se o trabalho com a possibilidade de desenvolver relação aluno-aluno e aluno-professor em uma atitude de escuta, utilizando-se do erro como entendimento do percurso do estudante e elemento motivador de transformação. Percepção do comportamento como característica, desconstruindo preconceitos, intolerâncias julgando-o de forma moral, mas através de um processo educacional intencional que dialoga e identifica as características e suas possibilidades de transformação e transcendência.

A proposta aproxima os conteúdos escolares com as percepções do cotidiano e os anseios por conhecimentos de Mundo possibilitando assim, uma reflexão e utilização do conhecimento em outros espaços da vida do estudante apropriando-se dos conceitos apresentados.

O Plano de aula destina-se a trabalhar conceitos de metro e área, através da medição da escola, desenho da planta da escola, situação-problema na compra de piso para a escola, a reprodução da planta da escola por lajotas de 1cm e finaliza com a criação de uma planta da escola dos sonhos do estudante.

- Introdução de noção intuitiva da área;
- Conteúdos conceituais como área e escala;
- Exploração do número cardinal em situações que envolvem contagem e medição;
- Perceber a necessidade de utilizar unidades de medidas de medida padrão para que a medida de uma mesma grandeza não varie;
- Estabelecer relação entre metro e centímetro;
- Aprender a utilizar instrumentos de medidas de comprimento como régua e fita métrica;
- Explorar situações problema com dados apresentados em imagens;

- Reconhecimento dos números no dia a dia.
- Contextualização do tema com a vida cotidiana como forma de satisfazer a necessidade de compreensão do mundo;
- Valorização das trocas de conhecimentos entre os colegas;
- Curiosidade e observação.

Procedimentos

- Retomada de Ideias: Recordá-los do exercício anterior que mediram partes da escola com seus metros quadrados.
- Levantamento de Hipóteses: Será perguntado aos estudantes quantos metros quadrados tem a escola.
- Teste de Hipóteses: Com um barbante com medida de um metro, ou uma fita métrica, ou a imitação do metro guardado no Museu da França será medida toda a escola. Os estudantes utilizarão prancheta para colherem os dados.
- Apresentação do Problema: Dispondo da metragem da escola, o professor desenhará na lousa a planta da escola com suas dimensões e será realizada a pergunta motivadora. Quantos quadrados (metro quadrado) cabem na escola?
- Tomada de Consciência e Reflexão: Será entregue a cada estudante uma folha quadriculada para que desenhem a planta da escola representando cada quadrado como um metro quadrado.
- Situação Problema: Imaginemos que a escola trocará o piso. Analisando as possibilidades de piso encontramos:
 - a) 15 cm X 15 cm;
 - b) 30 cm X 60 cm;
 - c) 25 cm X 35 cm;
- Quantos azulejos serão necessários para cobrir a escola inteira?
- Aplicando seus Novos Conhecimentos: A sala será dividida em trios e cada trio receberá lajotinhas de 1cm X 1cm com diferentes cores e deverão construir no muro a planta da escola diferenciando os cômodos com as cores e modificando o valor de metro para centímetro.
- Transcendendo a Ideia: Depois será entregue folha quadriculada para que realizem uma planta de uma escola imaginária com suas possibilidades de cômodos.

O QUADRADO E A NOÇÃO INTUITIVA DA ÁREA

O plano de aula pensado e apresentado pensou na ideia intuitiva do metro quadrado a partir de representações concretas e posterior abstração sobre a padronização do sistema internacional de medidas de extensão, o metro.

Apresentar aos alunos do último ano do Ensino Fundamental I (5º ano) a noção intuitiva da área, a partir de situações concretas criadas pelos próprios alunos.

No final é presumível que haja o exercício de abstração por parte dos alunos a partir dos modelos concretos apresentados.

Conhecimentos apreendidos para a execução da aula

Cálculos de multiplicação simples.

Entendimento e familiaridade com a grandeza fundamental de comprimento, o metro.

Materiais necessários

Cartolina, régua, tesoura e uma régua padrão de 1 metro

Procedimentos

1ª aula

Pequena explanação sobre a necessidade da padronização do metro, a partir da dificuldade generalizada pelo modelo feudal, a medida do corpo do rei, como a jarda, o pé, a polegada entre outras.

Apresentar aos alunos a dificuldade encontrada em comparar as medidas em reinos diferentes e a própria dificuldade interna quanto ao falecimento de um rei. O herdeiro poderia modificar toda medição existente. No caso da jarda, utilizada até hoje no futebol americano, surge da medição do nariz do rei Henrique II até o dedo de seu polegar com o braço estendido.

Apresentar para os alunos o metro, tentando deixá-lo o mais parecido possível com o metro original existente. Pode ser uma barra pintada de platina, por exemplo ou mesmo em madeira. Desde que meça um metro.

2ª e 3ª aulas.

Os alunos deveram trazer um quadrado em cartolina medindo cada lado um metro.

Claro que haverá quadrados mais retilíneos ou menos retilíneos. Todos deverão ser elogiados.

Incitar o imaginário dos alunos, perguntando se algum deles já encontrou o quadrado na natureza. Tentar apresentar a ideia do quadrado como uma construção do intelecto humano.

Posteriormente iremos para a prática. Todos os alunos vão exercitar a medição dos (chãos) mais variados possíveis com o auxílio de seus quadrados. Tudo de maneira conjunta.

4^a aula

Hipóteses a serem levantadas

- Quantos quadrados cabem na sequência no chão da sala de aula
- Quantos quadrados cabem no corredor
- Quantos quadrados cabem na lousa
- Quantos quadrados cabem na porta
- Quantos quadrados cabem na quadra

5^a aula e próximos passos

Testar as hipóteses e em grupo contar os quadrados

Ao final os grupos de três deverão anotar suas diversas medições para desenvolvimento da ideia de área. Dando inclusive ideias sobre o tamanho e forma da escola.

Após todos estes exercícios práticos, o(a) professor(a) poderá demonstrar o exercício do cálculo do metro quadrado, a partir de extensões de terrenos para que os alunos percebam que seu exercício prático foi fundamental para que haja o entendimento teórico quanto aos problemas relacionados a padronização de medidas e a importância do metro quadrado em nosso cotidiano.

TANGRAM E A GEOMETRIA DE FIGURAS PLANAS

Objetivos

Refletir sobre características geométricas de figuras planas.

Resolver problemas envolvendo as relações espaciais entre objetos.

Conteúdos

Reconhecimento de atributos geométricos em figuras planas.

Localização e posição de figuras.

Material necessário

Tangram completo (conforme o modelo abaixo) contendo: duas peças triangulares grandes, duas peças triangulares pequenas, uma fôrma triangular média, uma fôrma quadrada e uma fôrma de paralelogramo da mesma cor.

Procedimentos

1ª aula

Apresentar o Tangram e deixar que as crianças explorem as peças livremente, montando as figuras que quiserem.

2ª aula

Dividir a classe em dois grupos (A e B) e explicar que eles farão um jogo, utilizando o Tangram, no qual uma equipe será a emissora e a outra, a receptora. Entregar um Tangram completo para cada equipe, colocar as equipes sentadas na mesma posição (e não uma de frente para a outra), com um biombo (ou algum objeto semelhante) para separá-las e impedir que uma veja o que a outra está fazendo. Dizer à equipe A que ela deverá construir o que desejar com as peças do Tangram e, quando terminar, sem mover nenhuma peça, deverá ditar para a equipe B o que fez para que os alunos possam construir a mesma figura. Lembrar de que a quantidade de peças utilizada é uma variável que interfere na complexidade do problema. Se julgar adequado, propor que as crianças utilizem apenas uma parte delas. Enquanto a equipe A constrói a figura, peça para a equipe B aguardar. Ao final, retirar o biombo e peça que as crianças comparem as figuras construídas e vejam como ficaram. Nesse momento, é bem provável que as figuras tenham ficado bem diferentes, considerando que as crianças da equipe A podem não ter conseguido ditar com muita precisão e nem ter atentado para detalhes espaciais importantes, como a posição da figura e sua localização, e nem ter usado o vocabulário geométrico adequado. Propor uma discussão analisando as duas figuras e questione as crianças sobre o porquê de terem ficado tão diferentes. Perguntar o que a equipe A deveria ter dito para a equipe B conseguir chegar mais perto da construção da figura, e quais informações a equipe A deu para a equipe B que não foram necessárias. Inverter os grupos e realize, novamente, o mesmo jogo. Ao final, discutir com todos e analisar o que mudou entre a primeira vez que jogaram e agora.

3ª aula

Dividir a classe em grupos de quatro crianças e propor o mesmo jogo da etapa anterior. A diferença é que nesse momento elas vão se dividir em duplas: uma fará o papel de emissora e a outra, de receptora. Assim que acabarem, propor uma apreciação coletiva de todas as figuras criadas e discuta o que faltou para as figuras ficarem exatamente iguais. Fazer perguntas que instiguem as crianças a pensarem nas propriedades geométricas, bem como nas relações espaciais existentes. Por exemplo: quais informações a dupla emissora não poderia esquecer de dar para que a dupla receptora soubesse exatamente de qual figura se tratava? O que há de semelhante e diferente em cada figura do jogo que poderia servir como pista para a dupla receptora? A dupla receptora poderia colocar qualquer figura, em qualquer posição ou espaço? O que a dupla emissora deveria ter dito

sobre a posição de cada peça do Tangram? E sobre a localização? Informe também os nomes das figuras e de suas características, chamando a atenção para as formas, o número de lados das figuras e os vértices. Dizer que comparem uma figura com outra e usem a nomenclatura correta de cada uma. Além disso, provocar as crianças a pensarem nas relações espaciais (perto, longe, em cima de, ao lado de...) e em pontos de referência que precisam ser levados em conta durante todo o jogo. Elaborar um cartaz com o seguinte título: "O que teremos de levar em conta na próxima vez que jogarmos Tangram?", e colocar esse cartaz na parede da sala como fonte de consulta para as próximas partidas.

Avaliação

Observar a participação de cada criança e os desafios encontrados por ela. Propor esse jogo novamente e verificar se as crianças fazem uso das informações que constam na lista elaborada coletivamente na 3ª etapa (nessa lista pode haver, por exemplo, a necessidade de oferecer informações bem precisas sobre as figuras, bem como sobre a posição e a localização), do vocabulário geométrico adequado e apoiam-se nas relações espaciais entre os objetos para descrever as figuras que a outra equipe deverá montar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante trazer uma abordagem pedagógica que está além da simples memorização de fórmulas, incentivando uma compreensão mais profunda e significativa do conceito de área. Ao integrar métodos históricos, empíricos e dedutivos, é possível enriquecer o ensino da geometria, tornando-o mais relevante e conectado à realidade dos alunos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico e exploratório, que valoriza a descoberta e a compreensão dos princípios geométricos, desde o reconhecimento intuitivo das formas no espaço até a formalização dos conceitos durante a escolarização. Deste modo, o objetivo é criar um ambiente de aprendizagem que permita aos estudantes experimentar, questionar e construir o seu próprio conhecimento geométrico, promovendo uma relação mais dinâmica e envolvente com a matemática.

REFERÊNCIAS

EVES, HOWARD. **Introdução à História da Matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. Campinas – SP: Editora da UNICAMP., 1995.

GASPAR, Maria Terezinha Jesus. **Aspectos do Desenvolvimento do Pensamento Geométrico em Algumas Civilizações e Povos e a Formação de Professores**. Tese de Doutorado. Rio Claro – SP, 2003.

ROSA, Ernesto. **Didática da Matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2010.

O USO DE ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO

THE USE OF VISUAL ARTS AS TEACHING PRACTICE



SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

Professora de Educação Infantil na rede da Prefeitura Municipal de São Paulo. Artigo apresentado como requisito parcial para a aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização.

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 the process of learning about art involves not only intelligence and reasoning, 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 that students 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.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a 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 Fröbel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado.

A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo de suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o 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.

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM DIÁLOGO ENTRE MARX E FREIRE

EDUCATION AND SOCIAL TRANSFORMATION: A DIALOGUE BETWEEN MARX AND FREIRE



SIMONE DE FÁTIMA SANGUINETE DA SILVA

Graduação em pedagogia pela universidade Uninove ano de conclusão 2009.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas quanto as considerações de Karl Marx e Paulo Freire enquanto proposta partindo da lógica e representações, assim como aspectos históricos O objetivo deste trabalho é analisar a importância da influência de Karl Marx e Paulo Freire na construção sócio-filosófico-histórico-cultural, especificamente nas relações voltadas às discussões e significações no Brasil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Marx e Freire, cada um à sua maneira, contribuíram significativamente para a compreensão das dinâmicas sociais e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ambos reconheceram a importância das transformações socio-histórico-culturais em moldar a vida coletiva e individual.

Palavras-chave: Marx; Freire; Educação; Transformação Social.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the importance of the influence of Karl Marx and Paulo Freire on socio-philosophical-historical-cultural construction, specifically in relations to discussions and meanings in Brazil. The methods used were qualitative. Its procedural description is bibliographical. Marx and Freire, each in their own way, made a significant contribution to understanding social

dynamics and promoting a fairer and more equal society. Both recognized the importance of socio-historical-cultural transformations in shaping collective and individual life.

KEYWORDS: Marx; Freire; Education; Social Transformation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas quanto as considerações de Karl Marx e Paulo Freire enquanto proposta partindo da lógica e representações, assim como aspectos históricos. O objetivo deste trabalho é analisar a importância da influência de Karl Marx e Paulo Freire na construção sócio-filosófico-histórico-cultural, especificamente nas relações voltadas às discussões e significações no Brasil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica de Karl Marx, Paulo Freire, Educação Transformadora. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

A educação emancipatória e transformadora visa capacitar os indivíduos a se libertarem das estruturas de opressão e se tornarem agentes ativos na transformação de suas realidades sociais, políticas e econômicas. Segundo Gadotti (2002, p. 45), "a educação emancipatória busca a libertação do ser humano das condições de opressão e alienação, promovendo sua autonomia e participação crítica na sociedade".

Essa abordagem educacional vai além da mera transmissão de conhecimentos, enfatizando o desenvolvimento da conscientização crítica e a promoção de práticas inclusivas e participativas. Conforme destacado por Torres (2009, p. 78), "a educação transformadora capacita os indivíduos não apenas a compreenderem as injustiças sociais, mas também a agirem de forma coletiva para promover mudanças significativas".

Educação emancipatória valoriza a diversidade de conhecimentos e experiências dos indivíduos, promovendo uma aprendizagem que respeita e integra diferentes perspectivas culturais e sociais. Como afirmado por McLaren (2005, p. 112), "a educação emancipatória busca reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento dos alunos, capacitando-os a se engajarem criticamente na sociedade".

Desta forma, vale mencionar que, Marx e Freire são expoentes no que tange a educação emancipatória e transformadora.

Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, economista, historiador, teórico político e jornalista alemão, cujo pensamento exerceu uma influência seminal na história intelectual e política mundial. Segundo Löwy (2006, p. 15), Marx é considerado "uma das figuras mais importantes da história do pensamento ocidental". Sua obra abrange desde críticas profundas ao sistema econômico capitalista até análises sociopolíticas que moldaram o entendimento moderno das dinâmicas sociais.

Nascido em Trier, na Prússia, em 5 de maio de 1818, Marx estudou direito e filosofia nas universidades de Bonn e Berlim, onde foi influenciado pelo idealismo de Hegel. Sua trajetória intelectual o levou a se tornar jornalista na Gazeta Renana em Colônia, onde começou a formular suas primeiras críticas sociais e políticas.

Em Paris, Marx conheceu Friedrich Engels, com quem desenvolveu uma colaboração duradoura. Juntos, produziram obras como o *Manifesto Comunista* (Marx e Engels, 1848), que proclama: "A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes" (MARX E ENGELS, 1848). Esta obra seminal definiu os princípios do socialismo científico e criticou vigorosamente as injustiças do capitalismo emergente.

A contribuição mais destacada de Marx, *O Capital*, foi publicada em três volumes, com o primeiro volume sendo lançado em 1867. Nesta obra, Marx analisou a economia política do capitalismo, descrevendo-o como um sistema que explora a classe trabalhadora em benefício dos proprietários dos meios de produção. Ele argumentava que "o capital não é uma coisa, mas sim uma relação social entre pessoas, mediada por coisas" (MARX, 1867).

Marx dedicou sua vida à causa da emancipação dos trabalhadores, prevendo que as contradições inerentes ao capitalismo eventualmente levariam à sua queda. Sua análise profunda

das estruturas sociais e econômicas influenciou movimentos operários e intelectuais ao longo dos séculos XIX e XX, moldando o pensamento político e inspirando mudanças sociais significativas.

Marx argumentava que o sistema educacional de uma sociedade reflete seus interesses dominantes, servindo como um instrumento de reprodução ideológica. Ele afirmava que "a educação é um instrumento político poderoso para a manutenção do status quo e para a perpetuação das desigualdades sociais" (MARX, 1867). Segundo sua análise, as instituições educacionais são moldadas pelos interesses da classe dominante, preparando os indivíduos para ocuparem diferentes papéis na divisão do trabalho e na estrutura hierárquica da sociedade capitalista.

Além disso, Marx via a educação como um meio para despertar a consciência crítica das massas trabalhadoras. Ele argumentava que uma educação verdadeiramente emancipatória deveria capacitar os indivíduos a compreenderem as injustiças sociais e a lutar por uma transformação radical das estruturas econômicas e políticas existentes. Como ele afirmou: "A educação do proletariado visa à abolição das classes" (MARX, 1848), destacando a importância de uma educação que promova a conscientização de classe e a solidariedade entre os trabalhadores.

No entanto, é importante notar que Marx não delineou um sistema educacional específico para uma sociedade comunista futura. Sua crítica centrava-se na educação como um reflexo das relações de produção capitalistas e como um mecanismo de reprodução da ideologia dominante. Assim, suas ideias sobre educação têm sido interpretadas e desenvolvidas por teóricos posteriores que exploraram como uma educação crítica pode contribuir para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa.

Vale mencionar que a dialética de Hegel é uma abordagem filosófica fundamental que influenciou tanto Karl Marx quanto outros pensadores, incluindo Paulo Freire, em suas análises críticas da sociedade e da educação. Hegel concebeu a dialética como um método de investigação que examina o desenvolvimento das ideias e da realidade através de contradições internas e de processos de superação.

Para Hegel, a dialética é um movimento triádico que se desdobra em três momentos: a tese, a antítese e a síntese. A tese representa uma ideia inicial, uma proposição ou um estado de coisas que é afirmado como verdadeiro ou existente em um determinado contexto. Por exemplo, na história, a tese poderia ser um sistema social estabelecido ou uma concepção dominante de moralidade. A antítese surge como uma negação ou contraposição à tese. Ela representa o oposto ou a crítica à ideia inicial, revelando suas contradições internas ou limitações. Hegel vê a antítese como uma força que desafia a tese existente, questionando sua validade e promovendo um confronto de ideias. E a síntese é o resultado do conflito entre tese e antítese. Hegel argumenta que a síntese não é simplesmente uma combinação ou média das duas primeiras etapas, mas sim um novo estágio de desenvolvimento que integra e transcende as contradições anteriores. A síntese representa um

avanço no entendimento ou na realidade, incorporando elementos da tese original enquanto supera suas limitações através da resolução das contradições.

Sendo assim, o progresso do pensamento e da história ocorre através da resolução de contradições e conflitos, resultando em um estágio superior de compreensão ou realidade. Como afirmado por Hegel (1830, p. 75), "o verdadeiro é o todo", sugerindo que a verdade emerge da síntese que reconcilia a tese original com sua negação.

Essa abordagem dialética influenciou Marx, que a adaptou ao materialismo histórico, argumentando que as contradições dentro das estruturas econômicas e sociais conduzem a mudanças históricas fundamentais, como a transição de um sistema de produção para outro. Marx viu a dialética não apenas como um método filosófico, mas como uma ferramenta para entender e transformar o mundo.

Karl Marx faleceu em Londres, em 14 de março de 1883, deixando um legado intelectual vasto e complexo que continua a ser objeto de estudo e debate acadêmico até os dias atuais, influenciando profundamente o entendimento contemporâneo sobre economia política, ideologia e justiça social.

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro cujo pensamento revolucionou a pedagogia mundial, destacando-se por sua abordagem crítica e humanista da educação. Nascido em Recife, Pernambuco, Freire cresceu em um ambiente marcado pela pobreza e pela desigualdade social, experiências que influenciaram profundamente sua visão sobre educação e justiça social.

Freire iniciou sua carreira como advogado e posteriormente trabalhou como professor de língua portuguesa. No entanto, foi a partir de seu trabalho com adultos analfabetos em Angicos, Rio Grande do Norte, na década de 1960, que ele desenvolveu sua pedagogia mais conhecida. Segundo Moacir Gadotti (2009, p. 35), Freire "foi um educador que rompeu com a visão tradicional da educação bancária, propondo um modelo de ensino baseado na conscientização e na práxis".

Sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970), tornou-se um marco na educação mundial ao propor um método de ensino que não apenas transmitia conhecimentos, mas também incentivava os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a agirem para transformá-la. Freire enfatizava que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47), destacando a importância da autonomia e da participação dos educandos no processo educacional.

Exilado durante parte da ditadura militar no Brasil, Freire continuou a influenciar movimentos educacionais ao redor do mundo, dedicando-se à promoção da educação como instrumento de libertação e emancipação social. Ele foi reconhecido internacionalmente por suas contribuições à educação popular e crítica, recebendo numerosos prêmios e honrarias ao longo de sua vida.

Freire desenvolveu uma abordagem educacional conhecida como "educação problematizadora" ou "educação conscientizadora". Para ele, a educação não deveria ser um ato de deposição de conhecimento pelo educador nos alunos, mas sim um processo dialógico no qual educadores e alunos colaboram na construção do conhecimento e na compreensão crítica do mundo ao seu redor. Em suas palavras, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996).

Central para a pedagogia de Freire é o conceito de "conscientização" (conscientização), que envolve um processo pelo qual as pessoas se tornam críticas em relação às estruturas de poder que as oprimem. Ele enfatiza a importância de educar não apenas para a adaptação às normas existentes, mas para a transformação social e a emancipação dos indivíduos. Sua metodologia valoriza o diálogo como uma ferramenta essencial para a conscientização e para a construção de uma compreensão mais profunda das condições sociais e políticas que afetam as vidas das pessoas.

Vale mencionar que Paulo Freire, incorporou elementos da dialética em sua pedagogia crítica. Ele utilizou o diálogo como um método para identificar contradições na experiência educacional dos alunos e para promover a conscientização crítica. Freire enfatizou a importância da reflexão coletiva e da ação transformadora como parte de um processo dialético de aprendizagem e libertação.

Freire também criticou profundamente o modelo bancário de educação, no qual os alunos são vistos como receptáculos passivos que recebem conhecimento depositado pelos educadores. Ele argumentava que esse modelo perpetuava a opressão e a desigualdade, ao invés de capacitá-los a questionar e transformar sua realidade. Em contrapartida, propôs um modelo de educação libertadora que promovesse a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos.

A prática educativa freireana busca transformar a sala de aula em um espaço de troca de conhecimentos e experiências, onde professores e alunos aprendem juntos e se tornam coautores do processo educativo. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos de educação de jovens e adultos, onde a valorização das experiências de vida dos educandos é fundamental para a construção do conhecimento.

Além disso, a aplicação da teoria de Freire nas escolas tem mostrado resultados positivos na promoção da cidadania e do empoderamento dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social. Freire (1970) argumenta que "a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" (p. 79), destacando a importância do relacionamento dialógico e colaborativo no processo educativo.

A influência de Paulo Freire estende-se muito além das fronteiras do Brasil, onde ele nasceu e trabalhou. Sua pedagogia crítica inspirou educadores ao redor do mundo a adotar uma abordagem mais reflexiva e participativa à educação, reconhecendo-a não apenas como um meio de transmitir

conhecimentos, mas como uma ferramenta poderosa para a emancipação humana e a transformação social.

No Chile, por exemplo, durante o governo de Salvador Allende (1970-1973), o método de Paulo Freire foi amplamente utilizado em programas de educação popular. Freire foi convidado a colaborar com o Ministério da Educação, aplicando suas teorias em projetos de alfabetização de adultos. O enfoque na conscientização e na participação ativa dos educandos contribuiu para o fortalecimento da democracia e da cidadania em um período de intensas mudanças sociais (TORRES, 1994).

Em países africanos, como Guiné-Bissau e Moçambique, as ideias de Freire foram adotadas após a independência das colônias portuguesas, no contexto de construção de novos sistemas educativos. Em Guiné-Bissau, Freire colaborou diretamente com o governo para desenvolver programas de alfabetização que integrassem a educação formal com a realidade cultural e social dos educandos, promovendo uma educação libertadora e emancipatória (ARNOVE, 1990).

Nos Estados Unidos, a teoria de Freire influenciou movimentos de educação popular e projetos comunitários. Organizações como a Highlander Research and Education Center, fundada por Myles Horton, incorporaram princípios freireanos em suas práticas educativas. O Highlander Center foi fundamental na formação de líderes do movimento dos direitos civis, incluindo Martin Luther King Jr., promovendo uma educação que busca a justiça social e a transformação das comunidades (HORTON e FREIRE, 1990).

Paulo Freire faleceu em 2 de maio de 1997, deixando um legado duradouro que continua a inspirar educadores e ativistas comprometidos com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Karl Marx e Paulo Freire são pensadores cujas ideias, embora abordem diferentes aspectos da sociedade, compartilham pontos de convergência em relação à crítica social e à educação como ferramenta de transformação.

Marx analisou a sociedade através do materialismo histórico e da luta de classes, vendo o capitalismo como um sistema intrinsecamente injusto que explora os trabalhadores. Ele afirmou que "a história de todas as sociedades até hoje é a história da luta de classes" (MARX E ENGELS, 1848), enfatizando as tensões econômicas e políticas que moldam a sociedade.

Freire, por outro lado, focou na educação como meio de conscientização e transformação social. Ele desenvolveu uma pedagogia crítica que desafiava o modelo bancário de educação, no qual os alunos são vistos como receptáculos passivos do conhecimento. Freire argumentou que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996), promovendo um modelo educacional centrado no diálogo e na reflexão crítica.

Ambos os pensadores enfatizaram a importância da educação como um processo emancipatório que capacita os indivíduos a entenderem e a desafiar as estruturas de poder. Suas contribuições influenciaram profundamente teorias críticas e práticas educacionais em todo o mundo, destacando-se pela busca de uma sociedade mais justa e igualitária através da conscientização e da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marx e Freire, cada um à sua maneira, contribuíram significativamente para a compreensão das dinâmicas sociais e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ambos reconheceram a importância das transformações sócio-histórico-culturais em moldar a vida coletiva e individual. Enquanto Marx explorou as bases econômicas e estruturais dessas transformações, Freire destacou o papel da educação na formação de consciências críticas e na promoção da justiça social. Suas abordagens complementares continuam a inspirar estudos e práticas que visam compreender e enfrentar os desafios das mudanças sociais e culturais em diferentes contextos históricos e contemporâneos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

HEGEL, G. W. F. **Ciência da Lógica**. São Paulo: Abril Cultural, 1830.

LÖWY, M. **Marxism in Latin America**. In: CALLINICOS, A. (Ed.). *The Cambridge History of Twentieth-Century Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 1867.

MARX, K., & ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1848.

McLAREN, P. **Pedagogia crítica: política cultural e prática educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORRES, C. A. **Globalização e reforma da educação: tendências globais, a agenda de Washington e suas repercussões regionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

PSYCHOMOTRICITY AND SCHOOL DEVELOPMENT



SIMONE FERREIRA BELLENO FRANCISCO

Graduada em Pedagogia pela Uniabc – Universidade do Grande ABC 2008, Especialista em Transtorno de Espectro Autista TEA pela Faconnecte – Faculdade Conectada – 2023; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo – Céu CEI Rosa da China

RESUMO

O presente trabalho, propõe uma discussão sobre o desenvolvimento psicomotor através do brincar e da educação física. Para um bom desempenho infantil se faz necessário o uso do raciocínio para executar atividades cotidianas, intelectuais e o brincar facilita o crescimento e em consequência, promove esse desenvolvimento. Uma criança que não brinca não se constitui de maneira saudável, tem prejuízos no desenvolvimento motor e sócio / afetivo, possivelmente se tornando, apática diante de situações que requerem raciocínio lógico, interação e atenção, acarretando grandes prejuízos para um desenvolvimento saudável. A proposta é debater e apresentar possibilidades de atividade motora, que possibilite um bom desenvolvimento geral da criança.

Palavras-chaves: Psicomotricidade; Educação; Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

This paper proposes a discussion on psychomotor development through play and physical education. For children to perform well, they need to use their reasoning skills to carry out everyday, intellectual activities, and playing facilitates growth and, as a result, promotes this development. A child who doesn't play doesn't develop in a healthy way, has impairments in motor and social/affective development, possibly becoming apathetic when faced with situations that require logical reasoning,

interaction and attention, causing great damage to healthy development. The proposal is to debate and present possibilities for motor activity that will enable the child to develop well in general.

Keywords: Psychomotricity; Education; Human Development.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma prática pedagógica que tem como objetivo, o desenvolvimento total da criança no processo ensino/aprendizagem, contribuindo com seu crescimento global, nos aspectos físicos, social, mental e afetivo, caminhando harmonicamente para uma boa aprendizagem, partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser lúdico, o brincar torna-se parte fundamental na vida do mesmo.

É um processo interpretativo como uma união íntima da parte de um todo, não dá para pensar em criança sem o brincar e o desenvolvimento da psicomotricidade se dá de forma natural. Ela ajuda e capacita o aluno para uma melhor assimilação dos conteúdos escolares.

Portanto, função motora, desenvolvimento intelectual e desenvolvimento afetivo, estão intimamente ligados na criança e a psicomotricidade quer justamente destacar essa relação existente entre motricidade, mente e afetividade e facilitar na abordagem global da criança por meio de dessa técnica. A sociedade do conhecimento e da informação exige cada vez mais rapidez na atividade intelectual, prescindindo da atividade motora, é claro que as consequências se apresentam no tempo. E na educação?

Algumas escolas ainda mantém o caráter mecanicista instalado na Educação Infantil, ignorando a psicomotricidade e professores, preocupados com leitura e escrita, muitas vezes não sabem como resolver as dificuldades apresentadas por alguns alunos, rotulando-os como portadores de distúrbios de aprendizagem. Muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas na própria escola e até evitadas precocemente se houvesse um olhar atento dos agentes educacionais para o desenvolvimento psicomotor, com brincadeiras, trabalhando esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita.

Entendemos hoje que a psicomotricidade, oportuniza às crianças condições de desenvolver capacidades e habilidades, aumentando seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas. Atualmente vários neuropsiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos têm insistido sobre a importância do desenvolvimento psicomotor durante os três primeiros anos de vida, entendendo que é nesse período o momento mais importante de aquisições extremamente significativas a nível físico, como o movimento de “pinça” com os dedos, dando condições para segurar um lápis, postura para andar e correr, noções de lateralidade ao dançar, que marcam conquistas igualmente importantes no universo emocional e intelectual.

As crianças estão sempre em movimento, se deslocando entre ações incertas, aleatórias, em função de sua curiosidade com o mundo, para a construção de interesses próprios mais claros. A escola pode aproveitar esse movimento ou, então, pode inibi-lo de tal modo que desencoraje a criança em sua pesquisa com o meio.

A educação psicomotora ajuda a criança a adquirir o estágio de perfeição motora e a escola, com aulas de educação física, tem um papel muito importante no desenvolvimento dessas habilidades, uma variedade de atividades físicas diárias tem papel muito importante em nível motor, uma vez que a educação física está diretamente ligada à psicomotricidade, além de ter os mesmos objetivos, é uma área estratégica nesse campo, pois através de jogos e brincadeiras propostos em aula pode proporcionar a criança o desenvolvimento motor, afetivo e intelectual. Praticar algum esporte ou atividade física, é de extrema importância e a escola é o lugar ideal para começar. É na Educação Física que as crianças se desenvolvem físico, social e emocionalmente.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

PIAGET (1970) desenvolveu trabalhos no Laboratório de Alfred Binet, em Paris, investigando o desenvolvimento intelectual da criança, fato que o motivou em outras pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento, ele escreveu mais de 100 livros e artigos, entre eles, destacam-se: Seis Estudos de Psicologia: A construção do Real na Criança; A Epistemologia Genética; O Desenvolvimento da Noção de Tempo na Criança: Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente; A Equilibração das Estruturas Cognitivas.

A construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em acomodação ou assimilação dessas ações e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento; isto é, uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e, após isso, uma assimilação; desta forma, o equilíbrio é, então, alcançado.

A forma de raciocinar e de aprender da criança passa por estágios. Por volta dos dois anos, ela evolui do estágio sensório-motor - em que a ação envolve os órgãos sensoriais e os reflexos neurológicos básicos, e o pensamento se dá somente sobre as coisas presentes na ação que desenvolve para o pré-operatório. Uma nova progressão ocorre por volta dos sete anos, quando ela passa para o estágio operacional-concreto e consegue refletir sobre o inverso das coisas e dos fenômenos e, para concluir um raciocínio, leva em consideração às relações entre os objetos. Por fim, por volta da adolescência, chega ao estágio operacional-formal, em que pensa em coisas completamente abstratas, sem necessitar da relação direta com o concreto.

Segundo Piaget, tais divisões podem ser variáveis, dependendo do nível operatório do pensamento. Desenvolvendo-se a partir de características biológicas, da estimulação do meio onde vive e de suas relações afetivas.

Por sua vez, na psicogenética de Henry Wallon (1968), a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Segundo Wallon (1968), a emoção é o primeiro e mais forte laço entre os indivíduos. É necessário observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são formados pela atividade emocional. Para este pensador, a emoção ocupa o papel de mediadora, visto que, a realização do desenvolvimento infantil se dá nas interações, que não objetivam só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com a predominância da emoção sobre as demais atividades.

Ainda segundo Wallon (1968), as emoções são revelações de estado relativos dos sujeitos, mas com componentes orgânicos. Movimentos musculares, fome, ou algum desconforto na posição em que o bebê se encontra, podem ser comunicadas e percebidas através do choro. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica.

É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado, as interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social.

O amadurecimento infantil, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais ocorre de forma distinta, tanto em qualidade como em velocidade. Analisar a performance à luz de apenas um desses fatores, ignorando os outros, pode trazer interpretações equivocadas. Considerar alguém habilidoso e, portanto, competente ocorre em muitos casos por mera observação subjetiva. Julgar a performance em função de eventos isolados ou esporádicos é engano.

Segundo Tani (apud Chamat, 2006) a diferença entre aprendiz e indivíduo habilidoso não se resume no conhecimento acerca da tarefa a ser executada, mas principalmente na quantidade e eficiência das estratégias utilizadas na sua execução. Ser competente pode referir-se as múltiplas possibilidades para se resolver tarefas, tais como as esportivas. Para isso se requer prática e experiência.

Acreditamos que uma avaliação atenta, mediante a observação direta da criança, possa interferir positivamente não apenas na prevenção de dificuldades futuras maiores, mas principalmente na elaboração de atividades na educação infantil onde a criança tenha oportunidade de explorar, vivenciar e conhecer seu próprio corpo, que é a única forma de poder se relacionar com o outro e com o mundo de maneira saudável, confiante e autônoma, traçando por si mesma seu próprio caminho existencial.

Nesse sentido, é importante salientar que o brincar é fundamental nessa fase, pode-se utilizar algo que já é natural e utilizá-lo na execução de atividades dirigidas para que ocorra a aprendizagem em um processo lúdico. Baseado em um processo saudável de desenvolvimento, a criança vai perdendo seu egocentrismo inicial, começa a dividir e saberá se relacionar melhor, já que o brincar

tem um papel insubstituível no processo vital de encontro consigo mesmo e com o outro. (TANI apud Chamat 2006).

Brincar é fundamental na vida de todas as crianças, sendo que cada criança esteja em condições de aproveitar as oportunidades, lúdicas educativas voltadas para satisfazer suas necessidades de aprendizagem. A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento, através da descoberta e da invenção, que são elementos indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (1998): “A brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças, (Int., vol. III)”, uma vez que, quando a criança brinca, joga, imita, cria movimentos, elas se apropriam do repertório da cultura corporal na qual está inserida.

Com isto os jogos e as brincadeiras têm uma grande contribuição a oferecer, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, quando inseridas no cotidiano das crianças. Para tal, devem estar atreladas às intencionalidades didáticas das áreas diversas do conhecimento, de tal forma, que professor e aluno se apropriem dessas manifestações como parte de uma cultura corporal popular.

Na educação infantil, a educação física ajuda no desenvolvimento de habilidades motoras e no reflexo, além disso, também melhora a coordenação e na postura corporal, trazendo benefícios para a saúde. Durante brincadeiras e jogos, nas aulas de educação física, crianças tomam decisões, fazem escolhas, perceber seus sentimentos, lidar com possibilidades, limites, ainda geram situações em que sua própria ação interfere na ação do outro, possibilitando em alguns momentos trabalhar em equipes, pedir, receber ajuda observar a ação do outro, ou seja, comparar desempenhos de maneira saudável, ampliando assim o repertório educativo.

Ao brincar, a criança dá sentido para sua saúde física, emocional e intelectual, nas atividades lúdicas vence obstáculos, desafia seus limites, libera energia, adquire confiança, aprimorando seus conhecimentos. Portanto, jogos e brincadeiras, fazem parte do seu desenvolvimento, brincar é uma forma de exercitar a imaginação, pois permite que as crianças relacionem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que elas pouco conhecem. A brincadeira expressa a forma como a criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e faz a reconstrução de seu mundo.

O brincar também é um ato de linguagem, através da linguagem uma criança manifesta a forma como se relaciona com sua cultura. Falar em cultura é falar em características da história de cada um, falar na capacidade que temos para manusear, refletir, agir, planejar, descobrir, brincar, jogar com elementos desta cultura, podendo assimilar o mundo físico à nossa volta, pela imaginação; promovendo laços, que nos definem, fazendo-nos sentir seguros e satisfeitos de pertencer à um grupo. No momento que a criança se relaciona com os objetos da cultura, ela constrói o seu conhecimento de mundo.

Acredita-se que o desenvolvimento motor esteja ligado à idade cronológica da criança, uma vez que, a criança vai desenvolvendo suas habilidades motoras de acordo com seu crescimento.

Anos atrás acreditava-se que, essas mudanças no desenvolvimento motor, estavam totalmente ligadas às alterações no sistema nervoso central, atualmente já é sabido que esse processo depende de vários fatores, inclusive estímulos externos, como por exemplo a forma como o indivíduo se relaciona consigo e com o ambiente no qual está inserido enquanto se desenvolve, irão determinar o desenvolvimento dessas habilidades.

Vários fatores biológicos também podem ser considerados como risco ou até provável causa, de déficit no desenvolvimento psicomotor de uma criança, entre eles o nascimento prematuro ou problemas neurológicos, respiratórios entre outros. No entanto, isso não significa que, todo bebê prematuro terá problemas em seu desenvolvimento motor, é comum, no entanto, prejuízos na memória, linguagem ou coordenação visor motora, fazendo com que essas crianças necessitem de maiores cuidados em seu desenvolvimento, de modo que ela não sofra maiores perdas ou dificuldades em sua socialização e desempenho escolar.

Na infância, o desempenho motor encontra-se em constante evolução, partindo de movimentos mais simples, realizados de maneira individualizada, para uma série de combinações, que virão a ser utilizadas em atividades de lazer, esportivas e principalmente cotidianas, concomitante aos processos da aprendizagem escolar e do amadurecimento das principais habilidades motoras (GALLAHUE; OZMUN, 2005). O equilíbrio se torna eficiente, os padrões motores básicos estão mais refinados e adaptados às diferenças estruturais, há uma melhora na coordenação motora, bem como ocorre um aumento na proficiência de habilidades manipulativas (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

No início da escolarização é possível identificar crianças com dificuldades na escrita, atendo-se principalmente ao seu comportamento motor (FÁVERO; CALSA, 2004). O desenvolvimento da motricidade fina, movimento de pinça, que a criança aprende a fazer para segurar o lápis, para escrever ou desenha, possui extrema relação com a boa aquisição da escrita, sendo verificados problemas na aprendizagem da escrita em grande parte das crianças que possuem dificuldades motoras finas.

Apesar de os estudos evidenciarem as relações entre as dificuldades motoras e a aprendizagem escolar, poucas pesquisas brasileiras têm se direcionado a este tema.

Segundo Kishimoto (1999) permitir à ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A educação física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor das crianças, porque auxilia na consciência e o controle do próprio corpo. Isso inclui o equilíbrio, a coordenação e a noção de lateralidade. Contribui também para o desenvolvimento motor das crianças, permitindo que elas adquiram habilidades essenciais para a vida diária, além do aspecto

motor, a educação física também influencia o afeto e o intelecto das crianças. O movimento não apenas fortalece os músculos, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Através de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, as crianças aprendem a se movimentar de forma prática e divertida. Essa abordagem estimula o aprendizado intelectual e a interação social, numa visão holística, a educação física considera o indivíduo como um todo, integrando mente e corpo. Ela promove a percepção, a ação e a socialização constantes. A educação física, com jogos e brincadeiras pedagógicas, é um meio preventivo para possíveis déficits na aprendizagem e no desenvolvimento motor. Ela contribui para a formação da personalidade e a organização cognitiva das crianças, proporcionando um ambiente saudável e ativo para o seu crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a fase compreendida entre o nascimento e os seis anos mostra-se de grande importância para a formação da personalidade da criança. Todas as experiências serão decisivas e se suas necessidades não forem supridas, poderão ocasionar sequelas no equilíbrio, coordenação e organização de ideias. Esta é a principal fase da vida de uma criança. O que acontece nesse período ficará para sempre registrado.

Se vivenciar, nesta fase, boas experiências, boa alimentação, carinho e estimulação, com certeza será mais equilibrada quando adulta. É durante os primeiros anos que os padrões motores fundamentais emergem na criança e se aperfeiçoam de acordo com o desenvolvimento, ao nível dos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação de objetos. O desenvolvimento motor pode ser assim encarado como um processo extenso, mais ou menos contínuo, desde o nascimento até a idade adulta.

A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivo e sociomotor, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

A psicomotricidade é essencial na educação infantil, contribuindo de maneira eficaz para a formação integral das crianças:

Através de atividades psicomotoras, a psicomotricidade estimula habilidades motoras e cognitivas, promovendo o crescimento saudável dos pequenos. A psicomotricidade ajuda na estruturação do esquema corporal. Isso significa que as crianças aprendem a compreender seu próprio corpo e a se movimentar de forma consciente e segura.

Ela diminui as chances de distúrbios de aprendizagem, além de auxiliar no avanço das questões motoras, cognitivas e afetivas. Envolve a integração de todas as funções psíquicas e motoras, considerando a maturidade do sistema nervoso.

As atividades psicomotoras ocorrem por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, estimulando o desenvolvimento e a interação das crianças no ambiente em que estão inseridas e ajudam a desenvolver habilidades motoras finas, essenciais para a aprendizagem da escrita.

Em resumo, a psicomotricidade é uma ferramenta valiosa para o crescimento físico, cognitivo e emocional das crianças na fase da educação infantil. Ela promove o equilíbrio e a expressão, permitindo que os pequenos descubram o mundo e se desenvolvam de maneira saudável.

REFERÊNCIAS

CHAMAT, S. **Altas Habilidades Superdotação**. Editora Sara. São Paulo, 2006.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Editora Cortez. Brasília: Unesco, 1998.

FÁVERO, M. T. M., & CALSA, G. C. **Desenvolvimento psicomotor e Aprendizagem da escrita**. Comunicação apresentada no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2004.

FERREIRA, N.C.A. **O desenvolvimento da criança e a necessidade de atividade motora**. In: Motricidade e jogo na infância. RJ: Sprint; 1995.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.

GALLAHUE, D; OZMUN, C, J; - **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª edição, Phorte. São Paulo, 2005.

KISHIMOTO, T. M. (organizadora). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1999. _____ **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação** 6º Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, 1999.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 11ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

MEUR A.D.; STILE, L. **Psicomotricidade educação e reeducação**. Editora Manole. 1991.

PIAGET, J. **A construção do real da criança**. Editora Zahar. São Paulo, 1970.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Edições 70. Lisboa, 1968.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
<https://institutoneurosaber.com.br/a-importancia-da-psicomotricidade-na-educacao-infantil/>.

A importância da Educação Física no desenvolvimento da psicomotricidade.
<https://www.posfmu.com.br/a-importancia-da-educacao-fisica-no-desenvolvimento-da-psicomotricidade/noticia/629>.

Educação Física escolar no desenvolvimento da psicomotricidade.
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/17982/15557/220932>.

POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUÂNIME FOR AN INCLUSIVE AND EQUITABLE EDUCATION



SONIA DOS SANTOS SANCHES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2013); Especialista em Documentação Pedagógica pelo Instituto Inovação (2023); Professora de Educação Infantil na SME-SP, DRE Freguesia do Ó/Brasilândia.

RESUMO

O presente artigo tem como proposta, sugerir uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e seus desdobramentos. Propor que professores e equipe pedagógica possam pensar as suas ações para uma educação socio diversificada. Desta forma a escola se torna o centro de uma educação inclusiva e equânime, deve-se pensar no acolhimento e adaptação de todo o seu percurso pedagógico ao incluir e promover uma educação integral com impactos positivos na formação de seus alunos. A construção da identidade racial da criança no contexto escolar é missão dos professores e o Projeto Político Pedagógico precisa dar conta dessa demanda.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Equidade; Educação Antirracista; Racismo; Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

The purpose of this article is to suggest a reflection on pedagogical practices and their consequences. It proposes that teachers and pedagogical staff can think about their actions for a socio-diverse education. In this way, the school becomes the center of an inclusive and equitable education. It must think about welcoming and adapting its entire pedagogical path to include and promote an integral education with positive impacts on the formation of its students. The

construction of the child's racial identity in the school context is the teachers' mission and the Pedagogical Political Project needs to meet this demand.

Keywords: Inclusive Education; Equity; Anti-racist Education; Racism; Law 11.645/2008.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo, mostrar como as práticas pedagógicas são fundamentais e de importante responsabilidade docente. Pretende-se verificar que rituais pedagógicos, como afirma a educadora e integrante do movimento negro, Benilda Brito, são impactantes para a formação integral de bebês, crianças e jovens. O artigo pretende chamar a atenção para a importância e impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento dos alunos, cabendo ao docente não deixar que racismo e xenofobia possam intervir negativamente e silenciar o racismo, por exemplo. O racismo age silenciosamente e de forma desumanizadora e para tanto defende-se como justificativa uma educação igualitária, antirracista, inclusiva com ações de equidade para o seu sucesso.

AS AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COM EQUIDADE.

A educação é um direito constitucional garantido a todas as pessoas. Na cidade de São Paulo, a lei nº 16.478, instituiu para a população imigrante paulistana, o direito à educação, sem distinção quanto à forma de ensino. A Secretária Municipal de Educação lançou em 2021, o documento "Currículo da Cidade – Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas" com o objetivo de apoiar o trabalho dos profissionais da educação pautado na educação com equidade e inclusão. (PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2021, s/p).

A Educação municipal paulistana, vem se esforçando para que o racismo e a xenofobia que estão presentes em nossa sociedade de forma estruturada, sejam erradicados. Para tanto, o fazer pedagógico, planejado pelos docentes, deve estar pautado numa educação que considere oportunidades para todas as diferenças.

O professor em hipótese nenhuma deve permitir que questões negativas possam permear o ambiente de aprendizagem. Nossos estudantes, sendo bebês, crianças ou jovens não poderão sentir e introjetar a violência xenofóbica e racista em seus processos de formação.

O trabalho pedagógico a ser realizado, deve estar preparado a diversidade humana, seja ela com a presença de migrantes em nossas escolas, assim como o ensino de História e culturas afro-

brasileiras e indígenas, deve fazer parte das práticas pedagógicas que acontecem o ano todo. Nesse viés pedagógico, as práticas docentes estarão voltadas para a diversidade e valorização cultural das mesmas e como desdobramentos, será perceptível o impacto positivo em todos os educandos.

Faz parte da rotina pedagógica e de suas intencionalidades, compreender que todas as pessoas são detentoras de direitos e devem ser reconhecidas e valorizadas em suas particularidades. É papel da escola vencer qualquer tipo de obstáculo que vá prejudicar a formação integral de seus estudantes.

A construção de um projeto político pedagógico deve acolher todos os estudantes e suas famílias, sendo fundamental, enaltecer fatores positivos que abordam a sociodiversidade, sendo eles migrantes ou não, negros ou não, indígenas ou não. Nesse sentido, teremos a oportunidade de conhecer e refletirmos acerca da importância de práticas e de um projeto político pedagógico voltado à construção de “uma escola pública inclusiva”.

Questões sociais e de identidade que promovam a equidade, precisam ser tratadas como prioritárias nas propostas curriculares e a as dez competências previstas na BNCC (2017), orientam tal proposta. A escola inclusiva orienta que as estruturas e atitudes devem ser mobilizadas desde a educação infantil até diferentes modalidades de ensino, para que todos sejam reconhecidos e tenham os seus direitos de aprendizagem assegurados.

Ao planejarmos uma proposta pedagógica, deve-se verificar qual a intencionalidade e o que se propõe nesse processo de aprendizagem dos estudantes, bem como refletir e analisar com responsabilidade, os impactos que nossos conteúdos e propostas irão se desdobrar.

Ao ensinar, devemos pensar em quais habilidades e competências queremos alcançar, como incluir nessa proposta, atividades que possam abranger todos os ritmos dos alunos, quais adaptações deve-se pensar; qual será o objetivo quanto a uma educação antirracista? São aspectos que se deve considerar, pois abordagens equivocadas podem contribuir para reafirmar estereótipos e uma visão negativa a determinados grupos populacionais.

Historicamente as comunidades indígenas foram descritas numa perspectiva etnocêntrica, deixando de lado suas experiências cotidianas, seus conhecimentos e maneiras de se relacionar com o mundo. Edson Silva (2015), alerta para a questão de abordagens simplistas e equivocadas que nos fazem questionar quais povos estamos tratando ao associar práticas e características que não correspondem aos seus modos de vida, independentemente de estarem situados em comunidades rurais ou urbanas.

Nesse sentido devemos pensar nos conceitos de colonialidade e decolonialidade. Precisamos ultrapassar essa trajetória e dar visibilidade aos povos que historicamente foram silenciados como os africanos, por exemplo. De acordo com a autora Ballestrini (2013), a

colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial. Como cita Aníbal Quijano (2005, p. 107):

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes.

Ao analisarmos a Lei 11.645/2008, os objetivos são claros: é preciso reconhecer os valores dos povos indígenas e africanos, que foram e são muito importantes para a formação da sociedade brasileira, enaltecer seus conhecimentos e sua luta e resistência para manterem sua cultura até os dias de hoje.

De acordo com Fanelli (2018, p. 7):

A Lei 11.645/2008, é fruto da nossa Constituição de 1988 e das mudanças promovidas pela LDBEN/9394/96, bem como das políticas afirmativas do governo Lula de 2003 a 2010, somadas as reivindicações históricas indígenas e a desconstrução do “índio genérico” por meio das contribuições de historiadores e antropólogos e do próprio MEC em relação a temática indígena nas escolas.

Nossas ações, como profissionais de educação, não se limitam a ministrar conteúdos, elaborar provas e atividades. Em nosso fazer pedagógico é fundamental o modo com que interagimos, as nossas atitudes e comportamento em diferentes situações. Nossa atuação deve ser inclusiva e equânime, afastando o racismo e a xenofobia de nossas práticas.

A educadora Benilda Brito em entrevista no Canal Preto (2018), afirma que o racismo desumaniza os alunos negros e entende o impacto dele ao afetar as pessoas indígenas e muitos migrantes também. A educação deve caminhar para um processo de aprendizagem antirracista e não xenofóbico. No planejamento educacional devemos refletir e dialogar sobre ações e práticas que visam uma escola inclusiva e com equidade.

O racismo provoca uma violência que fica impregnada na cabeça das crianças e ela chama atenção para os rituais pedagógicos que fortalecem o racismo e a exclusão das crianças negras. Desde o centenário da abolição da escravatura em 1988, o movimento negro em atividade, denunciou que as desigualdades entre negros e brancos está principalmente na educação.

O rendimento escolar das crianças negras tem a ver com afetividade também, não se discute IDEB sem se discutir o racismo, segundo Benilda Brito (2018), em entrevista ao canal Youtube, chama a atenção para as práticas pedagógicas permeadas por afetividade e intimamente ligadas a aprendizagem. Toda criança deve ser protagonista da sua aprendizagem, ela não pode ser um aluno aprendiz invisível em sala de aula.

A abordagem em história deve vir a partir do conhecimento da cultura Africana, da sua história social, política e econômica. Seus reis e rainhas são importantes para que os alunos não condenem a história africana a escravidão da Idade Moderna. O professor deve desenvolver sequências didáticas sobre a história da escravidão a partir das resistências e não como escravos passivos no comando de senhores escravocratas.

Ficou visível que o fracasso escolar é evidente entre jovens negros. Dados do IBGE, mostram que abandono escolar atinge mais a população negras, evidenciando que 4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio. Benilda lançou um livro e nos mostra que a criança negra sobre racismo todos os dias na escola. Esse ato cruel desumaniza. Verifica-se, portanto, que os índices evidenciam as desigualdades sociais relacionadas as questões étnico-raciais.

Imagem 1: Crianças negras são vistas como mais “bravas” por professores em estudo.



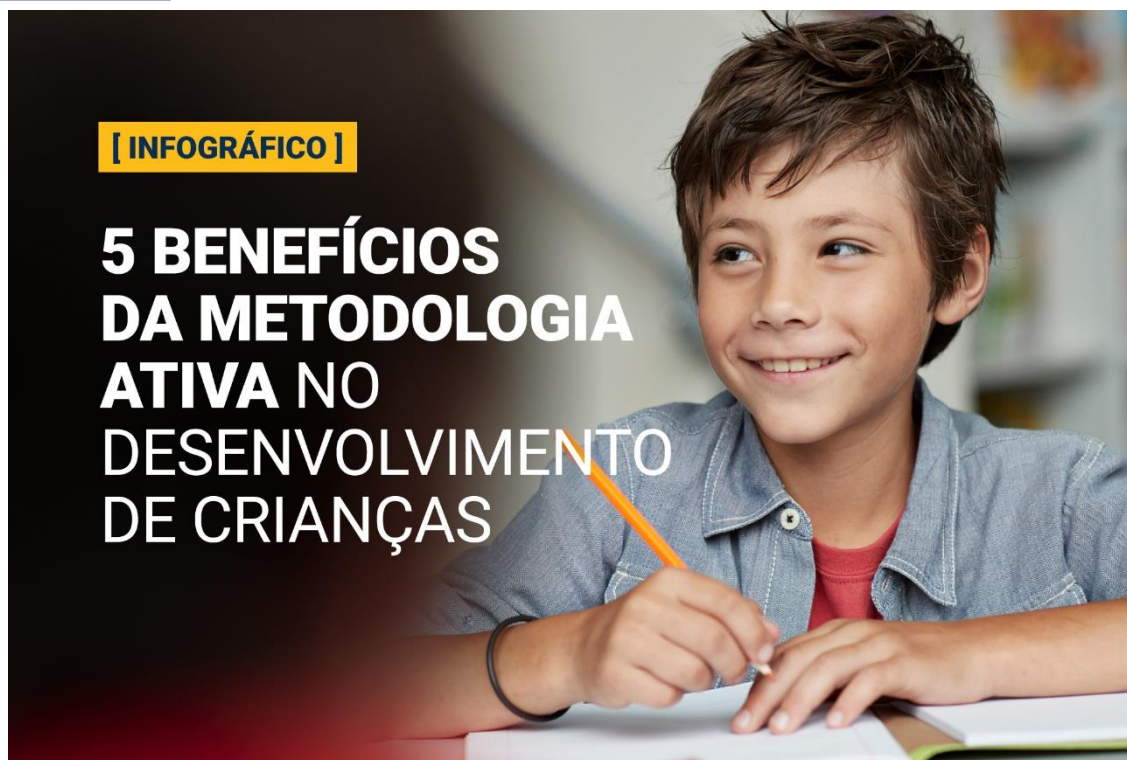
Disponível em: [Crianças negras são mais vistas como "bravas" por professores em estudo - Jornal Fatos e Notícias \(jornalfatosenoticias.com.br\)](https://jornalfatosenoticias.com.br). Acesso em: 30 set. 2024.

Segundo a autora, a atitude do professor, muitas vezes, silencia o racismo. Precisamos estar atentos e combater essa violência que desmerece a trajetória e interdita na maioria das vezes os avanços pessoais. A Lei 10.639/2003, foi um avanço e o movimento negro se volta para as ações pedagógicas com o intuito de ensinar os docentes como trabalhar as relações raciais na pré-escola. Mostrar a importância de respeitar as diferenças e que os próprios professores tenham a conscientização de sua própria identidade.

A construção da identidade racial da criança no contexto escolar é missão dos professores e o Projeto Político Pedagógico precisa dar conta dessa demanda. As crianças negras têm direito a uma escola com representatividade e acolhimento. Deve-se pensar e verificar em nossas sequências de aprendizagem, quais os elementos que dispomos para avaliar o nosso trabalho e como é possível ensinar e perceber os impactos positivos na vida de nossos alunos.

Essas práticas e ações não só melhoram o acolhimento e atendimento dos estudantes, mas também enriquecem o ambiente escolar como um todo, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

Imagem 2: Benefícios da metodologia ativa na aprendizagem das crianças.



Disponível em: [\[INFOGRÁFICO\] 5 benefícios da metodologia ativa no desenvolvimento de crianças - Novos Alunos](#). Acesso em 04 out. 2024.

Como sugestão para aprimorar as práticas pedagógicas no caminho de uma educação inclusiva e com equidade, há o trabalho com metodologias ativas, o qual favorece uma colaboração entre os estudantes e valoriza as diferentes perspectivas culturais, além do fazer pedagógico que deverá incluir projetos interdisciplinares, ambiente acolhedor e a promoção de eventos culturais. O envolvimento dos familiares nesse processo, também é fundamental para um ambiente acolhedor, inclusivo, equânime, sem racismo e xenofobia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico a ser realizado, deve estar preparado em prol da diversidade humana, seja ela com a presença de migrantes em nossas escolas, assim como o ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas, deve fazer parte das práticas pedagógicas que acontecem o ano todo, para que tenham um impacto positivo para todos os educandos.

A diversidade em seu sentido mais real, é a presença de elementos, características em um determinado lugar e esse lugar é a escola. O objetivo da escrita desse artigo, foi a de mostrar que as práticas pedagógicas são responsabilidade docente e da equipe pedagógica e sua abordagem tem consequências que irão impactar na formação integral de bebês, crianças e jovens.

Toda ação pedagógica deve ser pensada e deve incluir e promover a equidade, porque o ambiente escolar abrange diferenças visíveis como raça, gênero, idade, origem étnica entre outras tantas características que nos tornam diferentes. A equidade é o caminho a se seguir para se

ultrapassar obstáculos em uma prática pedagógica que visa promover o respeito e o reconhecimento das identidades.

Para tanto, citamos a Lei 10.453/2008, que é fruto das lutas indígenas e políticas afirmativas que fazem da população indígena, por exemplo, importante cultura na formação da nossa identidade nacional. Ela caminhou no viés da luta e das políticas afirmativas que valorizam a diversidades e raízes culturais e históricas em nosso país. Da mesma forma a Lei 10.639/2003 tem essa intenção e abriu caminhos para o ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Nossas ações, como profissionais de educação, não se limitam a ministrar conteúdos, elaborar provas e atividades. Em nosso fazer pedagógico é fundamental o modo com que interagimos, as nossas atitudes e comportamentos em diferentes situações. Nossa atuação deve ser inclusiva e equânime, afastando racismo e a xenofobia de nossas práticas.

REFERÊNCIAS

BALLESTRINI, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. 2013. Disponível em: [SciELO - Brasil - América Latina e o giro decolonial](#). Acesso em 5 ago. 2024.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: **Educação é a base**. (2017). Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da União] - Seção 1 - data 23 dez.1996, p. 27833.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [REPOSITARIO PUCSP: A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular](#). Acesso em 30 set. 2024.

O racismo é perigoso na educação das crianças. Participante: Benilda Brito - Pedagoga e Mestre em Gestão Social - CIAGS/UFBA, Coordenadora do Nzinga - Coletivo de Mulheres Negras de BH e do Programa de Direitos Humanos do ODARA - Instituto da Mulher Negra/ BA. Disponível em: [O RACISMO é PERIGOSO na EDUCAÇÃO das CRIANÇAS - Canal Preto \(youtube.com\)](#). Acesso em: 04 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-129.

SILVA, E. **Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008**. Mneme - Revista de Humanidades, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21–37, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485>. Acesso em: 30 set. 2024.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SILVA, Milena Rosane da. **Adequação curricular para uma prática educacional inclusiva**. Brasília. 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14550/1/2015_MilenaRosanedaSilva_tcc.pdf. Acesso em 12 jun. 2024.

A EDUCAÇÃO REMOTA DURANTE A PANDEMIA E OS DESAFIOS DO ENSINO À DISTÂNCIA

REMOTE EDUCATION DURING THE PANDEMIC AND THE CHALLENGES OF DISTANCE LEARNING



TAMIRIS AMORIM CAVLAC

Graduação em Letras (2008) e Pedagogia (2018) pela Universidade Cruzeiro do Sul; Especialista em Educação à Distância pela Faculdade Educamaís (2022); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Secretária da Educação do Estado de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho visa discutir questões ligadas ao ensino à distância (EaD) durante a pandemia, sua estruturação e eficiência nos processos de aprendizagem. A EaD vem crescendo constantemente, principalmente no ensino superior e cursos livres. Em 2020 o ensino regular brasileiro foi afetado pelo surto do Covid-19, que acentuou dificuldades no ensino e evidenciou desigualdades sociais preexistentes, além do despreparo de docentes e instituições educacionais para utilizar as tecnologias da informação naquele momento. Apesar de serem nítidos os benefícios da EaD, pode-se afirmar que, nos moldes em que ela aconteceu durante a pandemia de Covid-19, sobrecarregando docentes, ignorando o tempo de aprendizagem de cada estudante, bem como sua realidade quanto ao acesso às tecnologias e focando apenas do cumprimento de prazos e conclusão dos conteúdos propostos, não somente o sucesso educacional não foi alcançado como obtivemos um grande aumento na defasagem da aprendizagem, visto principalmente nos índices de crianças alfabetizadas naquele ano. Mas, ainda assim, a EaD é uma modalidade de ensino cada vez mais procurada e pode ser bem-sucedida, desde que haja uma série de fatores associados, como trataremos a seguir.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Escola; Ensino; Tecnologia.

ABSTRACT

This paper aims to discuss issues related to distance learning (DE) during the pandemic, its structuring and efficiency in learning processes. Distance learning has been growing steadily, especially in higher education and free courses. In 2020, regular Brazilian education was affected by the Covid-19 outbreak, which accentuated difficulties in teaching and highlighted pre-existing social inequalities, as well as the unpreparedness of teachers and educational institutions to use information technologies at that time. Although the benefits of distance education are clear, it can be said that, in the way it happened during the Covid-19 pandemic, overloading teachers, ignoring the learning time of each student, as well as their reality regarding access to technologies and focusing only on meeting deadlines and completing the proposed content, not only was educational success not achieved, but we also saw a huge increase in the learning gap, seen mainly in the rates of literate children that year. But even so, distance education is an increasingly popular form of teaching and can be successful, provided there are a number of associated factors, as we will discuss below.

Keywords: Education; Pandemic; School; Teaching; Technology.

INTRODUÇÃO

A tecnologia vem mudando a forma como vivemos, trabalhamos e até como nos relacionamos com pessoas, sendo assim, não podemos negar sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Quando a tecnologia chegou na escola, os educadores foram formados para ensinar ao educando como usá-la ao seu favor, para realizar pesquisas ou elaborar planos de aula, mas a grande maioria não recebeu formação, ou criou certa resistência, para utilizá-la para ensinar através dos recursos tecnológicos.

Em março de 2020 vivemos uma pandemia que, assim como a tecnologia, mudou a nossa forma de conviver, trabalhar, aprender e, como consequência, ensinar.

As instituições de ensino foram pegadas de surpresa com uma nova realidade: o isolamento social e a necessidade de se adequar a EaD em pouco tempo hábil. Essa urgência trouxe consequências, pois não houve preparo ou planejamento para migrar do ensino presencial para o online.

Este trabalho focará nas desigualdades e desafios do ensino à distância, analisando dados relacionados à aprendizagem de crianças em fase de alfabetização escolar, e quais foram os resultados após esse período, além de propor reflexões sobre a EaD e seu avanço no Brasil.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

A Educação à Distância chegou no Brasil em torno de 1904, quando as instituições de ensino internacionais passaram a ofertar cursos por correspondência, ou seja, a EaD acontece no Brasil muito antes da chegada da internet ou das tecnologias que conhecemos hoje. Naquela época, o ensino-aprendizagem acontecia através do envio de materiais de estudo para a casa do educando, aonde o indivíduo retornava para a instituição as atividades realizadas para a correção e avaliação.

Alguns anos à frente surgiram instituições que promoviam a EaD não somente através de correspondência, mas com auxílio de aulas gravadas que eram transmitidas na televisão ou rádio, possibilitando ao aluno um pouco mais de dinamismo no seu processo de aprendizagem.

Com a chegada de tecnologias como computadores e, hoje, tablets e smartphones, essa modalidade de educação vem se aprimorando, podendo, igualmente, conter aulas síncronas, ao vivo, com todos os envolvidos interagindo dentro de aplicativos, grupos e demais plataformas.

FORMAÇÃO E PAPEL DO DOCENTE

Entre os docentes, principalmente aqueles que atuam em sala-de-aula há muitos anos, há certa resistência quanto a utilização de tecnologias para ministrar aulas. O que faz com que a busca por formação para desenvolver essa habilidade não seja uma prioridade diante de tantas outras demandas do trabalho de professor.

Além disso, há uma impressão de que a modalidade à distância ameaça o modelo regular de ensino, porém Oliveira (2009, p.59) explica que:

“A educação presencial tem o professor em sala de aula como figura central. Já a Educação a Distância é fundamentada no modo impresso, com mediação tecnológica e eletrônica, o que criou o mito de que ela viria substituir o professor e prejudicar a qualidade do ensino. Na verdade, a Educação a Distância não prescinde do professor. Ao contrário, transformou a função docente em produção e distribuição de cursos e materiais, acrescentando-lhe novas atribuições como tutoria, aconselhamento e monitoria de centros de apoio, de recursos e de avaliação”.

Essa resistência quanto ao uso de tecnologias precisou ser superada quando, com o início da pandemia, o ensino regular foi obrigado a adotar a modalidade de EaD para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem daquele ano letivo.

Houve uma grande dificuldade por parte dos docentes na aprendizagem do uso dos equipamentos e aplicativos que passaram a ser usados como aliados na educação, bem como a dúvida sobre como adaptar o conteúdo, antes ministrado utilizando giz e lousa, ao mundo digital.

As novas tecnologias usadas na educação requerem professores capacitados, que saibam como utilizá-las em benefício do aprendizado do aluno, sendo um mediador do conhecimento e auxiliando o indivíduo do processo de ser autor da sua própria aprendizagem. Para Moran (2012, p. 33), “O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”.

Ou seja, em se tratando do uso de tecnologias, o docente tem papel fundamental, pois, por mais que todos estejam num mundo com amplo acesso à internet, pais e alunos ainda não sabem utilizá-la para construção do seu conhecimento, em sua maioria, se restringem ao uso de redes sociais e troca de conversas em aplicativos de mensagens instantâneas.

Mesmo antes da democratização da internet, as pesquisas escolares necessitavam de certa orientação dos professores, mesmo que fossem realizadas através de livros, revistas ou jornais. Hoje, o professor precisa estar em constante formação para orientar como realizar essas pesquisas nas plataformas digitais e evitar o famoso “cópia e cola”, quando o aluno apenas retira o conteúdo de um determinado site e, sem realizar a leitura, entrega o trabalho para obtenção de uma nota avaliativa, quando, na verdade, o objetivo que se pretende é a aprendizagem, que não ocorre nesses casos.

Cunha, Santos Cruz e Bizelli (2017, p.682) discorrem acerca da temática e pontuam que:

“O contexto atual exige dos professores novas práticas frente ao conhecimento, com foco no preparo das novas gerações de indivíduos para o pensamento crítico, em contraposição ao uso impensado, frenético e assíduo da aparelhagem tecnológica, com contundente familiaridade e interatividade.”

Ou seja, os preconceitos ou receios dos docentes na utilização das novas tecnologias são infundados, apenas se dão por não reconhecerem seu papel nesse novo modelo de educação ou ainda não se sentirem aptos a utilizá-lo.

O ENSINO À DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Em março de 2020 o Brasil foi surpreendido com uma decisão de isolamento social repentina na tentativa de conter a contaminação pelo vírus da Covid-19, até então desconhecido e sem outra forma de prevenção se não o distanciamento e o uso de máscaras e álcool em gel.

Falando sobre a educação brasileira nesse período, é notório o despreparo de todos os envolvidos quanto à utilização dos meios digitais para o ensino. A suspensão de todas as atividades presenciais, decisão tomada em caráter de urgência e sem notificação prévia, trouxe a necessidade da utilização da internet e tecnologias da informação e comunicação para dar continuidade ao ensino naquele ano letivo e mediação das atividades escolares.

As ações relacionadas ao EaD tiveram resultados diversos, muitos projetos foram desenvolvidos com sucesso, se tornando uma ótima experiência didática, ao passo que outro grupo de pessoas experimentaram tentativas frustradas de ensino e aprendizagem à distância.

Apesar da democratização das tecnologias, as desigualdades sociais ficaram evidentes, quando, na mesma unidade escolar, por exemplo, há alunos com tablets, smartphones e computadores com acesso à internet 24 horas por dia e outros tendo que dividir um único aparelho de celular, muitas vezes com dados de internet limitado, com os pais e outros irmãos ou moradores da residência.

É natural olhar para a desigualdade de acesso e culpá-la pelo fracasso escolar durante a pandemia, mas ele não é exclusividade apenas das camadas menos favorecidas, já que a defasagem na aprendizagem nesse período existe também nas escolas privadas e entre a camada mais abastada da população.

O distanciamento humano trouxe perdas e ruídos na comunicação escolar, fazendo com que pais, familiares e responsáveis se tornassem papéis fundamentais na formação dos educandos, em muitos casos, devendo ser mediadores entre docentes e o uso da tecnologia no processo de aprendizagem dos estudantes, em contrapartida, sem formação prévia, dividindo sua atenção, e preocupação, com a proteção das suas famílias quanto a contaminação pelo vírus e sua nova realidade social e trabalhista, já que grande parte da população adotou o “home-office” como modalidade de trabalho à partir de então. Segundo Farias e Giordano, (2020, p. 63):

“As novas alternativas metodológicas na educação, para amenizar os impactos que a pandemia de COVID19, devem considerar possíveis parcerias com as famílias. É necessário orientar o aluno e os seus responsáveis, pois são eles que auxiliarão as crianças nas tarefas escolares remotas, em seus lares. Já o papel da tecnologia digital é de mediar pedagogicamente o conhecimento e aprendizagem”.

IMPACTO DO ENSINO À DISTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

É notório que a não-alfabetização das crianças em idade adequada traz prejuízos para suas aprendizagens futuras e eleva os riscos de uma trajetória escolar marcada por reprovações, abandono e/ou evasão escolar, sendo assim, considera-se o ciclo de alfabetização como um dos mais importantes de todo o período de vida escolar dos estudantes.

Durante a pandemia de Covid-19, conforme já descrito neste trabalho, o Brasil, sistemas de ensino, educadores e toda a comunidade escolar, enfrentaram grandes desafios ao migrar para o ensino remoto de forma muito rápida, além de todos os demais fatores sociais que aconteceram simultaneamente a essa adaptação.

Segundo pesquisas, publicadas por órgãos oficiais em nota técnica, o número de crianças entre 6 e 7 anos não alfabetizadas entre 2019 e 2021 quase dobrou, indo de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021, o aumento não foi notado apenas entre as crianças de baixa renda, mas entre os educandos de família com maior poder aquisitivo, o que reforça o fato de que: o fracasso da implantação do ensino remoto nesse período não se deu apenas por uma questão de dificuldade de acesso à tecnologias, mas aconteceu em razão da urgência e falta de formação e adaptação dos conteúdos.

Considerando que a etapa de alfabetização é a mais importante de toda a vida escolar do indivíduo, pois serve de base para as demais etapas, e é nítida a defasagem causada pelo ensino remoto mal implantado, fica a reflexão: o que esperar da defasagem nos demais períodos ou ciclos escolares durante esse período?

A SOCIEDADE E O ENSINO À DISTÂNCIA

Duque e Durán Vasquez (2020) propõem repensar o sistema escolar:

“Chegamos ao verdadeiro epicentro do sismo que abala a educação e que vai exigir profundas alterações ao subsistema escolar dentro do sistema educativo. A escola passa a ter, deste modo, a responsabilidade de adequar o currículo aos seus alunos e tomar opções que considere mais eficazes de forma a garantir o sucesso dos alunos – de todos os alunos –, de um modo especial, daqueles que manifestam algum tipo de fragilidade.”

Com a agilidade em que o ensino regular presencial foi migrado para o ensino remoto, adaptar e adequar o sistema educativo à nova realidade se tornou um grande desafio, mas deixar com que a parte negativa dessa experiência, que aconteceu, entre outros fatores, pelo despreparo dos envolvidos, anule todos os demais benefícios da educação à distância pode provocar maiores retrocessos ao processo de aprendizagem e ao sistema educativo como um todo.

Ao contrário do hiato educacional conquistado durante a pandemia de Covid-19 em razão de inúmeros desafios não superados quanto a EaD, ela pode ser grande aliada do sistema educacional e social num todo, também para auxiliar a reparação dos danos causados pela implantação do ensino remoto de forma emergencial e sem formação prévia dos envolvidos.

A EaD, quando bem implementada, possui caráter democrático, pois possibilita difundir o conhecimento entre indivíduos de todas as idades, raças e regiões demográficas, gerando oportunidade, de forma quase igualitária, de acesso ao conhecimento.

Não somente o sistema educacional, mas o educando também deve se adaptar à EaD, pois, nessa modalidade, se torna o principal autor no seu processo de aquisição de conhecimento, já que precisará aprender a gerenciar seu tempo, seus estudos, desenvolver autonomia e demais competências que, também, são exigências do mercado de trabalho, ou seja, a EaD traz benefícios não somente dentro dos sistemas educacionais, mas à sociedade como um todo como diz Kenski (2007, p. 21):

“A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas.”

EaD – VILÃ OU MOCINHA?

Considerando tudo o que foi refletido ao longo desse trabalho, é possível refletir que o que causou a defasagem, ou fracasso escolar, durante a pandemia de Covid-19, foi uma série de outros fatores e não o fato de ensinar e aprender remotamente. A EaD tem inúmeros benefícios e é capaz de romper barreiras, além de ser inclusiva.

O período em questão serviu como um teste, em que se conseguiu identificar erros e acertos, ou a necessidade de áreas de investimento, para incluir a EaD cada vez mais no ensino regular, já que essa modalidade de ensino é uma realidade no ensino superior e técnico.

É necessária a junção de fatores como: acesso às tecnologias, formação de professores, adaptação de conteúdos e gerar reflexões entre pais e alunos sobre sua responsabilidade enquanto indivíduos autônomos na aquisição de conhecimento e, no caso dos pais, juntamente o papel de mediadores entre escola, docentes, alunos e conteúdo a serem aprendidos.

A EaD não irá substituir o trabalho do professor, que deve se abrir a essa possibilidade de trabalho, se despojado de preconceitos e verificando os pontos positivos e negativos da utilização das ferramentas online de trabalho, pois seu papel é fundamental no sucesso da educação através dessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar algumas reflexões acerca das possibilidades e dificuldades observadas no processo de ensino e aprendizagem do ensino remoto na pandemia do COVID-19. O intuito do mesmo não é findar as possibilidades de discussões que podem ser elencadas, mas contribuir para gerar reflexão acerca dos aspectos cotidianos experienciados nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem diversos indivíduos, como docentes, discentes, familiares, comunidade e governo. A EaD é problematizada há muito tempo, entretanto, o ensino a distância era pensado, majoritariamente, para o contexto da educação Superior no Brasil. Dessa forma, definições e elementos que compõe a EaD poderiam ser também aplicados ao ensino remoto nos níveis de ensino fundamental e médio. O que se observa é que, apesar de haver documentos que norteiam o EaD, não houve aplicabilidade metodológica das boas práticas para o ensino remoto coletivamente, em um momento de pandemia. Dessa forma, há que se debruçar acerca das práticas de ensino e aprendizagem no ensino remoto e das metodologias já discutidas e implementadas na EaD em outros níveis de ensino para que se (re)pense os acontecimentos educacionais no período de pandemia no Brasil.

A EaD também apresenta desvantagens, visto que não contribui com a socialização e interação presencial entre os envolvidos, o que acaba empobrecendo vínculos e trocas, pois, para educar, também é necessário afeto. Parta que a EaD seja bem-sucedida, é necessária a elaboração de planejamentos e conteúdos selecionados que atendam a grande variedade de pessoas que farão uso deles, pois cada indivíduo possui características e necessidades únicas de aprendizagem. A avaliação na EaD também precisa ser repensada e mais bem elaborada, pois os resultados obtidos

podem ser menos confiáveis dado o acesso e possibilidade de cópias, plágio e uso de inteligência artificial para a resolução das atividades propostas.

A EaD trouxe inúmeras contribuições que ajudaram a democratizar a educação no Brasil, mas também trouxe consigo desafios e problemáticas que devem ser analisados para que a democratização social do conhecimento seja mais eficaz. A educação brasileira necessita de mais transformações para que a EaD possa ser uma possibilidade no ensino regular e atenda as demandas cada vez maiores de pessoas que, por exemplo, estão condicionadas a uma jornada de trabalho que não seja compatível com os horários regulares de ensino disponíveis, logo, precisam de alternativas de acesso a esses conhecimentos. A EaD veio atender e contribuir neste sentido, mas foi muito importante durante a pandemia de Covid-19, mesmo tendo sido implantada no ensino regular muito rapidamente, e com pouco planejamento, ainda assim, trouxe benefícios para a educação e um convite à modernização do ensino e aprendizagem e a formação dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino. Brasília: 1992.

CUNHA, A. K.; SANTOS CRUZ, J. A.; BIZELLI, J. L. A Gestão do Conhecimento e as expertizes desenvolvidas no Ensino Superior. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp. 1, p. 677–690, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10442

DUQUE, E.; DURÁN VÁZQUEZ, J. O novo paradigma da educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 27–49, 2020. DOI: 10.21723/riae.v15i1.12632

KENSKI, V. M. Educação e tecnologia. O novo ritmo da informação. 2ª edição, Ed. Papirus, 2010.

MORAN, J. M. A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Subjetividade e docência virtual. Revista Extra Classe, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2009.

RONDELLI, E. As experiências das redes de universidades virtuais no Brasil. In: Carmem Maia. Guia Brasileiro de Educação à Distância. São Paulo: Editora Esfera, 2002, p. 27 – 32

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso 03 out. 2024.

A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE RELEVANCE OF FAIRY TALES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



TANIA ROGELIA LIMA GUEDES

Graduada em Geografia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1989); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo e da Rede Municipal de Guarulhos.

RESUMO

Este trabalho objetivou destacar a importância dos contos de fada, da literatura infantil e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses, desenvolvendo, assim, o seu potencial e suas habilidades. A literatura infantil e a contação de histórias contribuem para o desenvolvimento integral da criança, tornando-a crítica e reflexiva no contexto em que vive. É também fonte de entretenimento e prazer, podendo despertar o dom e o gosto pela arte. Após as reflexões sobre o tema, percebe-se que a literatura e as práticas significativas de leitura através da contação de histórias devem fazer parte do cotidiano do indivíduo. E isto deve ocorrer desde muito cedo, para que as práticas leitoras sejam familiares à criança. A literatura, então, deve fazer parte da prática pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais e é necessário que o professor seja também um leitor para garantir êxito em seu trabalho.

Palavras-chave: Literatura infantil. Mundo imaginário. Conto de fadas.

ABSTRACT

The aim of this work was to highlight the importance of fairy tales, children's literature and storytelling in early childhood education and the early years of elementary school for the integral development of children, as well as to awaken their interest, taste and pleasure in reading. Listening to stories is important for any child's education, as it arouses the child's imagination, stimulates the intellect and the formulation of hypotheses, thus developing their potential and abilities. Children's literature and storytelling contribute to the integral development of children, making them critical and reflective in the context in which they live. It is also a source of entertainment and pleasure, and can awaken a gift and taste for art. After reflecting on the subject, it is clear that literature and meaningful reading practices through storytelling should be part of an individual's daily life. And this should happen from an early age, so that reading practices become familiar to the child. Literature, then, must be part of pedagogical practice in early childhood education and in the early years, and teachers must also be readers to ensure success in their work.

Keywords: Children's literature. Imaginary world. Fairy tales.

INTRODUÇÃO

O conto de fadas é uma arte que remonta desde os primórdios da humanidade. Podemos considerar que é uma das mais antigas formas de expressões do ser humano, em que ele pode expressar sentimentos, emoções, experiências e transmitir as culturas através das gerações.

Ao se contar uma história para uma criança, a sua curiosidade é estimulada, sua imaginação desperta, ela constrói ideias e expande seus horizontes. Através de uma história, ela pode vivenciar situações que vão ajudar a resolver conflitos e criar novas expectativas.

Bettelheim (2009, p. 23) diz que as histórias representam de forma imaginativa, aquilo em que se consiste em o processo sadio de desenvolvimento humano. Uma história é antes uma obra de arte, e por isso, tem um impacto psicológico positivo sobre a criança.

Quando contamos uma história para uma criança, trabalhamos a emoção de uma forma lúdica que educa e informa. A criança consegue desenvolver a capacidade cognitiva no cérebro de uma forma mais abrangente, fornecendo elementos para a imaginação, estimulando a sua capacidade de observação e ajudando-a a expressar suas ideias.

Para o professor da educação Infantil, o ato de contar uma história é um excelente instrumento de trabalho. Ele abre um novo caminho na aprendizagem da criança e conseqüentemente estimula que essa criança seja um futuro leitor.

O objetivo geral deste estudo é incentivar a literatura, transmitir valores que determinem atitudes éticas e melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com esse trabalho pretende-se apontar a importância de usufruir de um momento lúdico entre professor e aluno, criar um hábito de ouvir histórias e estimular o respeito ao contador, e a reflexão por meio das histórias, do ambiente em que se vive, sua conduta, suas ações

Nessa pesquisa, vamos falar sobre a importância das histórias infantis. Em seguida, iremos falar

sobre a contação de histórias, sua história, seu desenvolvimento e a sua relação com a Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança e, por fim, falaremos dos melhores métodos, habilidade e recursos que o professor pode utilizar.

Sabemos que a infância é o período de vida decisivo para a constituição da personalidade e por consequência da história de cada um. Com a infância bem cuidada, teremos adolescentes e adultos mais equilibrados, integrados afetivo, intelectual e socialmente. As histórias vão agir nessa formação pelo seu aspecto lúdico, ajudando no desenvolvimento intelectual e despertando o interesse pela leitura, estimulando a imaginação. O desenvolvimento comunicativo e interacional é estimulado.

Sendo assim, pretende-se ratificar a importância da contação de histórias na Educação Infantil, fazendo com que a criança entre no mundo da imaginação, aprendendo e construindo conhecimentos que serão referências e bases para toda a sua vida.

OS CONTOS DE FADA NA LITERATURA INFANTIL

Ouvir muitas histórias é extremamente importante para a formação de toda e qualquer criança. É o caminho adequado para que se torne um leitor e todo bom leitor tem à sua frente infindáveis perspectivas para compreender e descobrir o mundo significativamente.

A literatura infantil deve ser definida, antes de tudo, como literatura, ou seja, como arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. “Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização...” (COELHO, 2000, p. 24).

Em essência, a natureza da literatura infantil é a mesma da que se destina aos adultos, diferenciando-se, apenas, pela natureza do seu leitor/receptor: a criança.

A valorização da literatura infantil como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis, dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente. Coelho (2000) diz que até bem pouco tempo essa literatura foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor, pois vulgarmente a expressão literária infantil sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados a distração e prazeres das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém.

Segundo a autora, a Psicologia Experimental abriu caminho para a redescoberta da literatura infantil, pois chama a atenção para os diferentes estágios de desenvolvimento, da infância à adolescência, e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. A partir desse conhecimento da Psicologia, a noção de criança muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil adequar-se ao falar, com autenticidade, aos seus destinatários.

O ideal da literatura é entreter, instruir e educar as crianças. O prazer deve estar acima de tudo quando se trata da leitura literária. A função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, o gosto artístico, bem como a maneira de ver e entender o mundo (COELHO, 2000, p. 33).

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança que ainda não aprendeu a ler formalmente possui uma maneira própria de realizar suas leituras. Ela ainda não decodifica os sinais linguísticos, porém entende a história que é contada de acordo com sua faixa etária e seus interesses.

Alguns estudos mostram que crianças que participam regularmente de rodinhas de histórias desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Observa-se que elas apresentam comportamento do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias.

Na escola, o contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora, que lê, canta ou narra. Essa mediação implica proximidade física entre quem conta e quem ouve, além de uma interação num plano simbólico. Como defende Bejard (1994),

[...] a história da “leitura em voz alta” é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, a enxerga (BEJARD apud Brandão, Ana Carolina P.; Rosa, Ester C. de Souza, 2011, p. 36).

A relação que se dá entre a professora e a criança durante a rodinha de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Estando as crianças numa etapa de vida cuja principal “tarefa evolutiva” é a emergência da função simbólica, a professora que lê ou conta histórias na educação infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sócio comunicativa.

Essa participação em rodinhas de histórias oportuniza a formação de uma coletividade de ouvintes que compartilha histórias de forma sincrônica, no sentido espacial e temporal, manifestando gostos parecidos, ter personagens favoritos, ou seja, professora e crianças passam a ter um mesmo repertório de narrativas, conhecendo as mesmas histórias, ter paixões pelos mesmos autores ou histórias.

Assim, a rodinha de histórias possibilita que seus participantes formem uma identidade grupal que faça parte das práticas educativas da professora. Desse modo, além de partilharem palavras, partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida.

Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade revela, parcialmente, o que é o contato com histórias e seus frutos na infância.

É ouvindo histórias que a criança passa a perceber aquele conhecimento que mais cedo ou mais tarde utilizará em sua vida, em momentos que necessite fazer escolhas, mesmo em sala de aula.

É necessário muito esforço e dedicação para estudar e entender o mundo ao qual pertencem nossos alunos, quais seus interesses e necessidades, pois os excessos a que estão sendo expostos nos dias atuais, numa era em que a internet domina o mundo, que tudo é digital, mecânico e prático, é imprescindível manter a magia de uma boa história no imaginário infantil.

O ENCANTO NA LITERATURA INFANTIL

Segundo Coelho (2000), a literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir em nossa sociedade em transformação: a de servir de agente de formação do indivíduo, sendo no convívio do leitor com o livro, sendo no diálogo do leitor com o texto estimulado pela escola.

Cabe ao livro, à palavra escrita, a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens. Mesmo os prognósticos pessimistas e até apocalípticos sobre o futuro do livro, da literatura, nesta era atual de imagem e comunicação instantâneas, a palavra literária escrita permanece bem viva, fato este comprovado com o “boom” da literatura infantil, entre nós, nos anos 70. Comprovamos, assim, que não há outra melhor, mais rica e eficaz forma de ler o “mundo dos homens” quanto a que a literatura permite.

Para Coelho (2000) é nessa fase da infância que a criança começa a construir sua identidade e a escola é um ambiente privilegiado para garantir muito contato com o encantamento para o aluno. A literatura infantil deve ter a função de alegrar, divertir e emocionar o espírito das crianças, portanto é preciso oferecer oportunidades de ouvir e contar histórias que sejam convidativas e prazerosas. E neste sentido a literatura infantil desempenha um papel importante, ou seja, o de levar a criança tanto para a aprendizagem contribuindo para uma escrita sistematizada (como é o caso das fábulas), como também oportunizar o desenvolvimento da reflexão e criticidade no aluno, permitindo, também, a leitura com fruição, que é a leitura com prazer.

A literatura infantil possibilita, ainda, que as crianças redijam melhor e mais criativamente, pois o ato de ler e escrever estão intimamente ligados. Nesse sentido,

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. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27).

Quando contamos uma história para os alunos, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, abre-se um espaço em suas mentes para o pensamento mágico, pois a palavra tem poder de evocar imagens, oportunizando situações com as quais as crianças interagem em seu projeto de construção do conhecimento, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento. A importância de contar histórias para crianças na primeira infância encontra-se no fato de que escutá-las as fazem refletir sobre o

mundo ficcional e sobre o mundo em que vivemos, levando-as a estabelecer relações entre eles, ou seja, o que acontece e o que é possível acontecer.

Para Abramovich (2009) os contos de fadas estão envolvidos no universo maravilhoso, um universo que detona fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que toda criança já vivenciou. As personagens são simples, se apresentam em várias situações diferentes e têm que buscar e encontrar respostas para resolver conflitos, chamando a criança a percorrer e achar junto uma resposta sua para esses conflitos. Todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias etc.). Os contos aliviam as pressões exercidas pelos dissabores da vida, favorecem a recuperação incutindo coragem e ânimo à criança, encorajando-a na luta por valores amadurecidos e a uma crença positiva na vida.

O livro literário, então, como agente de transformação da própria vida, tem que atrair pela qualidade de seu conteúdo e cabe à escola promover a integração livro/vida, desenvolvendo o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos-criativos.

Na maioria das vezes a escola é o único lugar onde a criança tem contato com o livro, nesse caso é fundamental que ela estabeleça um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

É importante que a escola forme leitores críticos. A literatura infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras que conduz a criança ao desenvolvimento do seu intelecto, da personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica.

Para Abramovich (2009) ouvir história é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento. É encantamento, maravilhamento, sedução. A história contada pode ser ampliadora de referenciais, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca.

A escola precisa se apropriar das histórias infantis com o intuito de levar a criança a resolver seus conflitos, importantes para elas, mesmo que para a escola esses problemas lhes pareçam fúteis.

Abramovich (2009, p. 44) lembra que a literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e imaginou-se que, assim, todas as crianças passariam a ler. Isso não aconteceu, pois, na verdade, a leitura veio acompanhada com a noção de dever, de tarefa cumprida e não de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento.

A leitura extraclasse começa com a obrigatoriedade do prazo para o término da leitura do livro e entrega de uma análise do mesmo, com data marcada, sem respeitar a necessidade, a vontade, o ritmo e o que quer cada criança-leitora.

Depois vem o fato de que o livro é indicado e não escolhido pelo leitor. Um mesmo livro nem sempre agrada a toda uma classe. Ou a meninas e meninos. Nem todos estão preocupados com o mesmo problema ou interessados num determinado gênero literário.

Mesmo nas escolas mais democráticas nas quais se dá o direito de escolher entre dois ou três títulos,

não há referenciais reais para essa prévia seleção.

O bom seria levar as crianças às livrarias ou bibliotecas deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar separar, repensar, re escolher até decidir o que quer, qual autor, qual gênero que naquele determinado momento lhe interessa. Para isso a professora teria que ler muito mais livros e a questão é que nem sempre ela está disposta a fazer isso.

Na verdade, a professora trabalha com poucas alternativas. Geralmente conhece pouco de literatura infantil, muitas vezes só conhece os livros que as editoras enviam para sua casa/escola ou aqueles livros cujos autores estão mais dispostos a divulgar. E apenas por essas duas vias fica difícil acompanhar o que é publicado de relevante, de significativo e de bom. Esses dois critérios de escolha, na maioria das vezes, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega.

Portanto, o que acontece é a escolha de autores insignificantes, com histórias desinteressantes, chatas, monótonas, às vezes falando de uma criança que não existe mais, de problemas que não tocam e nem sensibilizam o leitor.

Lendo uma história a criança desenvolve seu potencial crítico. A partir daí, então, ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que pode mudar de opinião.

Isso não deve ser feito somente uma vez ao ano, mas deve fazer parte da rotina escolar de forma agradável, sendo sistematizado, sempre presente, o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e repetitivo.

Não podemos deixar de destacar, também, as práticas escolares realizadas com textos literários nos livros didáticos. Essas práticas quebram o encantamento que uma criança poderia sentir ao ler ou ouvir uma história pois são, geralmente, fragmentos de textos de uma obra e têm por finalidade trabalhar temas gramaticais. Muitas vezes o livro didático sequer tem a preocupação de falar um pouco sobre o escritor e suas obras principais. Os trechos quase sempre estão fora do contexto do aluno naquele momento e para complicar mais, as atividades propostas nas partes de vocabulário, ortografia e redação encontram-se desvinculadas do texto.

Esses textos literários, descontextualizados, inseridos nos livros didáticos são pretextos para se ensinar gramática e se tornam enfadonhos para a criança porque não trazem o prazer da leitura.

Por isso, o trabalho de literatura no ambiente escolar deve causar encantamento no aluno e provocar o interesse e o gosto pela leitura. É importante que a escola tenha um ambiente apropriado como biblioteca ou sala de leitura para que esse gosto de ler ou ouvir histórias se realize de forma tranquila. Mesmo o espaço de sala de aula pode ser bem favorável à leitura quando esta é bem trabalhada pelo professor e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, conduzindo-o ao mundo da escrita. Nesse contexto, os trabalhos literários têm grande importância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (2001, p. 18), para tornar os alunos bons leitores e desenvolver a capacidade de ler e o gosto pela leitura, a escola terá que mobilizá-los internamente. Precisar fazê-los achar que ler é algo interessante e desafiador, que conquistado plenamente dará

autonomia e independência.

Uma escola que adote uma prática literária democrática é o que todos nós queremos para nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais condições socioeconômicas da família que levam os pais a trabalharem fora de casa por muito tempo, não facilitam às crianças momentos de prazer e aconchego para ouvirem histórias contadas por algum de seus entes queridos.

Ouvindo histórias as crianças fazem relações do que acontece nelas com fatos do seu cotidiano e isso permite que tenham uma melhor e maior compreensão do mundo em que vivem e, portanto, mais possibilidades de atuarem na sociedade de maneira independente, crítica e reflexiva.

As histórias agem como verdadeiras lições de vida para as crianças, pois falam do próprio ser, do ser herói e da sua jornada. Quando ouvem ou leem uma história, sentem-se personagens dela. Dessa maneira vão dando sentido às suas vidas e podem enxergar, através do conto, suas próprias histórias. Os contos são produções da coletividade. Os conflitos oriundos dessas narrativas são os mesmos que permanecem na história da humanidade desde sempre. São temas presentes na criação do mundo e nas suas transformações. A criança pode viver através das imagens simbólicas dos contos e isso a ajuda a fortalecer mais o seu ego para lutar por seus objetivos.

A literatura infantil e a contação de histórias, se bem trabalhadas, contribuem muito para o desenvolvimento de habilidades que são importantes para a vida pessoal e escolar das crianças. Portanto é uma prática que, indiscutivelmente, deve ser utilizada pelos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Contar e ler histórias implica em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da história ela é levada a pensar, a questionar e duvidar, compreendendo que ela também está desenvolvendo sua oralidade.

Os benefícios da contação de histórias são reconhecidos como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão dos significados e no desenvolvimento do gosto pela leitura.

É importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias para estimulá-las no desenvolvimento das aprendizagens e não utilizar o livro apenas como ferramenta pedagógica.

O professor deve fomentar o imaginário infantil com histórias bem escolhidas, que atendam os interesses dos alunos, com vocabulário rico e diversificado. O professor pode perceber, então, a criança viajando em seus sonhos e fantasias, onde a imaginação vai além, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma lúdica, natural e espontânea. Portanto, a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é fator didático muito importante.

Na escola, a contação de histórias pelo professor de forma expressiva e que provoque encantamento, estimula o gosto e o prazer de ler nos alunos. Sendo assim, contando histórias durante a sua prática educativa, o professor atua como um agente formador de alunos leitores e leva-os a se tornarem

responsáveis e independentes na construção de seus conhecimentos. Mas, para formar alunos leitores e dividir com eles todo o encantamento que uma história pode proporcionar, o professor deverá ser, também, um leitor.

Através da pesquisa feita e dos autores pesquisados, foi possível verificar que a literatura infantil e a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais proporciona ao aluno o despertar para as artes, para o gosto e o prazer de ler, o desenvolvimento da leitura e da escrita facilitando a construção de conhecimentos, bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial, tornando-o um cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 2000.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição. A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise dos contos de fadas. Paz e Terra S/A, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de Souza (Organizadoras). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.1, aprovado em 07/04/1999b.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAPELLO, Cláudia et al. Literatura na formação do leitor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991. GARCIA,

Walkiria et. al. Baú do Professor. Belo Horizonte. Fapi, 2003

KAERCHER, Gladis Elise, E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (Orgs). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. Revista Nova Escola. São Paulo, n.234, p.48-57, Ago/2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. 3.ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (organizadores). A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Educação em Ação).

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTES CÊNICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TEATRO



THE IMPORTANCE OF WORKING WITH THE PERFORMING ARTS FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT: CONSIDERATIONS ABOUT THEATER

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 e Confeccões de Material Didático (Unifahe) 2023.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar 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. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Educação; Arte; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article is to address the issue of children's theatricality as a potential and as a spontaneous practice experienced in make-believe games. It is up to the school to be attentive to the development of dramatic play, offering the conditions for conscious and effective exercise, for the acquisition and progressive ordering of dramatic language. It must make them aware of their possibilities, without losing the playful and creative spontaneity that is characteristic of children when

they enter school. To this end, several bibliographical and digital review studies were carried out by collecting data from books and scientific articles and journals relevant to the subject in question.

Keywords: Education; Art; Child development.

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.

Ademais, 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.

DESENVOLVIMENTO

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.

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.

A tragédia, nascida na Grécia, segue três características: antiga, média e nova. É a representação viva das paixões e dos interesses humanos, tendo pôr 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.

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.

No tocante à avaliação, é importante salientar que 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.

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.

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 aprendizado 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.



Fonte: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/02/12/2014/comeca-15a-mostra-de-artes-cenicas-da-escola-de-artes-joao-pernambuco>. Acesso em: 14 jun. 2024.

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.



Fonte: <https://www2.tatui.sp.gov.br/2019/06/04/escolas-da-rede-municipal-de-ensino-continuam-recebendo-a-maratona-teatral-do-projeto-pensando-na-crianca/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

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 caráter 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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.

Ademais, 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.

CAMPOS, G. **Glossário de Termos Técnicos do Espetáculo**. Niterói: Universidade Federal Fluminense / EDUFF, 1989.

CARVALHO, V. M. **Vale à pena fazer teatrinho de bonecos**. Edição do autor. Rio de Janeiro, 1963.

FERRARI, G. **La Shenografia**. Milano: Ulrico Hoepli Editore, 1902.

KRUGLI, I. **História de lenços e Ventos**. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 2000.

LOMARDO, F. **O que é teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PILBROW, R. **Stage Lighting**. New York: Drama Book Publishers, 1976.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

REID, F. **The Stage Lighting Handbook**. London: AXC Black, 1987.

SONREL, P. **Traité de Scénografie**. Paris: Odette Lieutier, 1943.

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



THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND ETHNIC DIVERSITY IN EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS FOR THE SCHOOL CURRICULUM

TATIANE GIMENTE BONFIM

Especialista em História licenciatura plena FIG faculdades integradas Guarulhos 2003. Professora de educação Básica I, Emef mururés prefeitura de São Paulo. É professora de História rede estadual EE dona Chyio Yamamoto. Formada em pedagogia pela Uninove em 2012. 20 anos na educação. Cursou pós-graduação em História pela Unicamp em 2012. Cursou pós-graduação em deficiência Intelectual Iteqleste 2023.

RESUMO

O presente trabalho abordou estratégias fundamentais para a inclusão efetiva da diversidade cultural e étnica no currículo escolar. Foi discutido como o reconhecimento e a valorização de diferentes perspectivas culturais e étnicas enriquecem a experiência de aprendizado dos alunos, preparando-os para uma convivência mais inclusiva e respeitosa na sociedade contemporânea. A integração de conteúdos diversos em todas as disciplinas, desde ciências até artes, foi destacada como essencial para desafiar estereótipos e promover uma compreensão mais ampla da complexidade humana. Além disso, enfatizou-se a importância de políticas escolares que apoiem ativamente a diversidade, assim como a colaboração com pais e comunidades para fortalecer os esforços de inclusão. Essas práticas visam não apenas ampliar o horizonte educacional dos alunos, mas também contribuir para a formação de cidadãos preparados para um mundo diversificado e interconectado.

Palavras-chave: Barreiras inclusivas; Diversidade cultural; Estratégias de inclusão; Práticas educativas; valorização identidade.

ABSTRACT

This paper addressed key strategies for the effective inclusion of cultural and ethnic diversity in the school curriculum. It discussed how recognizing and valuing different cultural and ethnic perspectives enriches students' learning experience, preparing them for a more inclusive and respectful coexistence in contemporary society. The integration of diverse content in all subjects, from science to the arts, was highlighted as essential for challenging stereotypes and promoting a broader understanding of human complexity. In addition, the importance of school policies that actively support diversity was emphasized, as well as collaboration with parents and communities to strengthen inclusion efforts. These practices aim not only to broaden students' educational horizons, but also to contribute to the formation of citizens prepared for a diverse and interconnected world.

Keywords: Inclusive barriers; Cultural diversity; Inclusion strategies; Educational practices; Identity valorization.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e étnica desempenha um papel crucial na formação de sociedades mais inclusivas e justas. Na educação, essa diversidade se torna um pilar essencial, pois promove o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades que compõem o tecido social. A inclusão de conteúdos que refletem a pluralidade cultural e étnica no currículo escolar é fundamental para proporcionar uma formação integral aos estudantes, preparando-os para viver em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Este trabalho aborda a importância da diversidade cultural e étnica na educação, investigando suas implicações para o currículo escolar. A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de repensar e reformular os currículos escolares para que sejam mais inclusivos e representativos das diferentes culturas e etnias presentes na sociedade. Um currículo que incorpora essa diversidade não só enriquece o processo educativo, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor, onde todos os estudantes se sentem valorizados e respeitados.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a diversidade cultural e étnica pode ser integrada de maneira eficaz no currículo escolar, promovendo uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais. Para alcançar esse objetivo, serão abordados três objetivos específicos: 1)

Identificar as principais barreiras e desafios na implementação de um currículo culturalmente diverso e inclusivo; 2) Examinar práticas educativas bem-sucedidas que promovem a valorização da diversidade cultural e étnica nas escolas; 3) Propor estratégias para a inclusão efetiva da diversidade cultural e étnica no currículo escolar, com base nas melhores práticas identificadas.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa bibliográfica, que envolve a análise de livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outros materiais relevantes sobre o tema. Através da revisão da literatura existente, busca-se compreender as diferentes abordagens e perspectivas sobre a diversidade cultural e étnica na educação, bem como identificar práticas e políticas que têm sido eficazes em diferentes contextos educativos. Esta metodologia permite um aprofundamento teórico sobre o tema, fornecendo subsídios para a formulação de propostas concretas e aplicáveis à realidade escolar.

Assim, em contexto, a integração da diversidade cultural e étnica no currículo escolar é uma questão de extrema relevância para a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Este estudo pretende contribuir para o debate sobre como as escolas podem adaptar seus currículos para melhor refletir a pluralidade cultural e étnica de seus estudantes, promovendo, assim, uma educação que celebre e respeite as diferenças.

PRINCIPAIS BARREIRAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CULTURALMENTE DIVERSO E INCLUSIVO

A desigualdade social refere-se às disparidades no acesso a recursos, oportunidades e direitos entre diferentes grupos sociais. Essa desigualdade não afeta todos de maneira uniforme, atingindo de formas distintas negros, indígenas, brancos, homens, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência e trabalhadores urbanos e rurais.

Diversidade, diferença, desigualdade. Quando observamos o quadro social, pode parecer que essas três palavras são sinônimas. Os processos de desigualdade social atingem diferenciadamente negros, indígenas e brancos; homens, mulheres e homossexuais; pessoas com deficiência; trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo. A diferença está a tal ponto naturalizada que não se apresenta como diversidade: a diferença é justificativa para a desigualdade socialmente produzida e sustentada (MIRANDA, 2010, p. 7).

O texto argumenta que as diferenças entre esses grupos são tão profundamente enraizadas na sociedade que se tornam "naturais" e invisíveis. Em vez de ser uma celebração da diversidade, essas diferenças são usadas para justificar e perpetuar as desigualdades sociais. Em outras palavras, a sociedade não vê a diversidade como algo positivo, mas sim as diferenças como justificativas para as desigualdades existentes. Dessa forma, as desigualdades são socialmente produzidas e mantidas, utilizando as diferenças como base para a sua justificativa.

Deste modo, em vez de essas diferenças serem vistas como uma celebração da diversidade, são utilizadas para justificar e perpetuar as desigualdades sociais. Ou seja, as disparidades entre grupos não são meramente resultados de diversidade, mas são usadas como uma desculpa para manter essas desigualdades. A sociedade, então, não enxerga a diversidade de maneira positiva; ao contrário, ela vê as diferenças como razões legítimas para as desigualdades.

Isso leva ao entendimento de que as desigualdades são produzidas e mantidas pela sociedade. A diferença entre os grupos é usada como base para justificar por que alguns grupos têm mais ou menos acesso a recursos, oportunidades e direitos, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Os movimentos sociais questionam a desvantagem em termos de poder político e denunciam diversas formas de opressão, como preconceito, racismo, discriminação e tutela. Eles argumentam que os princípios fundamentais da política – como universalidade, igualdade e direitos – foram estabelecidos através da exclusão e silenciamento de grupos raciais, étnicos e de gênero. Em outras palavras, o que é considerado "universal" na política foi, na verdade, construído sobre a marginalização de certos grupos.

Ao questionar sua desvantagem de poder político e denunciar as formas de preconceito, racismo, discriminação e tutela, os movimentos sociais pautados pela política de identidade apontam que as bases da política – universalidade, igualdade, direitos – foram construídas mediante silenciamentos e exclusões raciais, étnicas e de gênero. Esse processo desestabiliza propriedades identitárias naturalizadas, tais como aqueles que definem a mulher como naturalmente dócil, delicada, frágil e maternal. Assim, a identidade desloca-se de atributos universais fixos para a construção obtida por processos estruturais de diferenciação, desafiando assim as normas reguladoras da sociedade (MIRANDA, 2010, p. 13).

Esse processo de denúncia e questionamento desestabiliza identidades que foram naturalizadas ao longo do tempo. Por exemplo, desafia a visão tradicional que define mulheres como naturalmente dóceis, delicadas, frágeis e maternais. Ao fazer isso, esses movimentos revelam que essas identidades não são naturais ou fixas, mas sim construídas por meio de processos estruturais de diferenciação.

Desta forma, a identidade deixa de ser vista como um conjunto de atributos universais e imutáveis e passa a ser entendida como algo construído socialmente. Isso desafia as normas reguladoras da sociedade, que se baseiam nessas identidades fixas, e promove uma reavaliação das relações de poder e das estruturas sociais. Em resumo, os movimentos sociais de identidade trabalham para expor e dismantlar as construções sociais que sustentam as desigualdades e as opressões, propondo uma visão mais inclusiva e dinâmica da identidade.

A escola é vista como essencial para o desenvolvimento econômico de um país, uma crença frequentemente enfatizada. Esta visão reconhece que a educação formal contribui diretamente para

a economia, preparando indivíduos para o mercado de trabalho e promovendo habilidades e conhecimentos necessários para o crescimento econômico.

A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola (LOPES, 2013, p. 26).

Além de preparar para o mundo produtivo, a escola é destacada como um espaço importante para a socialização dos indivíduos. Na escola, os alunos não aprendem apenas conteúdos acadêmicos, mas também assimilam códigos de comportamento e normas sociais que guiam como devem agir em sociedade. Este processo de socialização inclui aprender a conviver com outras pessoas, entender e respeitar normas e valores sociais, e desenvolver habilidades sociais.

Sob essa perspectiva, a escola não apenas capacita economicamente os indivíduos, mas também contribui para a harmonia e o progresso social. Através da educação e socialização, a escola ajuda a formar cidadãos que podem coexistir de maneira harmoniosa e contribuir para o progresso social. Dessa forma, a escola é vista como um agente central na construção de uma sociedade mais desenvolvida e coesa.

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo, ou seja, ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material (LOPES, 2013).

A reprodução econômica é, portanto, produzida também no interior da escola pela forma como homens e mulheres vivem os mecanismos de dominação no dia a dia de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são mediadas nas situações de vida concreta dos sujeitos da escola (LOPES, 2013, p. 30).

O trecho discute como a escola não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também desempenha um papel na reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Ele sugere que dentro do ambiente escolar, tanto homens quanto mulheres vivenciam e internalizam os mecanismos de dominação presentes na sociedade. Esses mecanismos não se limitam apenas ao aprendizado técnico e acadêmico, mas permeiam as interações diárias e as dinâmicas sociais da escola.

Embora as bases das desigualdades continuem sendo econômicas, o texto argumenta que as contradições sociais, políticas e econômicas são reproduzidas e mediadas nas situações cotidianas

dos alunos na escola. Isso significa que a escola não é apenas um local de ensino formal, mas um espaço onde as normas sociais são reforçadas e onde as relações de poder são reiteradas.

Diante dessa análise crítica, surge a questão de como o currículo escolar deveria ser estruturado. Para abordar as desigualdades de forma mais justa e equitativa, o currículo deveria não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também promover uma educação que desenvolva o pensamento crítico, que reflita a diversidade da sociedade, e que incentive a participação ativa dos alunos na construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Isso implicaria em uma abordagem educacional que não apenas reproduza as hierarquias existentes, mas que as questione e busque transformá-las em direção a uma sociedade mais igualitária e justa.

O currículo deve ser voltado para a formação de identidades que propomos deveria compreender que os professores também precisam ser renovados em termos de saberes e práticas pedagógicas, pois necessitam compreender como ocorrem os processos de subjetivação de seus alunos, como a diferença e a identidade são independentes e como uma postura não problematizada de inclusão poderá produzir mais marcas e estigmas naquele “incluído” do que antes, reforçando, dessa maneira, sua exclusão (BES et al, 2020).

Deste modo, os autores destacam a necessidade de um currículo educacional que não apenas transmita conhecimentos acadêmicos, mas também promova o desenvolvimento das identidades dos alunos de maneira positiva e inclusiva. Para isso, os professores precisam ser constantemente atualizados em seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Isso é crucial para que compreendam como os processos de formação da subjetividade ocorrem em seus alunos, reconhecendo que a diferença entre indivíduos não deve ser tratada como um problema, mas sim como uma característica natural e independente da identidade.

Além disso, o trecho alerta para os riscos de uma inclusão mal abordada. Uma inclusão superficial ou não problematizada pode inadvertidamente reforçar estigmas e marcas de exclusão nos alunos que estão sendo "incluídos". Isso ocorre quando a inclusão não é genuína ou não considera verdadeiramente as necessidades individuais e contextuais dos estudantes. Assim, é essencial que os professores estejam sensibilizados para evitar esses efeitos negativos e promover uma inclusão que seja autêntica, respeitosa e eficaz.

PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS QUE PROMOVEM A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NAS ESCOLAS

Promover a valorização da diversidade cultural e étnica nas escolas é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. Isso envolve reconhecer e celebrar as diferentes culturas e etnias presentes na comunidade escolar.

As concepções acerca da formação das identidades, assim como as teorias curriculares, podem ser consideradas construções sociais, pois sofreram modificações ao longo do tempo que propuseram novas visões e ampliaram os conceitos pertinentes a seu âmbito. Assim, hoje, temos o conceito de identidades pós-modernas, plurais e mutáveis, em contraposição às identidades modernas, que eram consideradas fixas, únicas e centradas no indivíduo (BES et al, 2020, p. 143).

Práticas educativas bem-sucedidas nesse contexto incluem o desenvolvimento de um currículo que incorpora contribuições culturais diversas, como literatura, história, arte e ciências de várias culturas ao redor do mundo. Isso não apenas oferece uma perspectiva mais ampla, mas também valida e valoriza as experiências culturais dos estudantes.

Além disso, oferecer formação contínua para professores sobre sensibilidade cultural e competência intercultural é crucial. Isso os capacita a entender melhor as necessidades dos alunos de diferentes origens e a adaptar suas práticas pedagógicas de maneira inclusiva.

Assim, ao apropriar-se das culturas desses espaços, vai constituindo suas identidades sociais e culturais, que podem alterar-se à medida que mudam as representações em cada época. Dessa forma, a escola que deseje pôr em prática um currículo que considere a identidade como foco deverá discutir e proporcionar problematizações e práticas sobre os conceitos de diversidade, diferença, alteridade e seus múltiplos temas correlatos (BES et al, 2020, p. 145).

BES et al (2020) considera a que é dentro desse rol de valores desejáveis que compõe o currículo que encontra-se a contribuição direta para a formação da identidade dos estudantes. Por isso, é cada vez mais importante e pertinente discutir o currículo e o que o comporá, procurando ampliar as possibilidades de contato e análise dos alunos tanto com os conhecimentos quanto com os aspectos da diversidade cultural.

Assim, mesmo que o currículo se apresente como uma tecnologia educacional que pretende disciplinar os estudantes e formatá-los por meio da fixação de conteúdos seletivos vistos como mais apropriados por determinados grupos culturais mais privilegiados, em sala de aula, como educadores, podemos estabelecer as conexões e reflexões que considerarmos mais oportunas para que nossos estudantes tenham melhores possibilidades de análise e crítica sobre tais conhecimentos, reforçando a construção de suas identidades (BES et al, 2020, p. 147).

Dessa forma, os autores consideram também que é no interior da escola, frente às múltiplas relações e interações realizadas com professores, colegas e demais membros da comunidade escolar, que as identidades encontram seu espaço de constituição. Assim, o outro, as diferenças, a diversidade cultural e a alteridade são peças importantes nesse processo.

Deste modo, atividades como promover eventos escolares que celebrem diferentes culturas e tradições também é uma prática eficaz. Festivais culturais, semanas temáticas e feiras internacionais

criam oportunidades para os alunos compartilharem suas heranças culturais e aprenderem uns com os outros.

Estabelecer um ambiente de sala de aula onde o diálogo aberto sobre questões culturais e étnicas seja incentivado e respeitado ajuda a combater estereótipos, preconceitos e discriminação. Isso promove a empatia e o entendimento mútuo entre os estudantes.

É importante, portanto, que possamos colocar em prática nas escolas o exercício da alteridade, do reconhecimento da importância do outro, com a potência de suas diferenças e semelhanças para a formação de todos ali presentes; que o outro possa deixar de ser visto como nas visões modernas do currículo (BES et al, 2020, p. 150).

Desta forma, envolver pais, famílias e líderes comunitários no processo educacional reconhece suas contribuições para enriquecer o ambiente escolar com suas perspectivas culturais únicas. Essas práticas não apenas fortalecem a identidade cultural dos alunos, mas também os preparam para um mundo globalizado, onde a compreensão intercultural é uma habilidade essencial.

Assim, a diversidade cultural não deve reduzir-se à falta existente nos outros, ao déficit que possuem em comparação com os demais; pelo contrário, deve buscar a problematização das assimetrias de poder e saber existentes nos grupos culturais, reivindicando seu equilíbrio, conforme o que aspira a interculturalidade (BES et al, 2020, p. 154).

A diversidade cultural deve ser compreendida e valorizada em contextos educacionais e sociais. Ele argumenta que a diversidade cultural não deve ser vista apenas como uma ausência ou déficit em relação a um padrão dominante ou majoritário. Em vez disso, ela deve ser entendida como uma oportunidade para questionar e problematizar as assimetrias de poder e conhecimento que existem entre diferentes grupos culturais.

Os autores sugerem que a verdadeira interculturalidade aspira a um equilíbrio mais justo e inclusivo, onde as diversas culturas não são vistas hierarquicamente, mas são reconhecidas por suas próprias riquezas e contribuições. Isso implica em reconhecer e respeitar as diferenças, enquanto se trabalha para reduzir as disparidades de poder e saber que historicamente têm marginalizado certos grupos.

Desta forma, promover a interculturalidade significa não apenas celebrar a diversidade cultural, mas também engajar-se ativamente na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de um ambiente onde todas as culturas sejam valorizadas e respeitadas de maneira genuína e equilibrada.

Promover a interculturalidade significa adotar práticas e atitudes que valorizem todas as culturas de maneira equilibrada e genuína. Isso envolve incorporar no currículo escolar não apenas o reconhecimento, mas a integração das contribuições e perspectivas de diversas culturas.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO EFETIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NO CURRÍCULO ESCOLAR, COM BASE NAS MELHORES PRÁTICAS IDENTIFICADAS

Incluir efetivamente a diversidade cultural e étnica no currículo escolar envolve uma série de estratégias fundamentais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Primeiramente, é essencial que os educadores se engajem em um desenvolvimento profissional contínuo que os capacite a entender e apreciar as diversas perspectivas culturais e étnicas dos alunos. Isso pode incluir workshops, treinamentos e leituras que promovam a sensibilidade cultural e a competência intercultural.

Embora muitos esforços tenham sido realizados no decorrer dos anos, bem como outros que se encontram em curso, podemos afirmar que grande parte das sociedades, ao redor do mundo, ainda apresenta comportamentos discriminatórios, sendo que para muitas delas tal conduta faz parte de sua realidade, de forma naturalizada (ALIAS, 2016, p. 23).

A diversidade é um assunto que necessita ser tratado de forma transversal pela escola, embora ela própria ainda não esteja totalmente preparada para lidar com essa demanda (ALIAS, 2016).

Ainda no panorama brasileiro, o estudo dos temas relativos à problemática quanto ao gênero, à diversidade sexual e às relações étnico-raciais tem dado origem a campos disciplinares completamente distintos, de modo que aquele pesquisador que se dedica a um não estuda o outro (ALIAS, 2016, p. 23).

Esse é um aspecto que contribui para a lentidão no enfrentamento de ações discriminatórias, pois seria possível aproveitar um ponto convergente para que todos trabalhassem em prol de uma ação conjunta que atendesse à maioria das situações, tratando-se aquele divergente de modo específico (ALIAS, 2016).

A exclusão era frequentemente justificada pela suposta "superioridade" de certas classes sociais, sustentada por discursos discriminatórios de origens variadas, predominantemente vindos de indivíduos homofóbicos, misóginos, sexistas e racistas. Essas ideologias não apenas marginalizaram esses grupos, mas também perpetuaram desigualdades estruturais que, até hoje, influenciam as lutas por igualdade e justiça social.

Esse posicionamento justifica-se, uma vez que a restrição do acesso à cidadania de negros, indígenas, mulheres e homossexuais foi uma marca dos séculos XIX e XX. Considerava-se que a segregação dessa parcela da população era uma consequência natural da “superioridade” de algumas classes sociais, sustentada em discursos de origens diversas, mais notadamente vindos de homofóbicos, misóginos ou sexistas e racistas (ALIAS, 2016, p. 23).

Muitas conquistas foram alcançadas para vencer a discriminação e o preconceito, como o dia 17 de maio, o Dia Internacional contra a Homofobia, Bifobia e Transfobia, criado como uma das ações para alertar para a necessidade de reconhecer e proteger os direitos das crianças e jovens LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), intersexuais e erradicar a violência e discriminação contra essas pessoas (ALIAS, 2016).

A despeito de o Brasil ser um país extremamente rico no aspecto da diversidade, contando com uma população altamente miscigenada (com toques de indígenas, negros, brancos, amarelos etc.), proveniente de diversas partes do mundo, a diferença, historicamente, não tem sido vista como riqueza (ALIAS, 2016).

Em relação à cultura, cada nação ao redor do mundo desenvolveu à sua maneira particular de entender o mundo. Isso inclui ainda a organização e a divisão dos espaços geográficos que ocupa, bem como a forma como comemora os seus momentos mais significativos (ALIAS, 2016).

Existe uma diferença significativa entre aquele que reside no campo e aquele que vive no meio urbano. Sua forma de trabalhar é diferente. As necessidades são diversas entre esses dois grupos (ALIAS, 2016).

Também, existe a diferença entre as gerações. Suas formas diferenciadas de compreender o mundo, dada a experiência acumulada de uns e a pressa em descobrir de outros, tem, inevitavelmente, gerado conflitos entre filhos e pais, netos e avós etc. (ALIAS, 2016).

Podemos mencionar ainda as diferenças entre religiões (e mesmo entre os ateístas): o catolicismo, o umbandismo, o protestantismo, o budismo etc. Cada praticante de sua religião específica possui uma visão diferente do mundo, bem como uma perspectiva diferenciada quanto ao seu comportamento (ALIAS, 2016, p. 26).

A despeito de tais diferenças, é necessário fomentar o respeito pelo convívio com a diversidade, na forma de se comportar e de ver o mundo, aproveitando-se o potencial que as diferenças proporcionam. A conversação de tantos aspectos diferentes proporciona um fenômeno que gera um patrimônio comum, diverso, rico, inesperado e criativo (ALIAS, 2016).

Preconceito e discriminação, por outro lado, afastam a possibilidade de crescimento e avanço das sociedades. Uma das formas de discriminação denomina-se etnocentrismo, que nada mais é do que o estranhamento diante de costumes de outros povos (ALIAS, 2016).

Ele ocorre da seguinte forma: uma sociedade, a partir dos elementos da sua própria cultura, avalia as formas de vida distintas, repelindo (às vezes com uso de meios violentos) o que difere da sua própria (ALIAS, 2016).

Desde o nascimento, o acesso à informação faz toda a diferença na vida de uma pessoa que possui necessidades educativas especiais. A família dessa pessoa também é beneficiada, pois assim tem a oportunidade de pleitear direitos garantidos por lei para a educação daqueles familiares que se encontram nessa situação (ALIAS, 2016).

Por meio de informações atualizadas e de qualidade, é possível compreender que a pessoa que apresenta necessidades educativas especiais é tão capaz de desempenhar seu papel de cidadão, cumprindo seus deveres e usufruindo dos seus direitos, como as outras pessoas que não apresentam tais necessidades (ALIAS, 2016).

O processo de inclusão permite à escola o desenvolvimento de estratégias e metodologias que alcancem a todos os alunos, considerando as especificidades dos alunos com deficiências. O benefício dessa perspectiva ocorre em via de mão dupla: favorece os alunos e a escola como um todo. Além disso, influência de modo positivo, também, a comunidade na qual a escola está inserida: pais, funcionários, corpo docente, corpo discente etc. (ALIAS, 2016, p. 39)

A escola inclusiva não ignora que todas as crianças possuem um potencial inato para aprender, inclusive as que apresentam necessidades educativas especiais. Diante dessa perspectiva, bastaria que fossem oferecidas condições para que as crianças possam desenvolver essa capacidade (ALIAS, 2016).

Para isso, há de se considerar o desenvolvimento de técnicas e estratégias que visem oferecer a educação de acordo com o tempo, o ritmo de aprendizagem e o suporte necessário que as crianças necessitam para efetivamente conseguir apreender o conteúdo didático, bem como desenvolver sua capacidade cognitiva (ALIAS, 2016).

Complementando, os educadores que apoiam o construtivismo defendem que a existência de diversas formas e métodos de ensinar, que são pensados, desenvolvidos e utilizados para acompanhar a evolução e os desafios aos quais a educação é continuamente submetida. E essa característica também atende à questão da diversidade (ALIAS, 2016).

Além de capacitar os educadores, é crucial integrar conteúdos curriculares que reflitam a diversidade étnica e cultural de forma autêntica e significativa. Isso não se limita apenas às disciplinas de história e literatura, mas deve ser incorporado em todas as áreas do conhecimento, desde ciências

até artes. Utilizar materiais didáticos e recursos que representem diferentes culturas e etnias de maneira positiva e precisa é fundamental para garantir que todos os alunos se vejam refletidos no currículo e se sintam valorizados.

Promover um ambiente de sala de aula inclusivo é outra estratégia crucial, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Isso pode ser alcançado através de atividades e projetos que incentivem a colaboração entre alunos de diferentes origens culturais e étnicas, permitindo que compartilhem suas experiências e conhecimentos uns com os outros. A criação de espaços seguros para discussões abertas sobre diversidade também é essencial para aumentar a conscientização e a empatia entre os estudantes.

Além disso, as políticas escolares devem apoiar ativamente a inclusão da diversidade cultural e étnica, desde a liderança administrativa até as práticas cotidianas. Isso pode envolver a implementação de políticas antidiscriminatórias claras, a celebração de datas importantes para diferentes culturas e a organização de eventos escolares que valorizem a diversidade. Essas iniciativas não apenas fortalecem o senso de pertencimento dos alunos, mas também educam toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e do respeito mútuo.

O envolvimento dos pais e responsáveis é crucial para apoiar e fortalecer os esforços de inclusão cultural e étnica na escola. Estabelecer canais abertos de comunicação com as famílias, oferecer oportunidades para que compartilhem suas tradições e práticas culturais na escola e envolvê-los em eventos e atividades relacionadas à diversidade são maneiras eficazes de construir uma parceria positiva entre escola, casa e comunidade.

Para consolidar essas estratégias, é importante que as escolas adotem uma abordagem integrada e consistente, garantindo que a inclusão da diversidade cultural e étnica não seja uma iniciativa isolada, mas sim um compromisso contínuo e sustentado. Isso pode incluir a revisão regular do currículo para garantir sua relevância e representatividade, a formação de comitês ou grupos de trabalho dedicados à diversidade e a colaboração com organizações comunitárias para enriquecer as experiências de aprendizado dos alunos.

Assim, é fundamental avaliar regularmente o progresso e o impacto das iniciativas de inclusão cultural e étnica, utilizando dados e feedback dos alunos, pais e educadores para ajustar e aprimorar as práticas existentes. Avaliações contínuas ajudam a garantir que os objetivos de inclusão sejam alcançados de maneira eficaz e sustentável, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões anteriores, fica claro que a inclusão efetiva da diversidade cultural e étnica na educação é crucial não apenas para promover um ambiente escolar inclusivo, mas também para preparar os alunos para viverem em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada. Integrar diferentes perspectivas culturais e étnicas no currículo escolar não só enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também os capacita a compreender e respeitar as diferenças, promovendo uma maior tolerância e empatia.

Além disso, ao reconhecer e valorizar as contribuições históricas e culturais de diversos grupos, a escola desafia estereótipos e preconceitos, fomentando um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo. A diversidade no currículo não é apenas uma questão de representatividade, mas uma oportunidade educacional para cultivar uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda da complexidade humana.

Portanto, investir na inclusão da diversidade cultural e étnica não é apenas uma escolha ética, mas também uma necessidade educacional que prepara os alunos para serem cidadãos informados, empáticos e capazes de contribuir positivamente em uma sociedade diversificada e global.

REFERÊNCIAS

ALIAS, Gabriela. **Diversidade, Currículo Escolar e Projetos Pedagógicos**: a nova dinâmica na escola atual. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016. E-book. ISBN 9788522123629. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123629/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BES, Pablo [et al]. **Currículo e desafios contemporâneos** [recurso eletrônico] / Pablo Bes...[et al.] ; revisão técnica : Rosemary Trabold Nicacio. – Porto Alegre : SAGAH, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo** [livro eletrônico] / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas**: combatendo as desigualdades sociais / Shirley Aparecida de Miranda. --Belo Horizonte : Autêntica Editora ; Ouro Preto, MG : UFOP, 2010. --(Série Cadernos da Diversidade)

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PUBLIC POLICIES FOR BRAZILIAN EDUCATION



TATIANE MENDES DOS SANTOS FERREIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela UNESP (2019); Graduação Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Serra Geral (2022); Pós-Graduação em Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Iguazu (2024); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I na EMEF Carlos Chagas e Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF José Lins do Rego, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Os direitos humanos estão no cerne das questões das sociedades contemporâneas. Proclamados e constantemente desrespeitados, servem como referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. Desenvolvidos no contexto histórico da modernidade ocidental, têm favorecido a afirmação da igualdade. Contudo, atualmente são desafiados a incorporar as questões da diversidade. O presente estudo tem como objetivo, tomando como referência a tensão entre igualdade e diferença na concepção e prática dos direitos humanos, discutir as particularidades e interações entre o direito à educação e a educação em direitos humanos. Esses dois campos estão interligados, sendo a educação em direitos humanos atualmente considerada como um componente essencial do direito à educação. Essa perspectiva nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas particularidades, e de fortalecer processos democráticos, onde redistribuição e reconhecimento se articulam.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Diversidade; Inclusão.

ABSTRACT

Human rights are at the heart of contemporary societies. Proclaimed and constantly disrespected, they serve as a reference for the construction of humane and democratic societies. Developed in the historical context of Western modernity, they have favored the affirmation of equality. However, they are currently being challenged to incorporate issues of diversity. Taking the tension between equality

and difference in the conception and practice of human rights as a reference, this study aims to discuss the particularities and interactions between the right to education and human rights education. These two fields are interlinked, and human rights education is currently considered an essential component of the right to education. This perspective places us on the horizon of promoting educational processes capable of forming subjects of rights, taking into account their particularities, and of strengthening democratic processes where redistribution and recognition come together.

Keywords: Public Policies; Diversity; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A noção de diversidade, conforme aponta Sacristán (2002), está vinculada às culturas de diferentes povos e às pessoas livres para exercerem sua autodeterminação. Também está associada ao anseio por democracia e à necessidade de administrar públicos com realidades sociais variadas, respeitando as liberdades fundamentais. A diversidade é igualmente vista como uma alternativa para adaptar o ensino aos estudantes.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a diversidade se apresenta como uma questão de direito, compondo uma maneira de compreender a educação, ao tempo em que constitui os seus planos, a organização das instituições escolares e a estrutura do próprio sistema de ensino. A diversidade contribui na relação de orientar e organizar as metodologias educativas, compondo de conceitos e de um olhar crítico para compreender a cultura, a sociedade e os vínculos sociais que a constroem. A diversidade é, pois, uma cultura que a educação é convidada a tornar viável.

A diversidade também é uma cultura a ser trabalhada e demonstra um olhar da maneira que se deve pensar, planejar e organizar a educação visando ter uma sociedade melhor. O respeito e a valorização da diversidade é um dos pilares essenciais na composição de um sistema educacional inclusivo. Reconhecer o direito à diversidade na educação significa atender às variadas necessidades educacionais que os indivíduos apresentam no contexto do processo educativo. A diversidade e a cidadania são valores essenciais que devem ser incorporados na organização de um modelo educacional inclusivo, influenciando o planejamento e implementação das políticas estabelecidas para os sistemas de ensino.

DIVERSIDADE

O respeito à diversidade é uma maneira de assegurar o exercício da cidadania e o fortalecimento dos laços sociais. Trata-se de uma postura política em relação às diferenças de classe, gênero, etnia, orientação sexual, capacidades, entre outros aspectos que compõem a identidade pessoal e caracterizam a posição do indivíduo na cultura e na sociedade. Promover atitudes de tolerância e respeito à diversidade está relacionado ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade. Por isso, representa um grande desafio a ser solucionado pelos sistemas

de ensino na construção de suas bases político- pedagógicas.

O maior dos desafios que a diversidade põe à educação consiste na construção de um projeto compartilhado por todos, que simultaneamente contemple e respeite as diferenças particulares dos indivíduos. O problema é que trabalhamos com sujeitos diversos – e assim os queremos –, embora as instituições, os currículos e os métodos educacionais tendem a ser homogeneizantes, fato que historicamente marca a educação institucionalizada. Encarar esse desafio supõe compreender que a diversidade, a variedade, a heterogeneidade e a individualização expressam fatos e desejos, representando uma essencial manifestação da liberdade necessária a instituições coletivas – como a escola.

Assim, a consideração da diversidade deve impregnar todos os atos educacionais, desde o modo como analisamos a educação, para tentar entender seus objetivos, abordar os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições escolares, até as bases político-pedagógicas da estrutura do sistema educacional. A partir desse entendimento, o grande desafio a ser encarado pelos sistemas de ensino é construir uma escola que assegure a igualdade e contemple as diferenças particulares de indivíduos e coletividades.

A ênfase dada à diversidade é uma constatação que pode ser feita tanto nas proposições políticas como na preocupação científica, na década de 1990.

Para Sacristán (2002), essa sensibilidade para com a diversidade não é algo novo em educação, como não o é na filosofia, na política e no pensamento ocidental.

Diversidade é um termo ambíguo, pois possui uma multiplicidade de significados. Assim, os sistemas de ensino e as escolas devem buscar explicitá-lo, para evitar os riscos dessa ambigüidade e direcionar as potencialidades desse conceito para o que de fato interessa: a aprendizagem do estudante. A referência à diversidade está presente, atualmente, tanto nas políticas públicas como na produção científica, relacionada às estratégias usadas na educação especial, assim como às demandas dos movimentos e grupos sociais que lutam pelo reconhecimento e valorização da sua identidade.

A ESCOLA E REAFIRMAÇÃO DOS DIREITOS

O tema da convivência na escola preocupa educadores e está profundamente ligado ao respeito à diversidade e à reafirmação dos direitos fundamentais. O aumento de diferentes formas de violência, intolerância e discriminação, além do reconhecimento social dessa realidade, nos obrigam a repensar a escola como um espaço de convivência e de afirmação de direitos, analisando como ela aborda questões como relações raciais, gênero, respeito à orientação sexual e identidade de gênero. Esse reconhecimento é impulsionado pelo avanço do debate sobre direitos humanos promovido pelos

movimentos sociais.

A relação entre educação e diversidade não é um tema novo. O que é recente é o reconhecimento da necessidade urgente de transitar dos debates acadêmicos e propostas formais para a implementação prática nas políticas públicas e ações concretas. Nesse contexto, a UNESCO tem contribuído significativamente ao longo dos últimos 10 anos para o desenvolvimento de uma linha de ação que promove pesquisas, publicações e programas na área. Além disso, o debate sobre multiculturalismo e educação domina fóruns sociais na Comunidade Europeia e em países como os Estados Unidos. No Brasil, destacam-se pesquisas acadêmicas importantes sobre relações raciais e gênero. O Relatório Delors, publicado em 1998, já enfatizava a importância de orientar educadores para a diversidade.

No entanto, como educar para a igualdade se a questão da diversidade não está na agenda escolar? Se os educadores vêm de uma formação conservadora e discriminatória e não se sentem preparados para lidar com temas que se tornaram tabus na cultura, como a questão homossexual? A tentativa de governos anteriores de enfrentar essa lacuna com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi relevante, mas mal recebida devido à falta de participação da comunidade escolar na sua elaboração. Essa proposta chegou às escolas de forma verticalizada, resultando em uma incorporação limitada à prática pedagógica dos educadores. Recentemente isso se aplica a BNCC(2018), pouco se mudou nos conceitos e nas parametrizações.

Contra uma cultura de violência, baseada na marginalização do outro, considerado diferente e inferior, é essencial persistir na construção de uma cultura de diversidade, com a escola pública de qualidade como principal indutora desse processo. Essas são questões que precisamos enfrentar, se não quisermos perpetuar a cultura da violência, que inclui a violência simbólica – aquela que se baseia na negação de sujeitos, histórias e singularidades e se reproduz de forma subliminar, muitas vezes com a cumplicidade das vítimas, que não têm consciência de sua condição de subjugadas.

É importante reconhecer que vivemos em uma sociedade historicamente determinada, cuja gênese foi marcada por relações de dominação racial explícita, colonialismo, escravidão e patriarcado, e que se construiu pela afirmação do poder masculino, heterossexual e branco. A cultura racista, machista e homofóbica se naturalizou no imaginário coletivo e, apesar dos avanços ao longo dos anos, ainda permanece hegemônica.

Devemos considerar que a escola não é uma ilha isolada. Ela sofre o impacto das violências externas que ocorrem em seu entorno e também pode produzir suas próprias violências, especialmente a violência simbólica. A negação de identidades – como a discriminação com base na orientação sexual, na cor da pele, entre outras variáveis – constitui uma violação dos direitos humanos e uma grave forma de violência simbólica.

Portanto, não devemos abdicar da busca pelo avanço das relações sociais e pela realização de ideais que a república ainda nos deve. Igualdade, liberdade e fraternidade, consigna da Revolução Francesa, ainda estão longe de ser efetivadas para a grande maioria das pessoas, mesmo em países que seguiram os passos dessa significativa revolução burguesa. Esses ideais inspiraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Giuseppe Tosi, ao analisar as diversas dimensões dos direitos humanos, também considera a dimensão educativa, destacando três aspectos essenciais:

Afirmar que os direitos humanos são direitos "naturais", e que as pessoas "nascem" livres e iguais, não implica que a consciência desses direitos seja algo espontâneo.

O ser humano é ao mesmo tempo natural e cultural, e deve ser "educado" pela sociedade.

A educação para a cidadania é, portanto, uma dimensão crucial para a concretização dos direitos, tanto na educação formal quanto na informal ou popular, e nos meios de comunicação.

Nesse contexto, é fundamental que a formulação e a implementação de políticas educacionais garantam os recursos necessários para que a escola se torne um espaço de convivência, construção de vínculos sociais positivos e reafirmação de direitos. Assim, a escola é desafiada a ressignificar sua função social, ou seja, a construir uma prática educativa que compreenda sua complexidade e parta do princípio de que todos são sujeitos de direitos.

INCLUSÃO ESCOLAR E REALIDADE EDUCACIONAL

“O verdadeiro papel da escola é ensinar a voar, não cortar as asas”. (Dimenstien)

“A compartimentalização do nosso olhar sobre o problema da aprendizagem, dividido entre saúde e educação, muitas vezes resulta em um desserviço ao entendimento e tratamento do indivíduo em questão.” (Pires, Luciana, 1998, p. 3).

Ao iniciar nossa reflexão sobre a inclusão escolar, lembramo-nos desse pequeno parágrafo, pois, com o surgimento do movimento pela inclusão no Brasil, influenciado por diversas fontes, notou-se uma generalização e modismo no uso do termo inclusão, o que gerou grande preocupação.

“O movimento pela inclusão no Brasil cresceu e passou a centralizar a atenção de educadores e outros profissionais, ligados ou não à pessoa com deficiência, em torno do ideal de que inclusão significava oposição à exclusão.”

Na prática, no cotidiano das escolas, essa política educacional revelou outras facetas. As diretoras, ao tentar seguir a orientação de não excluir nenhum estudante do convívio com crianças normais, começaram a admitir de forma indiscriminada crianças com deficiências. Isso expandiu o número

dessa nova clientela de estudantes sem que houvesse um consenso sobre as implicações pedagógicas e as medidas a serem adotadas. Os pais, talvez incentivados pelo movimento da inclusão, passaram a procurar as escolas esperando encontrar condições adequadas para o desenvolvimento de seus filhos.

Segundo Masini (2001), nesse contexto, a escola passou a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas para estudantes excepcionais; de outro, não se preparou e não ofereceu as condições necessárias para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, continuou a seguir programações estabelecidas, de caráter intelectualista, cujas ações acabaram se tornando excludentes. Isso se deve, entre outras razões, à falta de formação adequada dos professores: o professor regular não aprendeu a lidar com o aluno diferente, e o professor especializado não aprendeu a trabalhar com o professor do ensino regular.

É essencial capacitar o professor e reconhecer sua (in) disponibilidade para lidar com a diversidade. Dependendo de como a inclusão é entendida e aplicada, ela pode acabar sendo exclusiva.

Ao considerar a inclusão, devemos relacioná-la com nossa realidade escolar, que é estruturada para atender a estudantes padrão e desenvolver suas habilidades. O sistema de ensino é organizado com um currículo que segue uma sequência e complexidade de conteúdos conforme o desenvolvimento cognitivo e a faixa etária desses estudantes.

Quando um aluno fora desse padrão é incluído, ele se depara com um sistema cuja estrutura é pouco flexível e não oferece muita abertura para ajustar a programação às suas necessidades e ritmos específicos. Como toda estrutura, ela opera com certa rigidez, e qualquer alteração causa impacto em todos os componentes, gerando um desequilíbrio. Diante desse desequilíbrio, há uma reorganização para retornar à ordem inicial.

Os profissionais que atuam dentro dessa estrutura foram inicialmente organizados para perpetuá-la, trabalhando para sua manutenção e dependendo dela para se sentirem competentes. O que ensinar, como ensinar, como avaliar e quais objetivos alcançar estão previamente definidos e garantidos pelo sistema. Com essa organização, não há grandes conflitos entre o que se pensa e o que se faz, já que a função de um orientador ou coordenador é lidar com esses conflitos e resolvê-los de modo a garantir a continuidade do sistema. Aqueles que não seguem essa direção podem ser excluídos ou precisar se readaptar.

Estamos falando de estrutura porque, ao incluir um aluno, estamos inserindo-o em um sistema escolar com um funcionamento estrutural definido e uma dinâmica própria. A entrada de um aluno com comportamentos, estruturas emocionais e cognitivas diferentes pode introduzir algo inesperado no sistema, o que pode provocar um desequilíbrio na estrutura e, conseqüentemente, nos

profissionais responsáveis pela aprendizagem.

Não podemos pensar na inclusão sem considerar a questão estrutural que, de forma involuntária, acolhe e expulsa o aluno incluído. Isso é uma verdadeira contradição ou uma demonstração do funcionamento de qualquer estrutura? O paradoxo de lutar por "uma escola para todos" esconde a impossibilidade de fazer com que esse aluno realmente se sinta à vontade, seguro e protegido. A estrutura o marginaliza e ele pode acabar se sentindo excluído.

Nosso sistema de ensino padronizado permite um trabalho personalizado, com foco nas diferenças? Paulo Freire destacou a necessidade de adaptar a linguagem da sala de aula à linguagem do aluno.

Nossa realidade escolar "dá voz" à diversidade? Alguns poderiam afirmar categoricamente que sim, enquanto uma grande parte diria o contrário. Estamos preparados para atender àqueles que são diferentes? Aqueles que apresentam dificuldades comportamentais, emocionais e cognitivas? Nossa estrutura escolar está preparada para esse nível de atendimento?

O conceito de educação inclusiva, como tem sido apresentado ou imposto ao sistema educacional brasileiro, justifica-se com valores que incluem solidariedade e igualdade de direitos. Contudo, isso não é suficiente para a implementação efetiva da inclusão.

Ture Jönson, em seu livro **Educação Inclusiva**, define uma "sociedade para todos" como "uma sociedade que se empenha em acolher as diferenças de todos os seus membros". Isso significa que devemos focar nossos esforços não mais em adaptar as pessoas à sociedade, mas em adaptar a sociedade às pessoas.

"O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma contribuição a dar." (Dens, 1998, p.11).

INTEGRAÇÃO OU SEGREGAÇÃO

O projeto de Educação Inclusiva tem recebido apoio tanto dentro quanto fora das salas de aula. Porém, na prática, percebe-se a dificuldade dos estudantes em se adaptarem à escola convencional, devido ao preconceito de quem defende a inclusão sem avaliar as possibilidades institucionais, sem realizar um estudo sistemático das dificuldades, e sem examinar as possibilidades e limitações frente aos desafios da educação inclusiva.

Assim, não haverá inclusão sem integração, e a integração só acontece quando nos empenhamos em analisar cada projeto educacional, iniciando pela avaliação das competências individuais e pela reestruturação do projeto de cada escola, com ênfase na adequação psicopedagógica às necessidades de seu público-alvo.

A "Educação Inclusiva" pode ser uma ótima alternativa de ensino, desde que sejam feitas adaptações para acolher estudantes com bloqueios e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, é crucial, primeiramente, garantir a restauração da autoestima desse aluno como aprendiz.

Se não houver essa recuperação, cairemos em uma "competição desigual" – a principal razão para o surgimento de rótulos para aqueles que não se ajustam aos padrões tradicionais de ensino. Nessas circunstâncias, devido à diferença, o aluno com dificuldades pode provocar nos outros uma "competição desigual", deixando de ser apenas o João ou a Maria e passando a ser visto como "o lento da classe", "o travesso" ou "aquele que tem problemas", entre tantos outros rótulos.

Os rótulos, sejam eles positivos ou negativos, sempre estiveram presentes na história da humanidade e acabam influenciando a formação da personalidade escolar de qualquer estudante. Imagine um aluno com problemas cognitivos, comportamentais e/ou emocionais convivendo com outros estudantes sem essas questões. Qualquer diferença, por menor que seja – física, comportamental, emocional ou de aprendizagem – pode provocar reações nos outros, como "compaixão" e até "rejeição". Quando mal administrado, o processo de inclusão pode acabar gerando a exclusão daqueles que "funcionam de modo diferente".

Muitas dificuldades de aprendizagem temporárias e contornáveis são transformadas em rótulos perversos. Precisamos refletir sobre que tipo de inclusão estamos discutindo. Existe aquela onde o indivíduo e o grupo não estão mutuamente preparados para a integração e aquela onde ambos estão prontos. O verdadeiro trabalho deveria ser proposto como o "trabalho com a diversidade em sala de aula". Só então estaríamos falando de um fio condutor integrativo.

Segundo Pires (1999) "por aluno com necessidades especiais entendemos desde o aluno problema na sala de aula – impertinente, desobediente, que se nega a dedicar-se à tarefa escolar – até estudantes portadores de síndromes ou com comprometimento orgânico ou neurológico que podem afetar áreas como sua percepção sensorial, sua capacidade de pensar, sua capacidade de relacionar-se com outros e com o ensino – os portadores de síndrome de Down os estudantes com autismo, os estudantes com deficiência física e tantos outros".

Acreditamos que o trabalho com a "diversidade em sala de aula" deve ser estabelecido a partir de um sociograma e estar preocupado em implantar classes que tenham estudantes mantendo entre si um fio condutor de interesses e competências, possível de ser manejado pelos profissionais escolares.

Esta possibilidade afastaria a tendência de exclusão pelos professores de boa parte das escolas, em que a inclusão acontece até determinado ponto, afastando o aluno para complementação individual dentro e fora da própria escola ou com toda sorte de trabalhos específicos.

Não podemos nos esquecer de que dos 36 milhões de estudantes de 7 a 14 anos no Ensino

Fundamental, só 6 milhões chegaram ao ensino médio e, ainda assim, desses 6 milhões será uma minoria que terá chegado ao ensino médio com condições acadêmicas e/ou profissionalizantes.

De que inclusão e de que exclusão estamos falando?

Gostaríamos de lembrá-los que a Conferência Internacional realizada em Salamanca-1994, sobre “Educação para todos”, surge da luta europeia de posição à exclusão da pessoa deficiente mental do convívio social.

Portanto, conclusão preciosa, mas necessitando ser vista de um prisma adequado, pois inserção social e/ou educacional é absolutamente diferente de inclusão escolar. Por inclusão escolar entendemos o aluno ser integrado e membro ativo de uma sala de aula. Por isso é necessário um olhar abrangente nas questões das competências, das aprendizagens e estruturas da escola.

É necessário um cuidado especial para que as diferenças existentes não sejam tomadas como barreira para a fluência do ensino.

Segundo Pires (2001) “O escritório de Economia da Saúde do Reino Unido (Office of Health Economics, 1973) descreve a habilidade mental como produto de 3 fatores: 1) constituição genética hereditária; 2) modificações ou danos causados por doenças ou traumas pré ou pós-natais; 3) treinamento e condicionamento do intelecto. A educação se enquadra neste último fator, proporcionando treinamento e condicionamento do intelecto”.

Necessitamos nos lembrar de que há uma pirâmide na aprendizagem e na aquisição do conhecimento, em que o conhecimento prévio como pré requisito de aprendizagem é fundamental. Então a pirâmide da flexibilidade da inclusão escolar vai se estreitando, e é necessário cuidar acentuadamente das estruturas escolares possibilitadoras da inclusão escolar.

Uma prática que consideramos muito importante neste tipo de trabalho de inserção é a elaboração de planos pedagógicos/ educacionais individuais para os estudantes com necessidades especiais. Planos estes que estabeleçam claramente metas pedagógicas a curto, médio e longo prazo, e estratégias para atingi-las. Na elaboração destes planos é importante levar em conta as atividades às quais o aluno responde positivamente, ou seja, as atividades potencialmente produtivas para aquele aluno, pois elas servirão como ponto de partida.

É importante também listar aquelas atividades das quais o aluno parece não gostar, ou parece não entender o princípio. O plano individual se alimenta de muita observação. É a partir da observação que seremos capazes de detectar quais as dificuldades que a criança/adulto apresenta que parecem passíveis de superação. É muito sofrido deparar-se com estragos e limitações e não ser capaz de repará-los, não ser capaz de endireitá-los. O estabelecimento de metas para um trabalho com

estudantes com necessidades especiais é um exercício de humildade e exige que o educador sofra a constatação de sua própria impotência e da escola onde trabalha.

Para Pires (2001)“ as necessidades dessas crianças são as mais diversas, assim como suas dificuldades. Esses planos educacionais ajudam a estabelecer as metas individuais daqueles estudantes, metas essas que vão se acrescer às metas pedagógicas gerais do grupo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementar políticas públicas para o desenvolvimento econômico é um dos desafios da situação atual no Brasil, pois a necessidade de assistência é extremamente alta. Para isso, o governo federal lança, na área social, uma série de programas marcados pela predominância das políticas públicas. No entanto, isso ainda é insuficiente para enfrentar as causas estruturais da pobreza. A diminuição do déficit habitacional, a erradicação do analfabetismo, do desemprego, da fome, do trabalho infantil, além de garantir o acesso à educação gratuita, aos serviços básicos de saúde e ao bem-estar social, ainda exigem ações eficazes e eficientes.

Alguns conceitos precisam ser revisados: a obrigatoriedade de frequência escolar; não basta que a criança esteja matriculada e frequentando a escola, a qualidade do ensino deve ser alta; a condicionalidade em relação às questões de saúde, que exige a ampliação e democratização dos serviços de saúde, que atualmente são precários e de difícil acesso; o monitoramento e a avaliação dos programas precisam de uma maior abrangência para medir os impactos a médio e longo prazo. Dessa forma, estaremos mais próximos de solucionar a pobreza, pois o futuro do país depende do modelo de desenvolvimento adotado hoje.

Quando estivermos avançado um pouco mais em todos os temas que envolvem políticas públicas, certamente estaremos prontos para conversarmos sobre inclusão, antes estamos meramente num discurso muito longe do seu real significado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 maio de 2012. Seção 1, p. 48.

DENS, A. **La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico**. Apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial Havana/Cuba. 1998.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. Espanha, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.), **Gestão da educação - impasses, perspectivas e**

compromissos. São Paulo: Cortez, 2000

FONSECA, V. da. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem.** Lisboa: Ed. Notícias, 1987.

GLAT, R. **A integração dos excepcionais: realidade ou mito?** Mensagem da APAE, XV (49) p. 11-14, 1998.

GASPARETTO, Merf, TEMPORINI, E.R, CARVALHO, KMM, Kara-José N. **O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?** Arq Bras Oftalmol 2001.

JACOBI, Pedro. **Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania.** 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. Col. Questões da nossa época; v. 70.

MASINI, Elcie F. S. - **Avaliação; Inclusão; Promoção automática; Exclusão.** Apresentado no Fórum Pp - "Debate Nacional sobre Avaliação e Aprendizagem". São Paulo: ABPp, 2001.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Et al. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Módulo I. Brasília: CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PIRES, Luciana . **A comunicação inevitável: questões de como trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem** .São Paulo: Arco-íris, 2000

VALERIEN, Jean; DIAS, José Augusto. **Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** 8ª ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: **Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

A LINGUAGEM E O PENSAMENTO DA CRIANÇA

CHILDREN'S LANGUAGE AND THOUGHT



TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra – FTS (2004); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC (2008); Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, no CEMEI Jardim Casa Blanca.

RESUMO

Para a educação em creches e pré-escolas, o brincar oferece à criança a oportunidade de demonstrar sua agilidade por meio da competição, refletir sobre suas ações, organizar e desorganizar, construir e reconstruir, e crescer cultural e socialmente como parte essencial da sociedade. Esse momento lúdico é crucial para a educação infantil, pois proporciona tempo para o exercício do pensamento e da aprendizagem, formando uma base sólida para o desenvolvimento da criança como um membro especial da sociedade. Ao explorar o mundo no espaço escolar por meio da linguagem, a criança exercita sua imaginação, desenvolve sua personalidade e habilidades, e expressa sua autonomia em relação aos objetos. O brincar também é fundamental para o desenvolvimento emocional e para a ampliação dos horizontes da criança, permitindo uma participação ativa em atividades lúdicas.

Palavras-chave: Criança; Linguagem, Pensamento.

ABSTRACT

For education in nurseries and pre-schools, play offers children the opportunity to demonstrate their agility through competition, reflect on their actions, organize and disorganize, construct and reconstruct, and grow culturally and socially as an essential part of society. This playtime is crucial for early childhood education, as it provides time to exercise thinking and learning, forming a solid foundation for the child's development as a special member of society. By exploring the world in the

school space through language, children exercise their imagination, develop their personality and skills, and express their autonomy in relation to objects. Play is also fundamental for emotional development and for broadening the child's horizons, allowing active participation in playful activities.

Keywords: Child; Language, Thinking.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a integração entre fala e linguagem na infância possuem um alcance bastante vasto, abordando desde o desenvolvimento da linguagem, em relação a aspectos estritamente linguísticos, até as particularidades fisiológicas dessa integração, embora este último aspecto seja frequentemente negligenciado em muitas investigações.

Neste artigo, foram utilizados como base três trabalhos que oferecem contribuições significativas sobre a integração entre o sistema motor da fala e os aspectos linguísticos, abrangendo desde a normalidade até as patologias relacionadas a esse tema.

Devido à sua complexidade, não existe uma ciência específica, nem um método único, nem uma perspectiva central que engloba todos os aspectos da linguagem humana. Assim, quando estudada sob diferentes ângulos, as contribuições das diversas áreas podem proporcionar esclarecimentos importantes sobre o funcionamento da linguagem. Um exemplo de duas abordagens bastante distintas sobre esse tema são os modelos de processamento e produção da linguagem e os modelos de controle motor da fala.

Enquanto os modelos de processamento da linguagem se concentram nos aspectos puramente linguísticos (como semântica, prosódia, sintaxe, sílabas e fonologia), os modelos de processamento motor da fala também podem considerar esses aspectos, mas priorizam as variáveis motoras, como programas e comandos motores e a integração sensório-motora.

Um exemplo dessas duas abordagens pode ser visto no modelo de produção da linguagem proposto por Levelt. Nesse modelo, o tamanho das caixas reflete a importância de certos elementos na produção da linguagem. Observa-se que os aspectos cognitivos da linguagem são destacados, enquanto os aspectos mais orgânicos são representados por caixas menores.

Por outro lado, o modelo de Barlow & Farley (1989) exemplifica a segunda abordagem, onde há uma ênfase maior nos aspectos motores da linguagem, e o processamento linguístico desempenha um papel secundário.

Estudos como os mencionados por Smith (2006) combinam elementos desses dois modelos, ajudando significativamente a entender como os mapeamentos entre unidades linguísticas e ações motoras são estabelecidos e como funcionam.

A LINGUAGEM

O início da fala em crianças pequenas, especialmente em bebês, está ligado ao processamento auditivo, uma vez que muitas de suas produções surgem por meio da imitação. O trajeto que o som percorre desde a recepção do estímulo acústico até o processamento no córtex auditivo envolve uma série de mecanismos que podem impactar o resultado, caso não funcionem corretamente. Para responder a esse estímulo auditivo, é necessário que haja um planejamento e uma organização da resposta antes que a fala propriamente dita seja produzida. A ASHA reconhece essa conexão entre processamento auditivo e produção da fala.

O estímulo para que a criança comece a falar também envolve fatores emocionais e visuais, uma vez que a imitação pressupõe a presença de familiares e/ou pais no ambiente da criança, o que a torna mais engajada, incentivando e elogiando suas produções e tentativas de comunicação.

No entanto, nada disso seria viável se o aparelho fonador não estivesse preparado e ajustado às suas necessidades. As apraxias de fala em crianças (CAS – Childhood Apraxia of Speech) indicam que há algum desajuste na produção dos sons.

Outros estudos comparam as produções de fala entre crianças e adultos, buscando identificar as diferenças que surgem à medida que os processos de maturação avançam. Há um longo caminho entre a fala das crianças, que depende de um maior número de ativações, e a fala dos adultos, onde o movimento dos articuladores é quase imperceptível.

O objetivo deste artigo é justamente concentrar-se em questões relacionadas ao desenvolvimento do sistema motor da fala. Esse sistema, que integra músculos, movimentos e unidades linguísticas, é fundamental para compreender como ocorrem as relações entre linguagem e fala nessa faixa etária.

Unidades de ação para comportamentos motores específicos e não específicos da fala

Nós seres humanos, é importante reconhecer que existem comportamentos ou ciclos motores essenciais para a sobrevivência, como a mastigação, a locomoção e, principalmente, a fala.

Assim, nossos músculos desempenham um papel fundamental para que o comportamento motor da fala seja realizado em toda a sua complexidade. Entre esses músculos estão o pterigoideo e o digástrico, além da mandíbula, que executa movimentos de abertura e fechamento durante a fala.

Os músculos masseter e temporal têm uma participação reduzida nesse processo, pois são mais requisitados na mastigação.

Os músculos da laringe, como o tireoaritenóide e o cricotireóideo, também são ativados durante a fala. É interessante notar que, mesmo durante uma pausa na fala, ou seja, quando não há emissão de som, esses músculos continuam em atividade, demonstrando que eles atuam tanto durante a fala quanto em outros comportamentos.

Na mastigação, os músculos masseter, temporal, pterigóideo e digástrico desempenham um papel ativo. Além disso, na eletromiografia (EMGs), observa-se que o músculo digástrico exibe um padrão de ativação diferente dos outros, evidenciando sua alta complexidade. Isso torna evidente a relação de ativação entre pares de músculos sinérgicos e antagonistas.

Assim, é importante destacar que, para garantir um bom desempenho motor na fala, é essencial que nossos músculos estejam capacitados a se ativarem de maneira correta e a realizar suas funções complexas, garantindo que tanto a fala quanto a mastigação sejam executadas da melhor forma possível.

A PRODUÇÃO DE UNIDADES LINGUÍSTICAS

A coarticulação permite a produção de fonemas, sílabas e frases. É um processo cujo mapeamento é complexo, pois envolve diversos aspectos fisiológicos e acústicos. Por exemplo, na produção do fonema /p/ e da sílaba /pa/, ambos compartilham o fonema /p/, mas os eventos fisiológicos envolvidos em cada caso não são idênticos. A coarticulação de um segmento é influenciada pelo elemento que o precede ou sucede, um fenômeno amplamente estudado por linguistas. Cada elemento de uma língua possui características específicas, mas os processos envolvidos podem alterar suas formas de produção.

Considerando a fala e a linguagem separadamente, bebês articulam vogais e sílabas, como nos exemplos mencionados, mas o que realmente existe é uma intenção comunicativa. Nessa fase, a criança ainda não compreende o significado linguístico de cada uma das unidades expressas. Essa consciência surge à medida que todos os sistemas envolvidos se integram e amadurecem.

Quando alguém diz uma frase como "O menino desceu do ônibus", os fonemas, sílabas e palavras são pronunciados simultaneamente, e as atividades musculares sincronizadas permitem uma prosódia adequada. Adultos cometem menos erros e são mais consistentes em suas produções, seja em períodos longos ou curtos de fala. Além disso, conseguem realizar diversas atividades ao

mesmo tempo, como comer, mascar chiclete, chupar bala ou manter objetos na boca, como um palito de dente, sem comprometer a compreensão de sua fala.

As crianças não nascem com essa capacidade; é necessário desenvolver uma rede que formule a linguagem e controle a motricidade da fala. A coordenação oral, no aspecto motor, só atinge plena consistência após os 14 anos de idade, independentemente do sexo. Pesquisas nacionais e internacionais confirmam esse fato.

INDÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA MOTOR DA FALA EM CRIANÇAS

É amplamente reconhecido que as crianças não nascem com os mapeamentos motor e linguístico completamente desenvolvidos. São necessários muitos anos para que esses sistemas sejam plenamente formados. Para isso, o falante precisa desenvolver um conjunto de mapas que inclui redes linguísticas, motoras e auditivas.

O trabalho de Smith concentra-se exclusivamente nas redes motoras e linguísticas, sem abordar as redes auditivas. Nesta seção, serão discutidas algumas pesquisas realizadas por Smith e seus colaboradores, que fornecem evidências de como o sistema motor da fala se desenvolve ao longo do extenso processo de maturação. Essas pesquisas geralmente envolvem dois grupos de sujeitos—um infantil e outro adulto—e comparam os resultados entre esses grupos. Assim, são analisados os diferentes processos que ocorrem no desenvolvimento da fala, desde a infância até a estabilização na fase adulta.

A estratégia adotada por Smith e sua equipe para investigar a integração entre as redes motoras e linguísticas envolve a análise do output motor em relação a diversos objetivos linguísticos em diferentes níveis. Para a coleta dos dados, foram registrados os movimentos dos lábios, da mandíbula e da testa usando um sistema de rastreamento de movimentos. Todas as alterações nos movimentos foram capturadas por um dispositivo visual.

Em um estudo conduzido pelo grupo de Smith, os participantes foram divididos em três grupos: crianças de 4 anos, crianças de 7 anos e adultos. Os participantes foram instruídos a repetir a sentença “Buy Bob a puppy” em dez tentativas. Foram avaliados os movimentos articulatórios durante a emissão da frase completa, e não apenas movimentos isolados. O grupo analisou o índice de variabilidade nos três grupos.

Os resultados mostraram que o índice de variabilidade nas crianças de 4 anos era significativamente mais alto do que nos adultos jovens, e que o índice nas crianças de 7 anos era

intermediário entre os dois outros grupos. Além disso, observou-se que a variabilidade nos movimentos articulatórios continuava a diminuir durante a infância e a adolescência, alcançando um nível de estabilidade na fase adulta.

Outros estudos também demonstraram que as crianças são significativamente mais lentas e apresentam maior variabilidade nos padrões articulatórios até aproximadamente 14-16 anos de idade.

Em investigações mais recentes do grupo de Smith, analisou-se o desempenho ao aumentar o nível de complexidade das sentenças. Frases como “Buy Bob a puppy” eram modificadas quando integradas em sentenças mais longas e complexas.

Observou-se que, nas produções das crianças, a variabilidade dos movimentos aumentava quando a frase alvo fazia parte de uma sentença mais complexa, em comparação com quando a frase alvo era emitida isoladamente. Esse fenômeno persiste até cerca dos 14 anos. Assim, as crianças parecem usar as frases de maneira diferente dos adultos até que o sistema de fala atinja a maturidade.

Em um estudo realizado por Smith e colaboradores (1999), foi investigada a hipótese de que as crianças apresentariam uma menor especificidade fonética em seu output motor da fala, ou seja, padrões de movimento mais primitivos em relação aos aspectos fonéticos quando comparados aos falantes adultos. Para isso, crianças de 4 e 7 anos e adultos foram submetidos a um teste que consistia em repetir a sentença “Bob saw man again”, substituindo o fonema inicial da palavra-alvo por [m, p, b, f, v]. O estudo focou apenas nos movimentos de fechamento e abertura dos lábios, avaliando o início e o fim da produção da consoante bilabial.

Os resultados mostraram que as crianças apresentaram sequências de movimentos de fechamento e abertura dos lábios muito mais variáveis do que os adultos. Um dado notável foi que as crianças usaram movimentos distintos para emitir o mesmo fonema da palavra-alvo. Por exemplo, para palavras como “pan” e “ban”, que diferem apenas pelo traço de sonoridade, foram utilizados movimentos orais muito diferentes. Esse estudo sugere que, mesmo aos 4 anos, os mapeamentos fonéticos específicos estão começando a se desenvolver e ainda não há um gesto fonético generalizado aplicado aos fonemas consonantais como um todo.

Uma outra questão investigada pelo grupo de Smith foi se as crianças demonstram um efeito de coarticulação semelhante ao observado em adultos. Em um estudo, foi analisado o espalhamento da coarticulação antes e depois do segmento-alvo, focando no arredondamento dos lábios, um movimento relativamente simples para crianças pequenas. Foram avaliados três grupos de participantes, cada um com 8 indivíduos: um grupo de crianças de 5 anos com desenvolvimento normal, outro grupo de crianças de 5 anos com distúrbio específico de linguagem (DEL) e um grupo de adultos jovens. Cada participante deveria repetir a sentença “Mom has the _____ in the box”

em 10 a 15 tentativas, substituindo a palavra-alvo por goose/geese, boot/beet, moon/man, ou seja, com um único traço distintivo de arredondamento dos lábios no segmento-alvo. O estudo analisou os movimentos labiais na frase completa, em vez de apenas nas sílabas anteriores e posteriores ao fonema-alvo, para verificar se havia um espalhamento amplo desse traço.

Os resultados sugerem que tanto as crianças com distúrbio específico de linguagem (DEL) quanto as crianças com desenvolvimento normal apresentaram um padrão semelhante. No entanto, embora os adultos também mostrassem um padrão de espalhamento amplo em “Mom has the goose in the box”, a performance dos adultos foi muito mais consistente, organizada e uniforme entre os indivíduos, em comparação com os grupos de crianças.

Esses resultados mostram que, quando o cérebro gera um comando motor para os músculos dos lábios em sentenças que diferem por apenas um fonema (como goose/geese), o comando labial para a sentença completa varia conforme o fonema. Isso ocorre tanto em adultos quanto em crianças. No entanto, em crianças pequenas, parece não haver um mapeamento simples das unidades. Esses achados sugerem que, aos 4-5 anos, as crianças estão em processo de estabelecer mapeamentos motores linguísticos complexos.

As pesquisas de Smith indicam que essa variabilidade é vantajosa, pois reflete uma capacidade de adaptação. Essa variabilidade pode sinalizar uma organização mais flexível, o que pode facilitar o aprendizado de novos comportamentos.

Por fim, em relação às não palavras, o grupo de Smith conduziu um estudo no qual os participantes eram expostos a não palavras aleatórias e deveriam repeti-las de 10 a 15 vezes. Apenas as repetições feitas de forma fluente e sem erros foram analisadas. A hipótese era que o grupo de crianças mostraria um efeito de aprendizado, o que foi confirmado pelos resultados da pesquisa. Além do efeito de aprendizado, os dados indicaram que a variabilidade das emissões nas crianças foi menor nas últimas repetições e que a duração das últimas emissões também foi mais curta. Em contraste, os adultos apresentaram uma variabilidade mais baixa, sem diferenças significativas entre a duração das primeiras e das últimas emissões.

Os resultados das pesquisas do grupo de Smith têm contribuído significativamente para a compreensão da plasticidade neural no sistema motor da fala em crianças e adultos, abrindo novas perspectivas para os estudos sobre a integração entre o sistema motor e os aspectos linguísticos da fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crucial compreender as diferenças na velocidade da fala e nos processos que as crianças utilizam para emitir fonemas, sílabas e frases. As crianças recrutam muito mais os sistemas motores em comparação com os adultos. Para articular corretamente um fonema, é necessário saber como produzi-lo. As crianças não nascem com essa habilidade, e seu desenvolvimento envolve um aprendizado complexo que integra várias estruturas e depende de um sistema cortical intacto, capaz de coordenar todos os eventos de forma sincronizada.

No Brasil, fonoaudiólogos e profissionais de áreas relacionadas à produção da fala estão cada vez mais interessados em pesquisar como esses processos ocorrem. Assim como nas publicações internacionais, há uma tendência de comparar as produções de crianças e adultos para fundamentar a existência de etapas de maturação dos mecanismos necessários para uma fala de qualidade. Esses estudos ajudam a compreender melhor as patologias e a desenvolver condutas terapêuticas mais eficazes, proporcionando resultados satisfatórios tanto para os profissionais quanto para os pacientes.

REFERÊNCIAS

American Speech-Language-Hearing Association. (2007). **Apraxia da Fala da infância** [Declaração de posição]. Disponível a partir do www.asha.org / Política. Acesso 26 ago 2024.

CAUMO DTM, Ferreira MIDC. **Relação entre desvios fonológicos e processamento auditivo**. Rev Soc Bras Fonoaudiologia. 2009;14(2): 234-40.

MARTINS VO, Andrade CRF. **Perfil evolutivo de fluência da fala de falantes do Português brasileiro**. Pró-Fono. 2008;20(1): 7-12.

SMITH A. **Speech motor development: Integrating muscles, movements, and linguistic units**. Journal of Communication Disorders 2006; 39: 331-349

SOUZA TNU, Payão LMC, Costa RCC. **Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica.2009 jan-mar;21(1):75-80.

O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS EM DECORRÊNCIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



SCHOOL FAILURE IN THE EARLY YEARS AS A RESULT OF INTELLECTUAL DISABILITY

VALDESIO LUIS FERRO

Graduação em Pedagogia; Especialista. Professor de Ensino Fundamental – na Rede Pública de SP.

RESUMO

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, e o fracasso escolar, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras. As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendiz, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e a DI. A criança com fracasso escolar pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Crianças; Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

In order to understand learning difficulties and school failure, we first need to understand the learning process and its basic principles. Learning modifies behavior in a lasting way and happens through experimentation, observation and rules. Learning difficulties can stem from organic or emotional factors. Those involved in the educational process need to observe whether these difficulties are momentary or not, in order to try to find out if they are associated with factors that demotivate learning, such as: sleep, tiredness, sadness, disorder, laziness, etc. in order to better identify the problem. The most well-known difficulties are: dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dyslalia, dysorthography and ID. Children who fail at school can feel rejected by their classmates, and if their difficulty is not treated, the consequences can take on a greater proportion, causing irreversible damage to the child's life.

Keywords: School failure; Children; Learning difficulties.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar no ensino dos anos iniciais em decorrência da deficiência intelectual, é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo. A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foram garantidas graças a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazerem-nas.

O objetivo da pesquisa é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais,

relacionando teoria e prática. A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

De acordo com Libâneo (2010), a inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Cunha (1989), traz sobre a temática. A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem

criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática, é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “ brincando “ despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

POR QUE É NECESSÁRIO TER MEDIADOR DE CONFLITOS PARA INTERVIR NO FRACASSO ESCOLAR

Para Brasil (2007), o mediador é o responsável por trazer a escola técnicas que realizem trabalhos fundamentais que combatam atos inflacionais de alta ou baixa gravidade.

Mas como podemos realizar dentro da escola trabalhos que combatam esses atos?

Simple, através de diálogos, atividades, projetos e criatividade. Sendo assim desenvolvemos nos alunos uma sensibilidade na qual irá fazê-los refletirem sobre o ato de infração.

A mediação traz consigo uma construção de atmosfera, que faz com que os alunos construam um ambiente democrático, um desenvolvimento crítico, espírito de liderança, autoestima e habilidades de comunicação. Mas vale lembrar que a mediação não se resume apenas em desfazer conflitos, mas também em melhorar o clima de tensões nas salas de aula entre aluno e professor.

Uma das observações que precisamos ter é que quando o indivíduo está passando por conflitos, ele apresenta algumas atitudes: EXTROVERSÃO (comunicativo) e a INTROVERSÃO (calado), por isso o mediador precisa criar junto ao aluno uma afinidade na qual desenvolva um bom trabalho.

Quando o mediador atua, ele não desenvolve somente um trabalho com o/a aluno/família/escola, ele desenvolve um trabalho que reflita nos 5 eixos. E para que isso aconteça ele precisa ter um espaço onde seu trabalho possa ser muito bem elaborado e executado.

Com isso, o profissional da mediação precisa ser uma pessoa voltada somente para esse assunto, pois seu trabalho não lhe dá uma abertura para novos afazeres.

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Freire (1997), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão criá-las e promovê-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra-se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição. A fim de não ocasionar conflitos e erros de interpretação o que pode levar as pessoas a lidar de forma negativa com as mudanças. Pimenta (1985), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

De acordo com Cunha (1989), redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção.

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é

necessário orientá-las para o novo. Freire (1997) afirma que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada indivíduo porque onde existe mudança, interferimos no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Libâneo (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelos quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades.

O mural deve ser posicionado em lugares estratégico, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato as ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho ele terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas. Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Brasil, (2007), menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que entendam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as

peças, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram.

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso o desempenho de suas obrigações.

A mediação é um instrumento para Aprendizagem Professor/Aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói que se aprende que se realiza que se conquista que enfrenta desafios e se supera conflitos. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. É durante este tempo/ momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera, assim percebe-se que a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores tem como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Sendo verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

ARTE COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

Para Freire (1997), a música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas,

conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

A música é uma ferramenta que contribui para formação integral do ser humano. Por meio dela a criança entra em contato com o mundo letrado e lúdico. Trabalhar usando a música como ferramenta de apoio é com certeza estimulante, principalmente por ela dar condições de observar a percepção musical das crianças e a sua melhora na sensibilidade, no raciocínio e em sua expressão corporal.

Ensinar utilizando-se da música ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras. Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, é uma aprendizagem através da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor, reformando a referência de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado através da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de

desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança.

A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem.

Sendo assim, de acordo com Brasil (2007), Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar vem associado à dificuldade de aprendizagem, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto está associadas a ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

O fracasso escolar é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de fracasso escolar. O aluno com fracasso escolar é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apresentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com

necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Atendimento Educacional Especializado**: Brasília 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Editora Papirus, 1989. 182p. (Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 104p. (Metodologia / didática / prática / gestão).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 264p. (Metodologia / didática / prática / gestão) (Biblioteca pessoal)

PIMENTA. S. G. **Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública**. Tese de doutorado. PUC-São Paulo, 1985.

A RELAÇÃO FAMÍLIA / ESCOLA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



THE FAMILY/SCHOOL RELATIONSHIP IN THE INCLUSIVE EDUCATION PROCESS

VALERIA SANTOS DE SOUZA MATOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Luiz – UNIPAC (2011); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva é um desafio cotidiano para todos os agentes envolvidos no processo, seja na escola como para a família da criança com deficiência, pois se trata de descobertas e aprendizados constantes que dependem, entre outras questões clínicas, das relações estabelecidas entre professor e aluno ou entre a família e a escola. Muitas informações sobre a criança com deficiência são trazidas pela família, que acompanha toda a trajetória, experiência e vivências do indivíduo. Cada pessoa tem suas habilidades, capacidades, sua identidade e cultura, formadas ao longo de suas experiências cotidianas, se suas relações com o meio em que está inserido e de suas relações interpessoais. A família, então, é o grupo social mais próximo ao indivíduo com deficiência, capaz de trazer informações relevantes, especialmente ao professor, sobre como se aproximar, estreitar o relacionamento, se conectar e fortalecer vínculos, ações essenciais ao processo de educação inclusiva e para a proposta de ações que levem ao desenvolvimento e apropriação de novos conhecimentos. Se a família tem papel essencial para estabelecer valores sociais e morais para o desenvolvimento da personalidade e formação do caráter do indivíduo, a escola também tem papel relevante em seu processo formativo e para o desenvolvimento cognitivo, social e motor e emocional, o que torna a parceria entre família e escola um de grande importância para o progresso da educação inclusiva e para o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência ou transtornos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Parceria; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Inclusive education is a daily challenge for all the agents involved in the process, both at school and for the family of the child with a disability, as it involves constant discoveries and learning that depend, among other clinical issues, on the relationships established between teacher and student or between family and school. A lot of information about the child with a disability comes from the family, who follow the individual's trajectory, experiences and lives. Each person has their own abilities, capacities, identity and culture, formed through their daily experiences, their relationships with their environment and their interpersonal relationships. The family, then, is the social group closest to the individual with a disability, capable of providing relevant information, especially to the teacher, on how to get closer, strengthen the relationship, connect and strengthen bonds, essential actions for the inclusive education process and for proposing actions that lead to the development and appropriation of new knowledge. If the family plays an essential role in establishing social and moral values for the development of the individual's personality and character formation, the school also plays an important role in their formative process and for their cognitive, social, motor and emotional development, which makes the partnership between family and school of great importance for the progress of inclusive education and for the teaching-learning process of students with disabilities or disorders.

Keywords: Inclusive education; Partnership; Development.

INTRODUÇÃO

Apesar das mudanças decorridas com a globalização da comunicação através da tecnologia da Internet, que permite acesso irrestrito a diferentes tipos de informação, a pessoa com deficiência ou transtorno ainda sofre com preconceito, desinformação e falta de acesso a atendimentos adequados, tanto na área da saúde como da educação.

Mesmo com as garantias legais que instituem a educação inclusiva nas escolas particulares ou da rede pública, estamos muito longe de alcançar os objetivos esperados para uma educação de qualidade, especialmente em relação a inclusão de pessoas com deficiência ou transtorno e de acordo com suas necessidades e singularidades, pois não basta pensar em oferecer um espaço para a socialização ou pequenas aprendizagens. A Escola Inclusiva deve buscar, através de um conjunto sistematizado de conhecimentos, mobilizar seus recursos e organizar-se para favorecer cada um de seu aluno, em sua individualidade e respeitando sua identidade. (Aranha, 2004)

A educação inclusiva vai muito além da recomposição de seus espaços e da promoção da acessibilidade, da adaptação curricular ou da oferta de materiais pedagógicos adequados. Certamente, tudo isso é importante ao processo inclusivo, mas perde o significado e a importância se o aluno não for o foco central das propostas pedagógicas, se a diversidade não for reconhecida em sua importância para a construção de uma sociedade igualitária e se o aluno não for o protagonista na construção de seu conhecimento.

Compreender o aluno em suas necessidades, valorizar suas habilidades e capacidades, permitir que ele consiga compreender-se como parte integrante na construção das diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem exigem que a escola inclusiva seja realmente um espaço de construções coletivas, permitindo a participação e envolvimento dos diferentes agentes diretamente envolvidos nesse processo. Aluno, família, professores, gestores, equipe de apoio e a própria comunidade escolar precisam estar envolvidos com a qualidade pretendida para a escola inclusiva, levando as intencionalidades muito além do cuidar e educar, mas em permitir que cada aluno consiga reconhecer sua identidade nas ações pedagógicas propostas para seu processo de desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional.

A compreensão do papel de cada um dos agentes para a construção de um ensino de qualidade é fundamental para que a escola realmente possa estabelecer planejamentos centrados no aluno, em suas necessidades e suas capacidades. Por isso, conhecer o aluno é fundamental ao se pensar a educação inclusiva, o que faz com que a presença e o acompanhamento da família em cada etapa desse processo sejam tão essencial como a própria escola e seus profissionais.

PERSPECTIVAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando falamos em educação, pensamos na capacidade de formar indivíduos para a sociedade, para sua capacidade para o mercado de trabalho e para sua formação crítico-social. Na educação inclusiva, mesmo em tempos atuais, ainda há um olhar de desconfiança e preconceito que cerca a pessoa com deficiência, considerada como ineficiente ou até mesmo incapaz de desempenhar seu papel social, de conquistar seu espaço de fala e de representatividade.

É preciso pensar em como a escola pode transformar a vida desse aluno, mas também em como esse aluno pode exercer seu papel social frente à sociedade contemporânea e as diferentes oportunidades que cada cidadão pode ter e criar para si e para a comunidade em que está inserido. Nesse sentido, Stainback & Stainback destacam a importância da educação inclusiva tanto para a pessoa com deficiência como para a sociedade:

“Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade”. (1999, p. 22)

Devemos ter em mente que a educação é a base que permite a construção de uma sociedade, um dos principais componentes para o desenvolvimento tecnológico e cultural, para a superação de problemas e dificuldades e para o fortalecimento da igualdade e da cidadania. Da mesma forma, a educação inclusiva tem papel de extrema relevância na construção de um mundo melhor para todos e a igualdade de direitos.

As instituições escolares e seus profissionais devem ser preparados para acolher o aluno com deficiência, não apenas pelas exigências de leis e decretos, mas pelo fato da escola representar ambiente de pluralidade para a construção social, através da vivência e da promoção de espaços de fala e de valorização do protagonismo e da identidade de cada aluno, em suas habilidades e capacidades. Como destacam Toledo & Siqueira:

[...] “a educação inclusiva não ocorre por decreto ou modismos, pois é um longo processo. Deve-se levar em conta as diversidades de cada aluno, é preciso criar diferentes formas de mecanismos, que facilitem a interação social, educacional e emocional com seus colegas e professores. A inclusão escolar vai muito além dos espaços físicos da escola e deve valorizar as diversas culturas encontradas em cada aluno. A escola deve se responsabilizar em criar um espaço para a efetiva inclusão”. (2021, p.53)

Mas essa educação inclusiva não é responsabilidade apenas da escola ou de seus profissionais, ela deve ser construção de todos os envolvidos, especialmente das famílias dos alunos com deficiência, pois é justamente em família que toda criança elabora seus primeiros conceitos de sociedade. De acordo com Pereira:

[...] “a família é considerada a primeira instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um caráter universal, pois aparece as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1984, refere a família como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros. (2008, p.43)

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos, como destacado por Almeida:

[...] “inclusão é social, e assim sendo, não pode ser uma via única, centrada em si. É preciso buscar a participação da família, da comunidade e da sociedade, pois não existe inclusão em espaços, existe inclusão em ambientes, que em outras palavras, são todos espaços humanizados.” (2008, p.37)

Não há como pensar a escola inclusiva, centrada no aluno, sem conhecer seu cotidiano e a forma como ele tem se relacionado (ou não) socialmente. E a família é justamente esse suporte que a escola necessita para conseguir alcançar o aluno e compreender como acessar suas necessidades. Quando as relações familiares são conflituosas, podemos perceber na criança grande instabilidade emocional, que se reflete na forma como ela se comporta coletivamente nas situações de troca. E certamente esse comportamento pode gerar grandes dificuldades sociocognitivas, que dificultam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como destacado por Souza:

A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas podem detectar dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma. (2012, p.6)

A escola que se pretende nos tempos atuais deve propiciar o envolvimento e a participação dos diferentes agentes nas diversas etapas de organização dos espaços educativos, pensando

coletivamente como oferecer a educação de qualidade, voltada a atender sua comunidade e as expectativas sociais para a formação de um indivíduo pleno, capaz, crítico e reflexivo.

Devemos ter em mente que as expectativas da educação para a sociedade contemporânea, há muito deixou de ser apenas um projeto centrado no sucesso profissional ou na qualificação do sujeito para futuro. Espera-se que a educação consiga permitir ao sujeito conceber-se como parte integrante da sociedade, perceber-se como sujeito de sua história, valorizar sua cultura e ser capaz de compreender sua história, sua identidade, sem desmerecer o outro, mas sim através da valorização da diversidade e da pluralidade de jeitos, ideias e pessoas.

Especificamente falando da educação, a retrospectiva histórica nos mostra uma grande dificuldade em compreender a escola como espaço de formação social, pois este ambiente continuamente é associado ao sucesso ou ao fracasso do aluno, através de indicadores medidos por valores quantitativos e estabelecidos através de expectativas que desconsideram o indivíduo em sua identidade, em seus objetivos individuais. E essa cobrança acontece na sociedade, na família e na própria escola.

Quando falamos de educação inclusiva, esse retrocesso histórico vem calcado em séculos de preconceito e descaso, por acreditar que uma pessoa deficiente não tem capacidades essenciais para aprender, para superar limites e dificuldades iniciais, seja ela física, cognitiva, mental, ou qual for. Como destacado por Araújo (2010), através dos séculos, as pessoas com deficiência foram estigmatizadas como incapaz em função de sua 'inutilidade funcional', discriminadas, isoladas e apontadas como 'castigo divino. E como bem sabemos, tristemente ainda hoje podemos encontrar pessoas que claramente demonstram pensamentos enraizados nesses conceitos discriminatórios, preconceituosos e ignorantes, pessoas incapazes de compreender a diferença e a diversidade social como algo essencial para a vivência coletiva, para o crescimento e desenvolvimento da sociedade.

ESCOLA E FAMÍLIA - FAMÍLIA E ESCOLA

Apesar de cada povo ter sua cultura, seus hábitos sociais, padrões e valores, modo de vida, costumes etc., sabemos que a sociedade contemporânea muda cotidianamente em decorrência das transformações tecnológicas, especialmente da informação e comunicação. Diferentes aspectos sociais foram modificados, refletindo no modo como as pessoas, as comunidades, a sociedade de modo geral se inter-relacionam.

Pensar a educação nos dias de hoje exige uma escola dinâmica e que permita ao aluno apropriar-se de novos saberes, a partir de sua própria cultura, integrando a pluralidade cultural como ponto de reflexão e desenvolvimento de novas aprendizagens. Mas as transformações tecnológicas e sociais também ressaltam os graves problemas que se destacam ainda mais nos centros urbanos

e nas metrópoles, resultando em miséria, empobrecimento e vulnerabilidade; jornadas de trabalho exaustivas, distanciamento das famílias, novas configurações sociais e graves dificuldades que se refletem no desenvolvimento emocional da criança e do jovem, traduzindo-se geralmente em dificuldade de aprendizagem. (Roudinesco, 2003)

As novas composições familiares (ou falta dela!) e a descaracterização das famílias nucleares, pai, mãe e filhos, onde a mãe ficava responsável pela criação e educação dos filhos, acompanhando seu crescimento e desenvolvimento, hoje é muito difícil de ser encontrada. (Hobsbawm, 1996). Como destacado pelo autor, hoje vemos [...] “pessoas vivendo juntas sem estarem casadas legalmente, vivendo sozinhas por opção, mulheres chefes de família”, (1996, p.315), avós que criam os netos como filhos, entre outras tantas concepções de família. Fato que, muito desse processo se reflete na forma como essa criança cresce emocionalmente e interfere na forma como se relaciona socialmente.

Diante desses fatos, cada vez mais a relação família/escola se mostra como fator essencial no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança, pois ambos são complementares e interferem na capacidade da criança em interagir com o meio, seja em comunidade, seja na escola. Porém, na escola, o isolamento e a dificuldade em interagir acaba por isolar esse indivíduo que deixa de apropriar-se das situações de troca que promovem novas aprendizagens.

Como bem sabemos, comprovado nas teorias de Vygotsky (2007), as relações de troca e a interação do sujeito com o meio em que está inserido são essenciais ao processo de aprendizagem. Quanto temos alunos que demonstram comportamento muito calado, preferem permanecer isolados, percebemos que são pessoas com dificuldades em processos de trabalho coletivo e, em geral, com dificuldades de se expressar e comunicar, fatores primordiais em qualquer etapa de aprendizagem.

Vencer essas dificuldades requer a participação de todos os agentes próximos e envolvidos no desenvolvimento da criança - família e escola, sendo imperativo aproximar as duas instituições mais importantes para o pleno desenvolvimento do aluno. Sendo a família a primeira instituição social que a criança conhece e a escola um dos componentes mais importantes no processo de socialização e vivência coletiva, podemos então concluir que ambos são indispensáveis, como descreve Picanço:

“A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade”. (2012, p.14)

Sabemos das dificuldades atuais para que a família possa estar presente na vida escolar de seus filhos, porém delegar essa responsabilidade apenas à instituição tem-se mostrado um grande problema, pois a criança fica desassistida, sem apoio e estímulo familiar, e a escola não consegue (nem pode) exigir da criança atitudes que são de competência de seus pais. (Almeida, 2014)

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Há muito temos lutado por uma escola integradora, democrática, que ouça aos diferentes segmentos sociais para planejar uma educação centrada no sujeito, em suas necessidades e para nos aproximarmos de educação de qualidade, tendo como objetivo a formação de uma sociedade mais justa para todos. Como alerta Picanço:

[...] “é muito importante que família e escola se unam na criação de uma “aliança” com vista a conseguirem ajudar educandos e conseqüentemente alunos, de forma a que os consigam tornar cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade dos nossos dias.” (2012, p.14/15)

Se hoje vivemos em uma sociedade conectada e com acesso à informação em tempo real, de qualquer parte do mundo, também temos percebido que muitas pessoas se encontram isoladas em sua vida, apesar de termos mais poder de fala e de representatividade. Porém, o distanciamento social também é percebido, com pessoas isoladas em seu universo, seja por escolha própria, seja pelas circunstâncias da vida e da correria do dia a dia. Fato que isso se reflete na forma como as crianças chegam à escola, em suas dificuldades de socializar-se, em reconhecer limites e, principalmente, em lidar com as frustrações.

Na educação inclusiva não é diferente. Ao contrário, ainda convivemos com famílias que rejeitam a condição atípica da criança, que desconhecem suas singularidades, que não dedicam esforços em buscar os atendimentos clínicos e multiprofissionais necessários para o progresso e a assistência à criança, com o objetivo maior de promover seu desenvolvimento, despertar sua percepção e promover sua autonomia social e funcional. Como destacado por Cury (2015), é importante que a família esteja ciente do valor da educação inclusiva para a pessoa com deficiência, em seu processo de socialização, reconhecimento e superação de limitações, em seu desenvolvimento e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] “uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados”. (Aranha, 2004, p.07)

Quando falamos em educação, normalmente incorremos no erro de pensarmos que é de responsabilidade deste ou daquele, da escola, do professor, do governo, das instituições. Porém, na verdade, a educação começa ainda em casa, em família, onde a criança aprende a conviver socialmente, a respeitar limites, a reconhecer as relações sociais e compreender valores e padrões de comportamento.

Em se tratando da educação inclusiva, devemos lembrar que se trata de uma conquista recente, destacando que por décadas, quicá por séculos, o indivíduo com deficiência ou transtorno era segregado, escondido, isolado no convívio com outras pessoas, tratado como louco, como incapaz, como doente. Sendo assim, sabemos que ainda há muito a descobrirmos, pesquisarmos, compreendermos e acertamos para que realmente a educação inclusiva seja realmente um espaço de reconhecimento de direitos e oportunidades, trazendo significado ao aluno com deficiência.

Mas há algo que já temos plena certeza: A família é essencial ao processo de inclusão, em diferentes aspectos e situações. Ao pensar a educação inclusiva, devemos ter clareza que não se trata exclusivamente de uma obrigação da escola em aprender a trabalhar com o aluno em suas singularidades, pois o processo ensino-aprendizagem não depende somente do docente ou da instituição escolar como um todo, mas especialmente do envolvimento e participação da família para que esse processo seja eficaz e bem-sucedido.

Os objetivos esperados na educação inclusiva estão muito além da capacidade de socializar o aluno com deficiência, mas principalmente em promover ações centradas na necessidade do aluno, buscando extrapolar suas limitações, em promover a percepção de suas habilidades e descobrir capacidades capazes de serem aprimoradas, dando-lhe gradual autonomia, confiança e despertando sua autoconfiança.

Se a escola determina os objetivos de forma autoritária, incorre-se no risco de traçar expectativas fora da realidade do aluno. Quando a família abandona a escola, quando ela acredita que a escola é quem deve resolver as dificuldades, sem apropriar-se de seu papel para o crescimento e a continuidade do trabalho iniciado na instituição, as conquistas se perdem, pois o trabalho é desenvolvido apenas unilateralmente, sem continuidade e sem evolução, primordiais no caso da educação inclusiva para alcançar os objetivos esperados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B.; **A relação entre pais e escola: A influência da família no desempenho escolar do aluno**. Campinas, 2014. Monografia. Universidade Estadual de Campinas.2014.

ARANHA, M. S. F.; **Educação inclusiva: a escola/coordenação geral** SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARAÚJO, J. N. G.; **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho**. In: A. M. Mendes, R. C. Merlo, C. F. Morrone, & E. P. Facas (Orgs.). *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros* Curitiba, PR: Juruá, 2010.

CURY, A.; **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

HOBBSAWM, E. J.; **Revolução cultural. In: Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

PEREIRA, M.; **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** Málaga: Ed. Universidade de Málaga, 2008.

ROUDINESCO, E.; **A família em desordem.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

SOUZA, J. P.; **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.** Fortaleza: INSC, 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TOLEDO, C.; SIQUEIRA, W. G. de.; **Percepção dos Pais de Crianças com TEA sobre o Processo de Inclusão em Escolas Regulares.** Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar, 2021. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/viewFile/590/644> >. Acesso 08 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S.; **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

A ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



CONSTRUCTIVIST LITERACY AND ITS IMPLICATIONS FOR THE LEARNING PROCESS

VIVIANE DANIELA MENDONÇA

Graduação em Pedagogia pela Unimes (2015) e Letras pela Unimes (2017); Especialista em Psicopedagogia pela Faconnect (2022), Educação Especial e Inclusiva, pela Faconnect (2021); Administração Escolar e Legislação, pela Faconnect (2023) e Psicologia, pela Faconnect (2024). Professora de Educação Infantil e Fundamental I EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva desde (2016).

RESUMO

A alfabetização construtivista, embasada nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, destaca-se por enfatizar o protagonismo do aluno no processo de construção do conhecimento. Esse artigo tem como objetivo discutir os principais fundamentos dessa abordagem, sua aplicação em sala de aula e seus impactos no desenvolvimento cognitivo e social da criança. A partir de uma revisão bibliográfica, serão apresentados os desafios e benefícios da prática construtivista no ensino da leitura e da escrita, com foco nas etapas de desenvolvimento infantil e no papel ativo do professor como mediador.

Palavras-Chave: Alfabetização; Construtivismo; Aprendizagem; Piaget; Vygotsky.

ABSTRACT

Constructivist literacy, based on the theories of Jean Piaget and Lev Vygotsky, stands out for emphasizing the role of the student in the process of constructing knowledge. This article aims to discuss the main foundations of this approach, its application in the classroom and its impact on children's cognitive and social development. Based on a literature review, the challenges and benefits of constructivist practice in the teaching of reading and writing will be presented, focusing on the stages of child development and the active role of the teacher as mediator.

Keywords: Literacy; Constructivism; Learning; Piaget; Vygotsky.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo e essencial no desenvolvimento humano, sendo fundamental para a formação de competências linguísticas, cognitivas e sociais. No campo educacional, as abordagens sobre como ensinar a ler e escrever variam conforme as teorias pedagógicas adotadas. O construtivismo, com base nos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, oferece uma perspectiva inovadora, pois se concentra na ideia de que o aprendizado não é um processo passivo de absorção de informações, mas uma construção ativa do sujeito. Esse enfoque coloca a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, considerando suas experiências prévias e hipóteses sobre o mundo escrito. No contexto da alfabetização, isso implica uma ruptura com métodos tradicionais que se baseiam na repetição e na memorização, priorizando a interação entre o sujeito e o meio, bem como o papel do professor como mediador desse processo. A alfabetização construtivista, ao considerar o desenvolvimento cognitivo infantil e a importância das interações sociais, propõe um ensino em que a criança desenvolve suas próprias hipóteses sobre a escrita e a leitura. Esse processo, embora desafiador, é essencial para uma aprendizagem significativa, na qual o aluno não apenas decodifica símbolos, mas também compreende a função e o contexto da linguagem escrita. Com base nisso, o objetivo deste artigo é investigar como a alfabetização construtivista se desenvolve em sala de aula, seus benefícios para a formação integral da criança e os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessa abordagem.

Com o objetivo geral de analisar as contribuições da alfabetização construtivista para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, evidenciando como essa abordagem promove uma aprendizagem significativa e crítica.

Os objetivos específicos deste trabalho formam caminhos para se chegar ao objetivo geral, por isso explorar os princípios teóricos do construtivismo com ênfase nas contribuições de Piaget e Vygotsky para a alfabetização. Discutir a aplicação prática da alfabetização construtivista no cotidiano escolar, destacando o papel do professor como mediador. Identificar os desafios enfrentados pelos professores na adoção da abordagem construtivista em contextos educacionais com infraestrutura limitada. Avaliar os impactos dessa metodologia no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras das crianças.

Todo o trabalho se justifica pela escolha pela abordagem construtivista como tema deste estudo justifica-se pela relevância da alfabetização no desenvolvimento integral das crianças e pela necessidade de discutir métodos que valorizem o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. A alfabetização construtivista, ao reconhecer a importância das interações sociais e das experiências individuais, propõe um ensino mais inclusivo e democrático. Além disso, diante dos desafios enfrentados pela educação pública no Brasil, especialmente em relação ao ensino de leitura e escrita, é essencial compreender como a adoção de práticas construtivistas pode promover uma

alfabetização mais significativa, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dado o contexto educacional brasileiro, onde muitas escolas ainda utilizam métodos tradicionais de alfabetização, como a abordagem construtivista pode ser aplicada de forma eficaz para promover uma aprendizagem significativa, considerando as limitações de infraestrutura e a formação docente?

A APLICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A alfabetização construtivista representa uma transformação significativa no modo de conceber o ensino da leitura e da escrita, ao propor uma participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento. Diferente dos métodos tradicionais, que muitas vezes focam na repetição e memorização de regras, essa abordagem valoriza as hipóteses que as crianças criam sobre a linguagem escrita, permitindo que elas sejam agentes do próprio aprendizado. Em vez de seguir um roteiro pré-determinado, a alfabetização construtivista busca, junto com as crianças, construir uma compreensão mais aprofundada sobre o uso e a função da escrita no cotidiano. Esse processo de construção conjunta envolve a formulação de hipóteses pelas crianças, sua testagem e revisão à medida que novos conhecimentos são adquiridos, consolidando uma aprendizagem significativa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Para compreender como a alfabetização construtivista se desenvolve na prática, é necessário considerar os princípios teóricos que a fundamentam, sua aplicação em sala de aula e os benefícios e desafios que oferece no cenário educacional. Os fundamentos dessa abordagem estão profundamente enraizados nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, dois dos mais influentes pensadores da educação e da psicologia do desenvolvimento. Piaget, em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, argumenta que as crianças passam por diferentes estágios, cada um dos quais influencia a forma como adquirem e processam conhecimento (PIAGET, 1973). Ele enfatiza que a aprendizagem é um processo ativo, no qual as crianças constroem suas próprias representações do mundo à medida que interagem com ele. No contexto da alfabetização, isso implica que o processo de aprender a ler e a escrever deve respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança, oferecendo oportunidades para que ela experimente, reflita e ajuste suas hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Um dos principais conceitos de Piaget aplicado à alfabetização construtivista é a ideia de que o conhecimento é construído progressivamente por meio da ação e da reflexão da criança. Durante o processo de alfabetização, as crianças exploram a escrita e a leitura de forma não linear, inicialmente compreendendo a linguagem escrita como um sistema de símbolos, antes de desenvolver uma noção mais clara de suas regras e estruturas (PIAGET, 1973). A alfabetização construtivista, portanto, reconhece que cada criança possui seu próprio ritmo e forma de aprender, e que é necessário adaptar o processo educativo a essas particularidades para promover uma aprendizagem mais eficaz e duradoura.

Complementando as contribuições de Piaget, Lev Vygotsky enfatiza o papel central da interação social no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky, o conhecimento é construído a partir das interações entre o indivíduo e o meio social, sendo a “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) o conceito que melhor exemplifica esse processo (VYGOTSKY, 1991). A ZDP refere-se à diferença entre o que a criança consegue realizar de forma autônoma e o que ela pode fazer com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente. Esse conceito é de fundamental importância para a alfabetização construtivista, pois sugere que o aprendizado é potencializado quando o professor atua como mediador, orientando e apoiando a criança enquanto ela supera desafios cognitivos. Essa mediação é crucial para ajudar os alunos a avançarem além de seu nível atual de competência e a desenvolverem novas habilidades em leitura e escrita.

Ao aplicar o conceito de ZDP no contexto da alfabetização, o professor construtivista desempenha um papel ativo, não apenas transmitindo informações, mas criando situações em que a criança possa construir seu próprio entendimento por meio da experimentação e da reflexão. Isso envolve, por exemplo, incentivar os alunos a interagirem com textos diversos, propor desafios que estimulem a formulação de novas hipóteses e promover discussões em grupo que permitam o compartilhamento de diferentes perspectivas. Para Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre de maneira mais eficiente quando as crianças têm a oportunidade de trabalhar colaborativamente, aprendendo com o outro em um processo de trocas e apoio mútuo. Esse ambiente de colaboração e mediação ativa é central para a alfabetização construtivista, uma vez que favorece a construção de uma compreensão mais profunda e significativa da linguagem escrita.

Portanto, a alfabetização construtivista combina as contribuições de Piaget, com sua ênfase na ação e no desenvolvimento individual da criança, e de Vygotsky, que valoriza o papel da mediação social no aprendizado. Juntos, esses teóricos oferecem uma base sólida para uma abordagem educacional que não apenas respeita o ritmo e as capacidades de cada aluno, mas também maximiza seu potencial por meio de interações significativas com o ambiente e com os outros. Ao valorizar tanto o indivíduo quanto o contexto social, a alfabetização construtivista se destaca como uma metodologia poderosa para promover a leitura e a escrita de maneira ativa, inclusiva e transformadora.

A PRÁTICA CONSTRUTIVISTA EM SALA DE AULA

A aplicação da alfabetização construtivista na prática pedagógica exige uma mudança significativa na postura do educador e nas estratégias adotadas em sala de aula. O professor, em vez de atuar como mero transmissor de conteúdo, assume o papel de mediador, estimulando a criança a refletir sobre suas hipóteses e a fazer novas descobertas a partir da interação com textos reais (TEBEROSKY, 1986). A utilização de textos do cotidiano, como bilhetes, receitas ou notícias, permite que os alunos vejam a funcionalidade da linguagem escrita e compreendam seu uso social.

Atividades como leitura compartilhada, escrita coletiva de textos e exploração de diferentes gêneros textuais são essenciais para ampliar o repertório dos alunos e possibilitar avanços na compreensão

da linguagem escrita. Nessa perspectiva, o erro é visto como parte integrante do processo de aprendizagem, e não como uma falha a ser evitada. Como aponta Ferreiro (1982), as hipóteses equivocadas fazem parte da construção do conhecimento, e cabe ao professor criar situações em que o aluno possa refletir sobre seus erros e reformular suas ideias.

A alfabetização construtivista apresenta diversos benefícios que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, ao promover uma aprendizagem ativa, crítica e significativa. Ao contrário dos métodos tradicionais, que muitas vezes se concentram na repetição e na memorização de palavras e regras gramaticais, essa abordagem coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a construir o conhecimento de forma participativa e interativa. Os principais benefícios dessa abordagem incluem o desenvolvimento de autonomia, o estímulo ao pensamento crítico, a promoção de habilidades socioemocionais e a integração de diferentes dimensões.

Um dos maiores benefícios da alfabetização construtivista é o incentivo ao desenvolvimento da autonomia nos alunos. Ao valorizar as hipóteses que as crianças formulam sobre a leitura e a escrita, essa abordagem promove um ambiente em que os alunos são encorajados a testar suas ideias e corrigir seus erros por meio de experiências concretas (FERREIRO, 1982). Isso cria uma postura ativa em relação ao aprendizado, em que a criança não depende exclusivamente do professor para adquirir novos conhecimentos, mas desenvolve sua capacidade de buscar soluções por conta própria. De acordo com Piaget (1973), a construção do conhecimento ocorre de forma progressiva, e cada nova descoberta leva a criança a um estágio mais avançado de compreensão. Esse processo de construção ativa contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia e da capacidade de tomar decisões de forma independente, habilidades que serão essenciais ao longo de toda a vida escolar.

A alfabetização construtivista também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao contrário das abordagens tradicionais que enfatizam a memorização de regras e a decodificação mecânica das palavras, o construtivismo incentiva os alunos a refletirem sobre o sentido da linguagem escrita, sua função social e as diferentes formas de utilizá-la no cotidiano (VYGOTSKY, 1991). Através da interação com textos reais e significativos, como cartas, bilhetes, notícias e receitas, os alunos são desafiados a compreender não apenas as palavras isoladas, mas também o contexto em que estão inseridas, promovendo uma compreensão mais profunda da linguagem.

Além disso, a alfabetização construtivista fomenta o questionamento e a busca por novas informações, uma vez que os alunos são incentivados a construir hipóteses e a testá-las com base em suas próprias experiências. Esse processo de exploração contínua contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica, permitindo que os alunos se tornem leitores e escritores mais reflexivos e conscientes de suas escolhas (TEBEROSKY, 1986). Essa habilidade de análise crítica será fundamental em etapas posteriores da educação, especialmente em disciplinas que exigem interpretação de textos.

Outro benefício relevante da alfabetização construtivista é a promoção das habilidades socioemocionais, que são desenvolvidas por meio das interações sociais e do trabalho colaborativo

em sala de aula. A aprendizagem, segundo Vygotsky (1991), ocorre em grande parte através das interações sociais, e a alfabetização construtivista utiliza essa premissa para criar atividades em grupo, debates e leituras compartilhadas, onde os alunos trocam ideias e aprendem uns com os outros. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação, comunicação e respeito às diferenças, elementos essenciais para a convivência em sociedade e o desenvolvimento integral das crianças.

Ao promover a aprendizagem colaborativa, a alfabetização construtivista também reforça a importância da escuta ativa e da valorização das contribuições dos colegas, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades interpessoais e a aprender com diferentes perspectivas. O ambiente de sala de aula se torna mais dinâmico e inclusivo, o que contribui para o fortalecimento das relações sociais e para a criação de um espaço seguro onde os alunos podem expressar suas ideias sem medo de errar. Isso é particularmente importante em um contexto em que o erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem e como uma oportunidade de crescimento, em vez de uma falha a ser corrigida imediatamente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). A alfabetização construtivista não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura e escrita. Ela integra diferentes dimensões do conhecimento, unindo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. No processo de construção do conhecimento, a criança é desafiada a utilizar suas habilidades cognitivas para resolver problemas, ao mesmo tempo em que interage com seus pares e professores, aprendendo a lidar com suas emoções e com as dos outros. Piaget (1973) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, e no caso da alfabetização construtivista, esse ambiente inclui tanto o contexto social quanto os desafios cognitivos e emocionais apresentados ao longo do processo.

Essa integração é fundamental para uma educação que visa o desenvolvimento integral do aluno, uma vez que prepara a criança para enfrentar situações complexas de forma equilibrada e consciente. Ao aprender a lidar com erros, a refletir criticamente sobre suas ações e a colaborar com os outros, o aluno constrói uma base sólida para seu desenvolvimento futuro, tanto na vida acadêmica quanto nas suas interações sociais e emocionais.

Outro ponto positivo da alfabetização construtivista é que ela respeita o ritmo e as necessidades individuais de cada aluno. Como destaca Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem é único para cada indivíduo, e a alfabetização construtivista permite que os alunos avancem em seu próprio tempo, com base em suas experiências anteriores e nas interações com o meio. Isso torna a aprendizagem mais inclusiva, pois os alunos não são pressionados a seguir um padrão uniforme de aprendizagem, mas sim encorajados a desenvolver suas habilidades de acordo com suas capacidades e interesses (VYGOTSKY, 1991).

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Apesar dos inúmeros benefícios, a implementação da alfabetização construtivista enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto educacional brasileiro. A formação docente é um dos principais entraves, já que muitos professores não têm o preparo necessário para aplicar os princípios construtivistas em sala de aula (TEBEROSKY, 1986). A infraestrutura inadequada das escolas e o número elevado de alunos por turma também dificultam a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento das práticas construtivistas.

Além disso, a resistência às mudanças nos métodos de ensino representa outro obstáculo. Muitos educadores e famílias estão acostumados a práticas tradicionais, que priorizam a memorização e a repetição, e podem não compreender o valor de uma abordagem que privilegia a construção ativa do conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Para superar esses desafios, é necessário investir em políticas públicas que apoiem a formação continuada dos professores e incentivem a adoção de métodos mais inclusivos e democráticos no ensino da alfabetização.

A alfabetização construtivista, fundamentada nas teorias de Piaget e Vygotsky, propõe uma visão inovadora e inclusiva do ensino da leitura e da escrita. Ao valorizar o papel ativo da criança no processo de construção do conhecimento, essa abordagem promove uma aprendizagem significativa, que transcende a simples decodificação de palavras. No entanto, sua implementação eficaz exige investimentos na formação docente e melhorias na infraestrutura escolar. Com um suporte adequado, a alfabetização construtivista pode transformar a educação, tornando-a mais democrática e adaptada às necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização construtivista, fundamentada nas teorias de Piaget e Vygotsky, representa uma abordagem inovadora e inclusiva para o ensino da leitura e da escrita. Ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, essa metodologia promove uma construção ativa do conhecimento, permitindo que as crianças formulem suas próprias hipóteses sobre a linguagem escrita e desenvolvam habilidades de forma gradual e significativa. Através da mediação do professor e da interação social em sala de aula, a alfabetização construtivista propicia um ambiente no qual o erro é visto como parte integrante do processo de aprendizagem, e a experimentação é incentivada, o que fortalece a autonomia, o pensamento crítico e as habilidades socioemocionais dos alunos.

Os benefícios dessa abordagem vão além da simples aquisição técnica da leitura e da escrita. A alfabetização construtivista promove o desenvolvimento da autonomia, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem, aprendendo a tomar decisões e resolver problemas de forma independente. Além disso, o estímulo ao pensamento crítico, através do contato com textos reais e significativos, permite que os alunos compreendam o contexto e o uso social da linguagem, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e crítica da comunicação escrita.

Outro aspecto fundamental da alfabetização construtivista é a promoção das habilidades socioemocionais. O aprendizado colaborativo, a troca de ideias e o trabalho em grupo criam um ambiente de respeito mútuo e cooperação, onde os alunos aprendem a valorizar diferentes

perspectivas e a trabalhar de forma integrada. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades individuais de cada aluno, respeitando seu ritmo e suas características únicas.

No entanto, apesar de seus inúmeros benefícios, a implementação da alfabetização construtivista enfrenta desafios no contexto educacional, especialmente em países como o Brasil. A formação insuficiente de professores, a infraestrutura escolar inadequada e a resistência a mudanças metodológicas são barreiras que precisam ser superadas para garantir que essa abordagem seja amplamente adotada. Investimentos na formação continuada dos docentes e em políticas públicas que incentivem a alfabetização construtivista são essenciais para que essa metodologia possa realmente transformar a educação.

Dessa forma, a alfabetização construtivista oferece uma alternativa promissora às abordagens tradicionais de ensino, promovendo uma educação mais democrática, inclusiva e adaptada às necessidades contemporâneas. Com um suporte adequado, essa abordagem tem o potencial de não apenas melhorar o processo de alfabetização, mas também contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios sociais e cognitivos do futuro. Ao integrar aspectos cognitivos, sociais e emocionais, a alfabetização construtivista representa um passo significativo rumo a uma educação que valoriza a individualidade e promove o aprendizado em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre Artmed, 1986.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA



THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE IN CHILD DEVELOPMENT: A LITERATURE REVIEW

ZORAIDE DIAS MIDEGA

Curso de Pedagogia: Faculdades Integradas de Marília, 1986; Pós-graduação Arte na Educação término, 2017; Pós-graduação Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP); Pós-graduação, História, Arte e Educação nos Museus Paulistas, 2019; Professor de Educação Infantil e Fundamental na EMEI Desembargador Dalmo do Valle Nogueira, desde 2007.

RESUMO

No objetivo de contribuir com a quantidade de discussões sobre a importância dos espaços de contação de histórias nas escolas, como método pedagógico para o ensino da prática da leitura literária é que este trabalho apresenta, viés pesquisa bibliográfica, algumas reflexões sobre: (a) a relevância para a vida do aprendiz da leitura literária; (b) a delimitação sobre a literatura infantil; e (c) algumas considerações sobre a necessidade da contação de histórias para a instrução de futuros leitores críticos. Baseamo-nos em autores, como Caldim (2003), Barros (2013), Lajolo (2002), Simplicio (2015), Zilberman (2003) entre outros. Destacaram-se em nossas discussões, considerações sobre a imprescindibilidade do docente ter conhecimento de que ler e ouvir/contar estórias estimula o pensamento narrativo, isto é, uma forma de pensar paralelo ao pensamento lógico científico, conectado à subjetividade e ao emotivo. Por este motivo, a prática de contar histórias fundamenta o psíquico e o emocional da criança, de forma que o aprendiz vá atingindo idade e estruturando um acervo de informações que moldará a sua identidade nos modelos que experiência, inclusive por meio da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Literatura Infantil; Criança; Leitores críticos.

ABSTRACT

In order to contribute to the amount of discussions on the importance of historical storytelling spaces in schools as a pedagogical method for teaching the practice of literary reading, this work presents, in a bibliographic research bias, some reflections on: (a) the relevance for the life of the learner of literary

reading; (b) delimitation on children's literature; and (c) some considerations about the need for storytelling to educate future critical readers. We rely on authors such as Caldim (2003), Barros (2013), Lajolo (2002), Simplicio (2015), Zilberman (2003) among others. In our discussions, considerations were highlighted regarding the indispensability of the teacher to have knowledge that reading and listening / telling stories stimulates narrative thinking, that is, a way of thinking parallel to scientific logical thinking, connected to subjectivity and emotionality. For this reason, the practice of storytelling underlies the child's psychic and emotional, so that the learner will reach age and base his identity on the models he experiences, including through literature.

Keywords: Storytelling; Children's literature; Child; Critical readers.

INTRODUÇÃO

Como nos explica Caldin (2003), nos últimos anos do século XX, a ideia acerca da necessidade e relevância da literatura infantil na instrução formativa de pequenos leitores se consolidou, passando a fazer parte das discussões concernentes às políticas públicas de educação e de cultura. Mesmo distante de uma situação ideal de configurar-se como um país de leitores, em razão dos problemas da qualidade da educação, é importante reconhecemos que a situação não é a mesma de tempos atrás como, por exemplo, a do ano de 1980, quando a criança escutava e desfrutava da mesma literatura para adultos. A concepção da necessidade de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é, praticamente, um consenso na atualidade.

Sabendo desta situação e no objetivo de elevar a quantidade de trabalhos que discutam sobre o assunto, para, desta maneira, cooperar, mesmo que de maneira ínfima, para que a realidade ideal de leitores no Brasil aumente ainda mais, é que neste trabalho realizamos uma revisão bibliográfica da importância da literatura infantil como estratégia pedagógica para a incitação da leitura em alunos da educação infantil e ensino fundamental, que comumente, mas não somente, agregam alunos com faixa etária de 0 a 14 anos.

Para alçar o proposto, foi necessário atingir os seguintes objetivos específicos: (a) compreender e discorrer acerca da relevância e necessidade da leitura; e, (b) definir o que é literatura infantil e como é vista dentro do âmbito escolar.

A metodologia adotada foi a de cunho bibliográfico, que, segundo Andrade (2017), é uma espécie de trabalho que objetiva destacar discussões acerca de um tema, isto é, elaborar um ajuntado de conhecimentos reunidos de obras de toda natureza, no almejo de conduzir o futuro leitor a compreender determinado assunto de maneira mais ampliada. Além do mais, oportuniza que uma quantidade maior de informações seja descrita, comparadas e publicadas, do que as demais pesquisas que, por questões de tempo, não possibilitam. Mas ressalta-se a necessidade do cuidado com o levantamento de dados de fontes confiáveis, caso contrário, o trabalho, ao invés de contribuir para a construção do conhecimento, irá replicar e ampliar equívocos.

Resumindo as etapas, em conformidade com o que Gil (2019) ensina, esse método consiste nas seguintes etapas: (a) desenvolvimento de um plano de trabalho, que definiu a estruturação do artigo; (b) a identificação, que foi a etapa reconhecimentos de tópicos relacionados ao tópico de pesquisa; (c) a localização, que, após o levantamento bibliográfico, realizou a identificação das obras que interessam, passando a identificação das bibliográficas nos arquivos das bibliotecas, sejam físicas e virtuais; (d) a compilação, que reuniu sistematicamente os livros e trabalhos avulsos; (e) os fichamentos, que foram elaborados em simultaneidade com o levantamento das fontes de referências; e, (f) a interpretação dos dados, que finalizou o trabalho e forneceu a discussão crítica do material bibliográfico, onde apresentamos uma análise sobre os materiais didáticos que fundamentaram essa redação.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

De acordo com Barros (2013), foi necessário muito tempo para que se considerassem as crianças como constituintes de uma sociedade e para que seus vínculos com a família e a escola fossem objetos de estudo. Até o século XVI, a concepção sobre a infância era considerada de maneira muito destoante da que se tem atualmente; a existência social da infância era vista como um grupo a parte dos demais componentes da sociedade, pois somente na fase adulta eram agregados ao espaço adulto.

A criança escutava as mesmas histórias/narrativas que eram contadas para os adultos, característicos das tradições populares à época. Enquanto as crianças de baixa renda (da aldeia) ouviam lendas, as crianças da nobreza escutavam clássicos. Enfim, ambos os públicos – adultos e infantil – participavam dos mesmos ambientes e atividades, até mesmo no que se refere à educação escolar.

Apenas no século XVIII começou a se manifestar um cuidado com o tratamento da infância, que se fixaria mais adiante, quando se passou a divisar as crianças em conformidade com a faixa etária. Isso ocorreu, pois a “revolução social imposta pelas guerras, que modificaram os costumes entre a Idade Média e os tempos modernos, criou uma compreensão da particularidade da infância e sua importância tanto moral como social” (BARROS, 2013, p. 15).

Zilberman e Lajolo (1986) contam que com o fortalecimento da burguesia, compreendido pelos autores como os grupos de poder aquisitivo e de influência a sociedade à época alta, isto é, antes do século XIX, incitou um investimento na educação; por este motivo a infância passou a ter um olhar especial e independente. Este período passou, então, a ser estabelecido como uma época de vulnerabilidade do ser humano, no qual a criança deve ser orientada e cuidada quanto às questões de proteção contra doenças e mazelas sociais, em razão de sua dependência e fragilidade. Esta

necessidade de proteção incitou o aparecimento de organizações que resguardem o local do aprendiz jovem na sociedade e possam ser usados como intermédio entre a criança e o mundo. Foi a partir desta concepção que surgiram as primeiras escolas para o público infantil.

De acordo com Zilberman (2003), a valorização da infância acarretou uma maior comunhão familiar, contudo, ao mesmo tempo, surgiram os meios de controle do crescimento intelectual da criança e do domínio de suas emoções. Sendo assim, a literatura e a escola, respectivamente, são inventadas e reorganizadas, para cumprirem a missão de educar as crianças.

Neste processo de modernização que a sociedade vivenciou no século XV estimulado pela industrialização, a escola também passou a ter a função de moldar o jovem para agir, quando adulto, conforme o que é considerado status social no mundo burguês; com isso, passa-se a defender que pela alfabetização se capacita a criança, o que faz aumentar o consumo de obras impressas. Sobre isso, Barros (2013, p. 16), aponta que:

Esse processo aperfeiçoa a tipografia e a expansão da produção de livros, o que inicia o estreito laço entre a literatura e a escola. Produto da industrialização, o livro surge visando um mercado específico cujas características respeitam posturas pedagógicas e afirma valores burgueses a fim de assegurar sua utilidade. E a literatura surge, a partir dessas grandes transformações, na ordem sócio-política e econômica.

Ao final do século XVII, esse pensamento incitou o aparecimento de um mercado de livros pedagógicos específicos, destinados, principalmente, para a literatura infantil. Apareceram-se, por exemplo, as histórias de La Fontaine (1668) e Os Contos da Mamãe Gansa (1697).

As narrativas afamadas e conhecidas mundialmente surgiram, inicialmente, na França e, depois, na Inglaterra, onde se destacou os contos de fada, como as famosas 7 histórias dos irmãos Grimm, em 1812. Nesta fase, identificou-se que as crianças tinham favoritismo por histórias fantásticas e com aventuras, como Peter Pan, de James Barrie.

Ainda de acordo com Barros (2013), o período de maior visibilidade da criança ocorreu no século XIX, originando assim a preocupação e respeito com as precisões e com o crescimento cognitivo e emocional da criança, por isso, as ciências – psicológicas, sociológicas e pedagógicas – passaram a se ater a este público. Neste contexto, a literatura passa a ser objeto pedagógico de trabalho destes estudiosos que se dedicaram ao público infantil. Pela literatura eram transmitidos valores e normas da sociedade, com o objetivo de educar o caráter da criança em uma instrução cívica, ética, humanística, intelectual e espiritual.

Lajolo (2002) informa que essa intenção de usar a literatura como postura didática é, ainda hoje, um método muito utilizado quando se objetiva transmitir algum ensinamento em concordância com a interpretação de adultos. Para o autor, essa conduta tem um aspecto negativo, pois limita a condição da criança de criar uma apreensão autônoma e crítica perante a vida.

No Brasil, de acordo com Barros (2013), o reconhecimento da importância dos livros literários infantis aconteceu depois sua valorização como recursos pedagógicos, que propositavam instruir as crianças com bons modos para a convivência em sociedade. Verifica-se aqui que ainda há uma intencionalidade, o livro visto como uma forma de impor padrões e valores morais da sociedade. Um dos autores que se destacou no Brasil na área da literatura infantil foi Monteiro Lobato. Em 1921, o autor lançou “Narizinho Arrebitado”, que foi utilizado pela rede escolar pública com sucesso, por isso, outras histórias, como o “Sítio do Pica Pau Amarelo”, também foram implementados.

Coelho (2000, p. 225) também informa que Monteiro Lobato foi um divisor de águas na literatura infantil, pois “Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas 8 ideias e formas que o nosso século exigia”. Grande parte das obras de Lobato são destinadas a literatura para crianças que, além de escritor, era grande empresário nos ramos de editoras. Daí, talvez, esteja outro quesito que o ajudou a divulgar as suas obras literárias. Lobato acreditava que a relação entre criança e a literatura é um método para inserir a criança no ambiente da imaginação, cativando-a a se torna uma leitora e, conseqüentemente, fazendo-a assimilar mais informações que a tornaria um adulto atuante na sociedade. Há, ainda, a inserção do propósito de formação, isto é, a de a literatura apresentar somente características de moralista para material de formação de leitores.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MEIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se tornarem leitores capazes e talentosos na prática diária, eles são críticos e fluentes na leitura e na escrita. É necessário que pais e professores promovam a leitura durante a infância. Como mencionado na seção anterior, as crianças ouviram histórias oralmente, o que é benéfico para o relacionamento entre crianças e o mundo da leitura. Os adultos são mediadores no processo de crescimento das crianças e fornecem equipamentos para se adaptar ao conhecimento. Portanto, os adultos, como portadores da responsabilidade de cuidar e treinar crianças como adultos, devem acreditar que quanto mais histórias e melhor o treinamento de jovens leitores, o mundo literário pode ser inspirado.

Ouvir história é recuperar a herança empírica do homem, seus medos, descobertas e desejos. As crianças sabem muito bem o que é essa herança empírica no turbilhão de sentimentos que vivenciam, é onde entra a figura do professor/contador de histórias como mediador deste processo de aprendizagem de lidar com as emoções (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 242).

A criança precisa ser incorporada ao mundo da leitura, especialmente pelos pais leitores, que incitaram a envoltura, interesse e condições auspiciosas para a aprendizagem. Esta bagagem cultural e social, que os pais fornecem no momento inicial, são de muita importância. Abramovich (1988) explica que os pais possuem um ofício solene de fornecer a aproximação com a leitura de maneira significativa e profícua, possibilitando o ingresso no qual o docente desenvolverá com a leitura. Sendo assim, quando os pais auxiliam e orientam os filhos desde o começo de sua vida, seja em qual for a

atividade, proporcionam que ela obtenha uma atenção social mediada, pois a aprendizagem obtém significado e colabora para a afável desempenho da criança na sua vida escolar.

O contato com as histórias instiga a curiosidade da criança a si própria querer ler um livro, além de contribuir para que tenha uma compreensão sobre si e do mundo a rodeia. Diversificar as leituras, com o propósito de deslumbrá-las e despertar-lhes o prazer, favorece o hábito de leitura, permitindo que o aprendiz gere e reconte estória que ouvem. A este respeito Abramovichi (2003) diz que,

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar 12 saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2003, p.17).

Apresentar a literatura de maneira prazerosa não quer dizer que não deva ser levada a sério, pois como método fundamental para formar novos leitores, além de divertir, deve educar para a formação crítica, fluente e pensante, seja através de contos de fadas, gibis, mitos, fabulas e/ou lendas. Daí a precisão do docente preparar e aperfeiçoar suas aulas, embalando o aluno em atividades lúdicas e prazerosas, fazendo-o um adulto/leitor idôneo, que não considere a leitura como obrigação. Complementando,

Fica evidente que a escola se torna fator fundamental na aquisição do hábito de leitura e formação do leitor, pois ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura. Deste modo, as atividades literárias diferenciadas no contexto educacional são muito importantes para o bom desempenho da criança (BARROS, 2013, p. 22).

Formar leitores é papel complexo que desafia os educadores em geral, principalmente nesta era da comunicação de massa, ocasionada pela televisão e internet. Sendo assim, incitar a ler deve ocorrer, também, através de exemplos - o professor precisa ser um leitor afincado. Essa bagagem o permitirá fazer escolhas adequadas para a 13 idade do aluno, oferecer livros destoantes, elaborar leitura em voz alta, contar histórias, mostrar livros, nomes de autores etc.

Ao respeitar a faixa etária do educando e conhecer os processos adequados a cada fase, desenvolverá práticas de leitura que os ensinará a ler e, ao mesmo tempo, incitará para o interesse pela leitura. Existem estratégias que tem ajudado a alçar o sucesso dentro da leitura, como os “projetos literários” e o “cantinho da leitura”. Uma biblioteca diversificada, em gêneros, conteúdos e suportes, também é um quesito necessário para a edificação de um leitor. Enfim, é preciso atenção e preparo do docente/contador de histórias, a saber:

1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo; 2. Conhecer detalhadamente a história que contará; 3. Preparar o início e

fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige; 4. evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança; 5. Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler; 6. e por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 245).

Contar histórias contribui para o despertar do aprendiz a um mundo de possibilidades, encantamento, impasses, soluções, descoberta de mundo e, principalmente, imaginário que os irão fazer ver o mundo de inúmeras formas, além de estimulá-lo a querer aprender a ler. O professor necessita angariar conhecimentos de que a motivação e criatividade são essenciais, daí a precisão de se trabalhar o lúdico, por exemplo.

Sabendo que a leitura é quem maior contribuirá para a formação de alunos leitores críticos, por isso é que se faz necessário que a escola também tenha a concepção da indispensabilidade de espaços para a prática de contação de histórias, criando ambientes para isso, para todos os envolvidos, alunos, professores, família etc. Sobre, Souza e Bernardino (2011) explicam que,

O horário adequado é aquele onde as crianças estão relaxadas, para pensar sobre a história que viram ou escutaram mostrar o livro a criança e deixar que está o manuseie é importante para a interação com o objeto, antes do recreio ou almoço ou ao final do dia são os melhores momentos para a contação. Quando ao espaço físico, sugere ambientes fechados, que evitem a dispersão, como a sala de aula, o bom é criar um ambiente de aconchego e a proximidade mantendo as crianças próximas em círculo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 247).

Ao escutar histórias, as crianças manifestam sentimentos de alegria, medo, tristeza, etc. são estas experiências que alicerçam suas interpretações, suas opiniões acerca do que foi lido, elaborando seus acervos formativos de informações que o tornarão um ser autônomo de pensamento. Enfim, a literatura possui um dever, também, no desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Abramovich (1997, p. 24) ressalta também que “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... é encantamento, maravilhamento, sedução...”. Essa prática de contar e escutar histórias não deve partir apenas na escola, com os professores, deve ocorrer em suas rotinas domiciliares, com os pais. Ao ouvir e manusear o livro, a criança despertará um interesse que colaborará para a formação dele enquanto leitor e ofertará uma visão mais abrangente do espaço que faz parte.

Zilberman (2003) também compartilha das ideias de Abramovich, sobretudo no que diz ao respeito do trabalho do professor. O professor leitor não é somente mais uma pessoa letrada, é um leitor que sabe usufruir de muitas variedades de leituras, como ler jornais, revistas, bulas de remédio, romances, gibis etc. e que sabe ensinar/transmitir isso a seus alunos com prazer, demonstrando gosto e entendendo o que estimula seus alunos, para poder aplicar uma melhor estratégia literária.

Para explicitar essas discussões em prática, alguns pesquisadores, como Simplício (2015), aplicaram e descreveram algumas atividades envolvendo o uso de histórias infantis utilizadas com aprendizes no nível do ensino infantil. Entre os enredos, a autora utilizou em uma das oficinas a famosa história de Chapeuzinho Vermelho. Optou pela utilização de história de fadas, pois um dos seus objetivos é ensinar que

[...] a vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com a qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de ideias sobre como colocar ordem na sua casa interior, e como base nisso poder criar ordem na sua vida. Necessita de uma educação moral que, de modo sutil, a conduza às vantagens do comportamento moral, não por meio de conceitos éticos, abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto e, portanto, significativo (BETTELHEIM, 2007 apud SIMPLÍCIO, 2015, p. 42).

Nas atividades, Simplício (2015) utilizou fantoches para os dedos para contar a história a turma. De maneira dramatizada, as crianças foram incitadas a recontar a história juntas, cada uma interpretando seu personagem. Essa atividade foi feita para que pudessem recriarem situações imaginativas que agregam com os personagens da história, cooperando para a formação de um sujeito complexo, individuo da unidade emoção-cognição-imaginação. Além do mais, a dramatização é essencial para o desenvolvimento emocional e social dos aprendizes, além de oportunizar que façam experimentos acerca de como destoantes tipos de sujeitos da sociedade se interrelacionam entre si.

Através dessa atividade, a autora identificou com clareza os processos imaginativos pelos aprendizes. Percebeu-se a facilidade que os aprendizes tinham para encenar as histórias, talvez por ser um conto de fadas mundialmente conhecido e muito provavelmente já ser de conhecimento dos alunos por meio de outros meios, mas mostra também as suas habilidades de combinar novos elementos a história, através da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas discussões teóricas, como demonstram os autores que fazem descrições históricas apresentados no início do texto, nos aclaram que é de a função do professor saber avançar e desconstruir a concepção de obrigação de se aprender a ler textos literários apenas decodificando palavras. A leitura na escola coopera para a edificação de valores de reconhecimento da literatura, elaborando condições favoráveis para esse processo ser realizado de maneira profícua e prazerosa. É preciso lembrar que esse processo depende também das estruturas que a escola oferece, como acesso à biblioteca, formação continuada para os docentes e reconhecimento de si mesmos como leitores, além da participação ativa da família.

Verifica-se que os discentes que melhor leem nas escolas, em grande parte das vezes, são os que frequentam a biblioteca, isto é, os que se interessam pela leitura. É por isso que o docente precisa expor que a leitura é um a prática procedimental, isto quer dizer que: o sujeito deve aprender

a ler para alçar alguma coisa (adquirir formação/informação) e não somente para aprender a ler (decodificar escrita).

Por fim, a literatura além de oportunizar um momento agradável e interativo entre o interlocutor e o ouvinte, ao contar histórias para crianças recorremos a fábulas, histórias e lendas baseadas em mitos sociais. Sendo assim, quando contamos uma história, estamos fazendo com que as crianças iniciem o processo de edificação de sua identidade cultural e social.

Narrar histórias para crianças também coopera para o desenvolvimento da linguagem, porque expande o mundo do significado das crianças, além de criar os hábitos de leitura, que são cruciais para o início da fase de instrução, comumente iniciada e denominada por educação infantil. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico dos jovens aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2007.
- BARROS, P. R. P. D. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: . Acesso em: 5 set. 2024.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CALDIN, C. F. **A função social da leitura da literatura infantil**. Redalyc, Espanha e Portugal, n. 15, s./p., jan./jun. 2003. Disponível em: . Acesso em: 5 set. 2024.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2019.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- SIMPLÍCIO, S. M. de S. **Leitura e contação de histórias: estratégias pedagógicas no desenvolvimento da imaginação infantil**. 2015. 58 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: . Acesso em: 5 set. 2024.
- SOUZA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Educere et Educare, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: Acesso em: 5 set. 2024.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. Contação de histórias como estratégias pedagógicas para desenvolvimento da competência discente de ler e interpretar. **Revista de Educação Dom Alberto**, Santa Cruz do Sul, n. 1, v. 1, p. 115-129, jan./jul. 2012. Disponível em: . Acesso em: 5 set. 2024.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=dqhcBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=a+import%C3%A2ncia+de+textos+literarios+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=nzNQDkqRvp&sig=JXDwidbw7DUADI9sbH5X2tlxPCs#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 5 set. 2024.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LEARNING DIFFICULTIES IN BASIC EDUCATION



CLEUZA DE FÁTIMA MAGALHÃES

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Séries Iniciais e Administração escolar (2004); Pela Universidade Ibirapuera; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional (2014), pela Faculdade Pólis Das Artes; Pós-Graduada em História Social (2020) pela Faculdade Casa Branca; Atua como professora de Educação Infantil no CEI Três Corações (PMSP) e EMEI Jardim Myrna (PMSP).

RESUMO

Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar e armazenar informações, isso se dá principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem. Saber ler, interpretar e dialogar é se fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Psicopedagogia clínica; Psicopedagogia Institucional; Educação Especial.

Abstract: Learning disorders are a specific characteristic of problems that affect a child's ability to receive, analyze, analyze and store information, this occurs mainly during the child's school phase. It is difficult to acquire, read, write, spell and solve mathematical problems. It is the pure responsibility of the teacher as an educator, to literate and literate his student, we say that an individual is only literate and literate when he knows the code, and can use it to decode and encode, so it is during this period that the educator must Stay alert to identify any learning problems. Knowing how to read, interpret and dialogue is to face the social demands of reading and writing, because it goes beyond the limits of decoding and commitment, as it is capable of handling the language in its social context, organizing one's own speeches, in order to be understood. and understand your interlocutor.

Keywords: Learning difficulties; Clinical Psychopedagogy; Institutional Psychopedagogy; Special Education.

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que se aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas letradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento. A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança, porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender.

¹A 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 (Kramer 1999).

Relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era oferecido 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 Ariés (1981).

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, 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.

Conforme Ariés (1978) “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.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidos e difundidos, tendo sido modificados a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstra que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma, (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), “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.

Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não fazia falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor, o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquirir algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transforma rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto, de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graças à convivência da criança ou do jovem com outros adultos.

Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazerem-nas.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental, (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido, na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais às das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma

aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficou dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para os pobres. Porém, pelo fato de a criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo, segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e às ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) “as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada”.

Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Segundo o autor, até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la.

É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou à falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitava seu pátrio poder era desprezada”.

A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou rejeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), “na Idade Média prevaleceu o hábito cristão”. Dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Aos poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

De acordo com Kuhlmann (1998), “podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social”. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse à concepção atual.

Ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada (Ariés 1981).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referente às disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar.

O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas:

- Atenção /concentração
- Emoção /motivação
- Memória

FONTE DE INVESTIGAÇÃO

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIÇAS DE 7 A 10 ANOS DE IDADE NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIADE DE SÃO PAULO.

1- Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?

Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

2- Quais recursos são utilizados para resolver estes problemas?

Brincadeiras em grupo tentando sociabilizá-la.

3- O que os professores oferecem para que isso seja solucionado?

Uma conversa aberta com os pais, sempre buscando ajuda da família.

4- Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?

Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.

5- Como os pais destes alunos recebem estas informações?

Não aceitam, 80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda, dizem que é fase.

6- Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?

Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inserir o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.

7- Qual suporte o governo oferece?

Infelizmente o professor trabalha com meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

8- Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheias de esperança, que precisam de suporte para serem direcionados.

5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas.

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) traz sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da *mimesis*, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do

domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, que se encontram na educação infantil, têm visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos, entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais, as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.
- 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.
- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; **UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** – UCDB; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004
- ANTUNES, Celso. **Professores e professoras: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BORGES NETO, H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília: ministério da educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.
- BRASIL, Lei nº 9.394. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL**. 77 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- DELL'AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. Tese de Doutorado (Não publicada). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2008.
- DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). **Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana**. São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 2, p. 45-70.
- DUARTE, M. Y. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8.069) de 1990.
- FERREIRA, J. **A nova definição de dislexia: evolução e comparação com a definição original**. 2003.
- FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA E O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO COM EQUIDADE

A SOCIAL STUDY OF CLARICE LISPECTOR'S SHORT STORIES



MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia de Curitiba (2015); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo/DRE Butantã.

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de evidenciar a importância das práticas docentes e de todas as instituições de ensino de nosso país, na missão de se buscar a justiça para o aprender de cada estudante. Considerar um planejamento que compreenda as dificuldades e barreiras enfrentadas pelos estudantes em maneira e ritmo de aprender. A educação nesse sentido, deverá seguir vieses na promoção de atitudes que eliminem barreiras e impeça a exclusão dos discentes, respeite suas características individuais e sua diversidade bem como seus direitos de aprendizagem. Torna-se importante a consciência docente de que não há mais espaço para discursos que possam justificar injustiças e falta de experiência. É tarefa do poder público promover políticas públicas justas e a escola ser o chão da prática inclusiva e por uma educação com equidade. Esse trabalho, tentará conscientizar essa importância: práticas pedagógicas, escola inclusiva e educação com equidade para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Equidade; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Diversidade Social.

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight the importance of teaching practices and of all educational institutions in our country, in the mission to seek justice for each student's learning. Consider planning that understands the difficulties and barriers faced by students in the way and pace they learn. In this

sense, education should be biased towards promoting attitudes that eliminate barriers and prevent the exclusion of students, respecting their individual characteristics and diversity as well as their learning rights. It is important for teachers to realize that there is no longer any room for discourse that can justify injustices and lack of experience. It is the task of public authorities to promote fair public policies and for schools to be the ground for inclusive practice and for an education with equity. This work will try to raise awareness of this importance: pedagogical practices, inclusive schools and education with equity for all.

Keywords: Inclusive Education; Equity; Learning; Pedagogical Practices; Social Diversity.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta, apresentar a importância da educação inclusiva nas práticas pedagógicas, pois estamos na direção contínua em busca de uma educação com equidade. Pretende-se mostrar que embora o assunto não seja mais novidade, ainda se verifica entre docentes, dúvidas a respeito de como incluir uma criança, como ensinar um aluno que apresenta constante defasagem e não tem o mesmo ritmo de entendimento que os demais ou mesmo, alunos com deficiência.

Muitos professores ainda demonstram conceitos equivocados relacionados ao princípio da Educação Inclusiva e com Equidade. A escrita do trabalho fará uma apresentação teórica para demonstrar aos docentes a importância do reconhecimento e do respeito as diferenças e que a Equidade está na proposta de oferecer oportunidades iguais para todos e assegurar seus direitos de aprendizagem.

A INCLUSÃO

A Educação Inclusiva é um movimento de respeito a sociodiversidade. Ela propõe novos modelos para a Educação e não se limita apenas a isso. Incluir vai além de intenções, a Educação Inclusiva exige ações que perpassam as políticas públicas e legislação, ela deve estar no ambiente escolar com práticas pedagógicas que seguem esses vieses: reconhecer as diferenças e proporem formas de ultrapassar obstáculos que possam impedir a aprendizagem dos estudantes.

Uma educação para todos, permite a presença de alunos com deficiência na escola, mas, sobretudo, compreende quais são os caminhos que as práticas e ações pedagógicas deverão percorrer, pois todos os alunos são únicos e com capacidades únicas, as quais devem ser potencializadas através das trocas/interações proporcionadas.

A Constituição Federal de 1988, art. 205 afirma: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A Educação Inclusiva atualmente está sendo debatida no rol de dificuldades de quem alega ser incapaz de trabalhar com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Essa alegação não é mais compreendida e esse debate infelizmente, se faz presente no discurso de muitos docentes. De acordo com Figueiredo (2010):

O reconhecimento das diferenças entre os alunos, porém, a dificuldade é tratar pedagogicamente essas diferenças, buscando sentido no que for capaz de contribuir para que as pessoas se reconheçam como suporte nas características que proporcionam distinção e que delas fazem sujeitos singulares (FIGUEIREDO, 2010, p. 13).

O olhar para a Educação Inclusiva faz parte indissociável do modelo educativo contemporâneo, o qual está pautado na igualdade de oportunidades a nível escolar. Se torna fundamental garantir que o maior número de estudantes tenha a oportunidade e acesso à educação no mesmo ambiente. As práticas inclusivas permitem o respeito e aceitação da diversidade dentro do ambiente escolar e como desdobramento a compreensão, colaboração e respeito.

É fundamental a compreensão de que existem diferentes gêneros, etnias e diferentes sociedades, cada pessoa é única, independente de aparência, cultura, história de vida, capacidades físicas ou mentais. Garantir um atendimento educacional especializado, é observar a relação entre os direitos educacionais e os direitos sociais.

Cabe a escola pensar o seu projeto político pedagógico como um caminho para a concretização de ações e rituais pedagógicos que ultrapassem as barreiras que impedem a aprendizagem, independentemente da sua origem, deficiência ou dificuldades, as oportunidades iguais de aprender e as diferenças deixam de ser vistas como desafios. A escola deve promover entre seus estudantes a aceitação da diversidade e o respeito por elas.

Embora todos os educadores tenham formação específica em educação inclusiva ou especial, isso não implica que eles não necessitem estar preparados para interagir com os alunos e suas singularidades. Esse princípio se aplica igualmente a todos os profissionais que atuam nas escolas de educação inclusiva, uma vez que, sem uma conscientização abrangente, a promoção da inclusão torna-se muito mais desafiadora. Figueiredo (2006), reflete sobre a importância de um ambiente de relações entre diferentes pares, aluno e professores, alunos e alunos para o desenvolvimento dos estudantes em suas relações, interação e respeito.

É através do enfrentamento do outro, dos desafios, das solicitações do meio que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito. O impedimento desse convívio social, que é tão rico, tão desafiador, impede e limita o seu desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2006, p. 16).

Nesse sentido refletiremos sobre as práticas pedagógicas na práxis. A escola com práticas pedagógicas inclusivas deve ser um espaço organizado em torno de objetivos que alcancem a

intencionalidade daquele ato educativo. É educativo porque constrói ações e planejam metas; envolve planejamento e participação coletiva.

Quando se afirmar que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. (FRANCO, 2016, s/p).

Nesse sentido, entendemos ser importante que os professores possam refletir sobre a sua prática, sendo ela inclusiva, potencializará o projeto de um ambiente escolar acolhedor e com intencionalidades produtivas.

Imagem 1. Inclusão: conviver com a diferença forma crianças mais empáticas.



Disponível em: [Inclusão escolar: conviver com diferenças forma crianças mais empáticas \(lunetas.com.br\)](https://lunetas.com.br). Acesso em 14 out. 2024.

A imagem acima nos faz refletir sobre um ambiente onde deve-se contemplar estratégias para atender as necessidades e especificidades de todos. Esse ambiente deve estar pronto para alunos com deficiência e em outras condições.

A EQUIDADE

O artigo 46 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, coloca como pauta a educação inclusiva e a tarefa que os programas educacionais devem pensar para o ensino, ferramentas e metodologias que auxiliem o aprendizado de todos. A escola deve atender a todas as especificidades de seus alunos, seja ele, portador de deficiência intelectual ou com superdotação por exemplo, é direito do aluno receber um ensino de acordo com as suas necessidades. (BRASIL, LDB, art. 46).

A Inclusão e a Equidade são direções imprescindíveis para que as políticas relacionadas à educação sejam planejadas. A LDBEN/9394, garante o acesso e permanência de todos os estudantes em ambiente escolar. Para tanto, uma escola inclusiva deve pensar todas as suas ações com pauta na equidade. Nesse sentido, refletir sobre as sábias afirmações de Paulo Freire se faz importante na ação docente.

Regressemos à afirmação freiriana de que “Ninguém é superior a ninguém”. Para isso, façamos um exercício de lógica. Há três afirmações que podem se desprender, logicamente, dela. A primeira é igualmente negativa: “Ninguém é inferior a ninguém”. Superior e inferior são termos semanticamente dependentes, relativos: se não há ninguém superior a ninguém, necessariamente não há também ninguém inferior a ninguém. Se não há superiores, necessariamente não há inferiores. Isso é o que parece dizer Paulo Freire quando aponta as consequências negativas que haveria se um educador ou educadora se considerasse superior aos educandos ou educandas. Nesse caso, os(as) outros(as) são inferiores e ninguém dialoga com um inferior, nem com um superior. Só há diálogo entre iguais. Por isso, ninguém pode se sentir superior a ninguém. (KOHAN, 2019, s/p).

De acordo com a Unesco (2019), a equidade é a garantia que existe uma preocupação de que todos os estudantes são considerados importantes sem distinção e cabe aos docentes e instituições de ensino, por meio da educação inclusiva, caminhar de braços dados com a equidade. Os estudantes devem ter as suas individualidades atendidas em prol do seu processo de aprendizagem.

A Equidade, tem como princípio reconhecer que cada um tem a sua individualidade e um jeito de aprender, sendo responsabilidade da prática docente, dos projetos políticos pedagógicos e do sistema educacional como um todo, garantir a adequação individual com respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um.

A tarefa docente em suas práticas pedagógicas é dar chances e tratar de forma justa todos os estudantes, possibilitando que ele aprenda mesmo com suas dificuldades. É reconhecer seu papel de agente transformador e ser justo em seu papel, tratando traços individuais de seus discentes, como forma importante de entender os caminhos para promover os seus direitos como cidadão aprendiz.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.(Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

No contexto atual e contemporâneo, a inclusão e equidade deverão fazer parte da formação continuada de docentes, bem como nortear os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares.

Imagem 2: O ensino inclusivo vem desde as atividades em sala de aula até o respeito por todos



Disponível em: [Ensino para todos: conheça 5 práticas para incentivar a educação inclusiva em sala de aula | Educa SC](#). Acesso em: 15 out. 2024.

É compromisso da escola, promover a equidade e respeito às diferenças de raça, gênero, etnia e condição social e para tanto, os docentes devem adaptar atividades para diferentes necessidades e habilidades dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva exige ações que perpassam as políticas públicas e legislação, ela deve estar no ambiente escolar com práticas pedagógicas que seguem esses vieses: reconhecer as diferenças e proporem formas de ultrapassar obstáculos que possam impedir a aprendizagem dos estudantes.

Uma educação para todos, permite a presença de alunos com deficiência na escola, mas, sobretudo, compreende quais são os caminhos que as práticas e ações pedagógicas deverão percorrer, pois todos os alunos são únicos e com capacidades únicas, as quais devem ser potencializadas através das trocas/interações proporcionadas.

De acordo com a Unesco (2019), a equidade é a garantia que existe uma preocupação de que todos os estudantes são considerados importantes sem distinção e cabe aos docentes e instituições de ensino, por meio da educação inclusiva, caminhar de braços dados com a equidade.

Os estudantes devem ter por seus professores, as suas individualidades atendidas em prol do seu processo de aprendizagem. A tarefa docente em suas práticas pedagógicas é dar chances e tratar de forma justa todos os discentes, possibilitando que ele aprenda mesmo com suas dificuldades.

A inclusão e equidade deverão fazer parte da formação continuada de docentes bem como nortear os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares. Esse princípio se aplica igualmente a todos os profissionais que atuam nas escolas de educação inclusiva, uma vez que, sem uma conscientização abrangente, a promoção da inclusão torna-se muito mais desafiadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº2, 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: [CEB0201.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da União] - Seção 1 - data 23 dez.1996, p. 27833.

FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Escola, diferença e inclusão.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V. **O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 17, (PUCPR), P. 11-20, 2006.

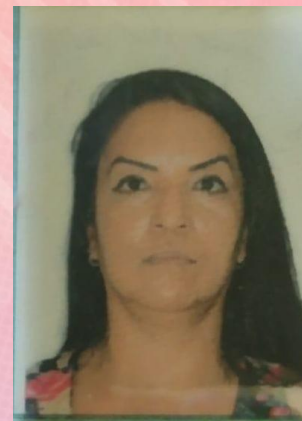
FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo, 2016. Disponível em: [SciELO - Brasil - Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.](#) Acesso em 14 out. 2024.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. Revista Educação e pesquisa, São Paulo, abr. 2019. Disponível em: [SciELO - Brasil - Paulo Freire e o valor da igualdade em educação Paulo Freire e o valor da igualdade em educação](#). Acesso em 15 out. 2024.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação, 2019**. Disponível em: [Manual para garantir inclusão e equidade na educação - UNESCO Biblioteca Digital](#). Acesso em 15 out. 2024.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARIA APARECIDA TEIXEIRA BARBOSA

Graduação em Letras pela Universidade de Guarulhos-UNG (2001); Especialista em Português e Inglês pela Universidade de Guarulhos-UNG (2001); Professora do Ensino Fundamental I – EMEF CEU Jaçanã

RESUMO

A finalidade deste trabalho foi analisar o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos educandos da Educação Infantil na creche CEI JAÇANÃ, no bairro de mesmo nome no município de São Paulo. Procurando identificar o lúdico na Educação Infantil, nos diferentes espaços da escola CEI JAÇANÃ. Como o lúdico pode contribuir na aprendizagem das crianças da escola. Quais dificuldades e/ou limites são encontrados na prática do lúdico e no processo de ensino-aprendizagem? Discutindo o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos pequeninos da Educação Infantil e os desafios para a prática pedagógica dos professores. E como a dimensão lúdica pode ser trabalhada nos diferentes espaços da escola; como a ludicidade pode ajudar na aprendizagem das crianças na escola. Contribuindo como proposta pedagógica, auxiliando nas atividades dos educadores da escola, para a realização de atividades interativas. Demonstra como os alunos aprendem melhor com a presença da ludicidade nesses espaços, através das leituras realizadas, funcionando como elemento essencial para o desenvolvimento humano da criança, em seu processo educativo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Ludicidade, Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this work was to analyze the role of play in the teaching-learning process of Early Childhood Education students at the CEI JAÇANÃ nursery school, in the district of the same name in the municipality of São Paulo. We sought to identify play in Early Childhood Education, in the different spaces of the CEI JAÇANÃ school. How play can contribute to the learning of the school's children. What difficulties and/or limits are encountered in the practice of play and in the teaching-learning process? Discussing the role of play in the teaching-learning process of children in Early Childhood Education and the challenges for teachers' pedagogical practice. And how the playful dimension can be worked on in the different spaces of the school; how playfulness can help children's learning at school. Contributing as a pedagogical proposal, helping school teachers to carry out interactive activities. It demonstrates how students learn better with the presence of playfulness in these spaces, through the readings carried out, functioning as an essential element for the child's human development, in their educational process.

Keywords: Teaching and learning, Playfulness, Early Childhood Education.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO PELA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade é algo que está sempre presente nas escolas de Educação Infantil. Não dá pra falar da Educação Infantil sem falar da ludicidade, já que, tanto os jogos quanto as brincadeiras, são partes fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento da mesma. Apesar de ter respaldo na constituição, educação de qualidade, infelizmente não é ofertada a maioria dos alunos.

Tendo o professor como mediador, as crianças se sentem mais motivadas a criar as suas brincadeiras, se sentem seguras na presença do adulto por perto. O método Paulo Freire foi utilizado como exemplo de educação motivadora e criativa, nas salas de aula, de forma lúdica. Ele é baseado no pensamento crítico e criativo, as crianças tem livre maneira de se expressar, fugindo assim do método tradicional. Para Freire (1987), o protagonismo no ensino deve ser compartilhado entre o professor e o aluno, a educação não deve ser bancária, conteudista, sem os alunos poderem se expressar.

Na educação Freiriana, a educação é libertadora, preza-se pelo diálogo e pelo saber em conjunto.

Freire (1987, p.07), argumenta que:

No método de Paulo Freire, as crianças passam a interpretar criticamente as palavras do seu mundo, se posicionando, enquanto ser pensante.

Dessa forma, os mediadores, educadores, da educação infantil, precisam investir no ensino criativo. E dessa forma, sugerir atividades, partindo de sua realidade, criando e recriando o mundo em que vive. Oferecendo essa autonomia à criança, ela pode se tornar capaz de entender e intervir sobre suas vivências, ou seja, na realidade em que está inserida, tornando-se “sujeitos de sua própria história”,

como dizia Freire.

Da mesma maneira que o educador, o educando tem autonomia no processo educativo, ocorrendo de forma dialógica, nos diversos ambientes da escola, Freire (2011. p. 25), nos adverte:

O ensino deve ser mais do que uma transferência de conhecimentos. Alunos e professores ao se complementarem, compartilham de suas experiências.

É muito importante que ocorra o diálogo, para que o ensino-aprendizagem seja realizado de fato, abrindo mão de métodos de tradicionais.

Pelo contrário, os educadores precisam levar em conta o conhecimento que as crianças já carregam, o saber delas não deve ser desvalorizado, pois mesmo pequenas, já trazem em sua bagagem muitos conhecimentos não formais. Caso os professores valorizem os trabalhos das crianças, elas se sentirão mais motivadas. Assim, Freire (2011. p.31), nos diz que:

Deve-se levar em conta o conhecimento prévio dos alunos no planejamento pedagógico, inclusive seus anseios e angústias.

Os professores que procuram adotar este método, largam mão do autoritarismo, lançando mão da dialogicidade, como forma de transformação das pessoas e de sua realidade.

A CRIANÇA E O BRINCAR

A ludicidade é sempre sugerida como auxílio no processo de aprendizagem dos alunos, já que ocorre um incremento no êxito, os alunos aprendem de maneira mais prazerosa, o que os tornam mais motivados em suas atividades. O professor precisa ter em mãos ferramentas pedagógicas necessárias para aprendizagem dos alunos e para sua didática, sendo que o lúdico é uma grande ferramenta para a efetivação deste processo. Conforme Leal (2011, p.08):

- Pode-se dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores utilizam em sala de aula, uma vez que é através da ludicidade que os alunos aprendem de maneira natural e com qualidade.

A ludicidade é parte integrante da infância. Para Silva (2014, p. 24),

A brincadeira faz parte da construção da própria identidade da criança, atuando sobre sua própria realidade, interpretando seu dia a dia, se relacionando com o mundo, despertando o imaginário e a criatividade.

Silva (2014, p.25) continua dizendo que “com o trabalho lúdico, o professor deve ser como um

interventor, possibilitando ao processo ensino aprendizagem a reflexão da prática, relacionando a teoria através de técnicas, métodos e objetivos que desejam alcançar [...]”.

O professor possui um importante papel como mediador, devendo estar sempre atento ao interesse das crianças, buscando formas inovadoras, as quais enriqueçam o conhecimento dos alunos, fazendo com que tenham curiosidade em aprender. Assim, as crianças brincando e interagindo entre si, se divertem e aprendem com os jogos. Segundo Vygotsky (1987, p. 35):

Brincar é uma atividade humana criadora, onde existe imaginação, e fantasia. Produzindo novas possibilidades de interpretação, além de novas formas de relações sociais entre eles..

Em tempos antigos, a brincadeira era vista como algo sem muita importância, mas hoje vemos a sua relevância na vida das crianças, pois ela favorece o desenvolvimento, assim como na socialização e interação das crianças.

A brincadeira desempenha papel importante na forma como as crianças se interagem, contribuindo no desenvolvimento integral delas, já que, é com a experimentação que a criança testa seus sentimentos, interagindo com outras crianças.

O emprego da ludicidade contribui no rendimento escolar dos alunos, facilitando a relação aluno-professor e socialização dos discentes (ALMEIDA, 1995, p. 41).

O lúdico precisa ser pensado como forma de incrementar a didática a ser utilizada pelos docentes dentro da sala de aula, com o objetivo de aumentar o rendimento escolar e a adaptação das crianças ao meio escolar. Elas aprendem brincando.

De acordo com Leal (2011, p.11):

O lúdico possibilita o estudo da relação das crianças com o mundo externo, integrando-as. Através da atividade lúdica e do jogo, elas formam conceitos, seleciona ideias, estabelece relações básicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento, sem contar que por meio dele vão se socializando.

No que se refere a prática dos professores, podemos perceber no presente momento, que muitos sabem da importância de trabalhar o lúdico em sala de aula, de forma que desperte prazer nos alunos em aprender. No entanto este objetivo somente será alcançado, quando a ludicidade passar a ser algo corriqueiro no ensino-aprendizagem das crianças, dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, o lúdico ainda não recebe sua devida importância, os professores, infelizmente sabendo do seu papel, não trabalham dessa forma por comodismo, não podemos generalizar esta situação, porque depende da realidade de cada escola onde está inserida.

Segundo Libâneo (1992, p.01):

Parte expressiva dos professores ainda utilizam uma didática retrógada, baseada em prescrições pedagógicas que vieram do senso comum, assimiladas da passagem pela escola ou repassadas pelos colegas mais velhos.

O professor que busca um conhecimento que contribua com a aprendizagem dos alunos seja novo e dinâmico, ele também ganha, pois aprende formas diferentes de ensinar, e o aluno aprende melhor, despertando um interesse maior nas aulas, que se tornam mais divertidas.

Carneiro (1995, p.66) comenta que intuitivamente, todas as pessoas têm uma cultura lúdica, que precisa ser aprimorada, carregam em si formas de vivenciar a interação com o outro, com brincadeiras que somente elas compreendem efetivamente.

Por sua vez, Kishimoto (2010, p.01) enfatiza que:

É brincando que as crianças experimentam e exploram o mundo, Se expressando por diversas linguagens

Nós sempre associamos as crianças aos brinquedos, considerados fundamentais, pois permite diferentes tipos de aprendizados e saberes como, autonomia, expressão e criatividade, que é vital para seu desenvolvimento, vivenciados na prática da brincadeira. É da natureza das crianças, o brincar, para elas significa prazer e emoção.

Para Dallabona e Mendes (2004, p.02):

O lúdico auxilia as crianças em sua formação, abrindo possibilidade de nova visão de mundo. Aperfeiçoando o aprendizado e aumentando o relacionamento entre os educandos.

O conhecimento e a aprendizagem através de brincadeiras são considerados uma via de mão dupla, pois não somente o aluno aprende e o professor ensina, os saberes são compartilhados.

Conforme Dinello, (2007) as crianças desenvolvem sua personalidade por meio das expressões adquiridas no decorrer de todo seu aprendizado.

Bettelheim (1988), comenta que é através das brincadeiras que as crianças se interagem, utilizando um código entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é algo inerente de toda criança, apesar que muitas tem a infância roubada. O momento de brincar, para que se torne divertido e a aprendizagem ocorra, deve haver um ambiente com espaço adequado, garantindo a efetiva aprendizagem nesse espaço, com a mediação do professor. Mesmo as brincadeiras mais rotineiras, simples das crianças nos diferentes espaços, todas estão em constante aprendizado, podendo ser constatado pelas observações da rotina das crianças.

Pelas observações realizadas, percebemos que a utilização de jogos e brincadeiras lúdicas no espaço escolar, é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois promove a interação, a sociabilidade, e estimula à criatividade delas, que aprendem de uma forma lúdica, dinâmica, e prazerosa, e a partir daí constrói um conhecimento partindo da sua realidade.

É importante que as atividades pedagógicas planejadas, incluam brincadeiras e jogos lúdicos como mediações educativas, porque o brincar é uma mediação muito eficiente para o ensino das crianças, um direito de todas, independentemente de religião ou classe social.

Percebe-se que muitas brincadeiras de antigamente, são desconhecidas pelos alunos, deveriam fazer parte da rotina das crianças na escola. Seria importante se o momento de recreação fosse destinado para a realização de algumas brincadeiras tradicionais, que as crianças não conhecem para poderem ter a oportunidade de conhecer.

Com relação à prática da escola, precisam melhorar os momentos do planejamento, procurando haver momentos de planejamento coletivo, para um trabalho mais produtivo, que seja voltado para atividades lúdicas.

Porém, as escolas, mesmo recebendo um grande quantitativo de alunos, perceberam com as atividades lúdicas, que conseguiram avançar no processo pedagógico.

As crianças passaram a se sentir mais seguras, deixando inclusive de chorar para ficar na escola, as brincadeiras fizeram com que as crianças se sentissem mais acolhidas, como se estivessem em casa.

Atualmente, os professores tem consciência, da importância da ludicidade no espaço escolar, muitos planejam suas aulas com algo diferente, o que antes era meio sem importância, percebem a diferença nas crianças, em seu comportamento, a ludicidade se tornando uma rotina.

Com o avanço das atividades lúdicas, as escolas passaram a oferecer atividades mais elaboradas e com brincadeiras interativas, chamando ainda mais, a atenção das crianças.

Para melhor enriquecimento do espaço escolar, é importante que todas as escolas de Educação Infantil tenham uma brinquedoteca, servindo como laboratório, para a difusão de materiais diversos, como jogos e brincadeiras, possam ser usados nas escolas. Portanto, torna-se fundamental que todos

os/as educadores/as reformulem as suas propostas pedagógicas, para que sejam voltadas às atividades lúdicas, potencializando o desenvolvimento das crianças de forma integral e respeitando, tanto os seus direitos, quanto suas limitações, se desenvolvendo de maneira alegre e feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Aprendendo através da brincadeira**. Andes, Revista da Associação Nacional de Educação, ano 13, nº 21, Cortez Editores, 1995.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico-científico ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DINELLO, Raimundo. **Expressão ludocriativa**. Uberaba: Uniube, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/2.3 _ brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida. pdf Data de acesso, v. 2, 2010.

LEAL, Florência de Lima. **A importância do lúdico na educação infantil**. 2011.42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, Picos (PI), 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In:_____.

Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1. Disponível em:

<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneos>>.

SILVA, Natália Zanatta da. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. 2014. 33fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E MERCADO DE TRABALHO

ADULT EDUCATION AND LABOR MARKET PROGRAM



PATRÍCIA BARBOSA DE SOUSA

31 anos de educação pública, na SEE /SP e RME na Cidade de São Paulo, atuando como professora e em cargos de Gestão Escolar. Atualmente Supervisora Escolar. Formada em Matemática pela Universidade Ibirapuera e em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes. Pós Graduação em Formação e Profissão Docente, e Pesquisa em Educação, pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana.

RESUMO

Este artigo se propõe a falar sobre as áreas de interesses individuais são os pontos de partida para a alfabetização funcional de adolescente e adultos. Saber ler e escrever não são suficientes para garantir o pleno exercício de cidadania. Práticas metodológicas eficientes conjugam interesses e trazem resultados práticos e de transformação na vida das pessoas. Pesquisas demonstram que a objetividade no ensino é mais eficaz aos alunos tardios. Construir sonhos, mostrar interesse, são habilidades importantes do educador, assim como técnicas adequadas às faixas etárias.

Palavras-chave: EJA, Aluno, Professor, Metodologia

SUMMARY

This article aims to talk about the areas of individual interests that are the starting points for functional literacy in adolescents and adults. Knowing how to read and write are not enough to guarantee the full exercise of citizenship. Efficient methodological practices combine interests and bring practical and transformative results to people's lives. Research shows that objectivity in teaching is more effective

for late learners. Building dreams and showing interest are important skills for educators, as well as age-appropriate techniques.

Keywords: EJA, Student, Teacher, Methodology

INTRODUÇÃO

Em estudo realizado no Programa de Educação de Adultos (PEA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 1980 - um estudo pioneiro na área, mostra claramente que a politização do ensino na prática educativa não traz benefícios aos educandos. Os autores *Betty A. Oliveira e Newton Duarte*, afirmam que:

“Uma das questões cruciais do fazer pedagógico é a relação conteúdo-forma deste fazer. Já naquela altura (do estudo) estava claro para a equipe do Programa de Educação de Adultos (PEA-UFSCar) que a relação do técnico com o político em educação está intimamente correlacionada com outras relações e que, inclusive, uma dessas relações tem caracterizado as várias tendências da educação durante os séculos - a relação conteúdo-forma. Embora a equipe já detectasse uma série de aspectos isolados dessas correlações (...) não conseguia explicitar esses aspectos no seu movimento recíproco.”

Esse estudo abrangeu adultos funcionários dos setores do campus da faculdade, obras e zeladoria, no objetivo primeiro intencional de promover a educação como função política distinta da função técnica da alfabetização de adultos.

“Ficou claro nessas discussões que a educação não era neutra, como afirmavam os defensores da proposta que dizia que ‘a educação é um problema técnico e não político, e como tal é uma prática neutra’. Ficou claro também que, embora a educação tenha uma função política, não pode ser reduzida ao momento que comumente se chama ‘debate político’ (...) após quase dois anos de alfabetização, criamos, através dos debates sobre as palavras geradoras “luta”, “greve”, “favela”, um bando de revoltados ativistas que não chegaram a entender bem contra que e contra quem realmente deveriam lutar. E não alfabetizamos ninguém. Não conseguimos nem que lessem ou escrevessem as palavras “luta”, “greve” ou “favela” sobre as quais tanto debatemos”.

Surgia a reclamação dos alfabetizandos de que não queriam “gastar tempo com tantas conversas” porque o que precisavam era aprender a ler e a escrever. Na verdade, o que ocorria é que não se conseguia fazer a relação do técnico com o político na ação pedagógica. Sendo assim, os alfabetizadores continuavam a desenvolver os debates sobre o tema das palavras geradoras do mesmo modo que antes, retirando muito tempo dos alfabetizandos, que deveriam ser dedicados ao aprendizado efetivo do ler e do escrever.

O conteúdo específico da alfabetização de adultos, já se estava cumprindo uma função política da alfabetização - já se estava socializando o domínio do ler e do escrever. Consequentemente, o tempo dedicado ao debate realizado sobre um tema codificado por uma palavra geradora foi diminuído. Através da prática pedagógica se processaria aquela instrumentalização. Há, portanto, uma orientação política subjacente ao modo como se dá essa instrumentalização.

“Não chegavam a perceber que continuavam servindo, através de sua prática, ao *politicismo*, pois consideravam que só existia uma consciência política implícita no comportamento dos alfabetizados adultos quando estavam participando de uma forma resoluta e decisiva numa entidade de classe, etc.”

Compreenderam que era preciso atender às reivindicações dos alfabetizados (de ensinar o melhor possível o ler e o escrever) pois assim estariam atendendo a uma das necessidades concretas da prática social desses alfabetizados para que pudessem lutar de forma mais adequada nos movimentos reivindicatórios do campus. Estavam efetivando a função política da educação. Recuperou o fazer pedagógico como tarefa fundamentalmente docente e porque percebeu que a efetivação desse fazer já era em si mesmo um ato político, pois democratiza o saber.

Portanto conclui-se “o político agora é ensinar o melhor possível”.

ENSINO VERSUS MERCADO DE TRABALHO

Segundo pesquisa do DataFolha, encomendada pela organização Todos pela Educação, 98% dos estudantes da educação básica das escolas públicas concordam, totalmente ou em parte, que deveria haver opções de formações voltadas a preparar para o mercado de trabalho.

A necessidade de se trabalhar competências e habilidades que preparem esses alunos para o mercado de trabalho se materializa nos 92% que concordam, totalmente ou em parte, que deveriam poder escolher áreas para aprofundar seus estudos. Vale salientar que a partir de 2022 deu início, na rede pública e privada, a implantação do Novo Ensino Médio, instituído pela lei 13.415/2017.

Os itinerários formativos propostos pelo novo ensino médio, que preveem 1.200h das três mil horas propostas para essa nova formatação, geram discordância entre os especialistas em educação, já que ainda é encontrado um déficit de professores na rede pública. Quase metade dos alunos que fizeram parte do estudo, 46%, têm problemas com a não realização de todas as aulas devido à falta de professores nas escolas.

O comprometimento dos agentes educativos na formação dos estudantes, principalmente na hora de apresentar as áreas de conhecimento durante as aulas de projeto de vida que tem a finalidade de ajudar o alunado a planejar o futuro. Prova disso, é que 79% concordam que têm ou tiveram um professor que os ajudam a construir seus sonhos.

Publicada em agosto de 2023, a pesquisa tem o objetivo de compreender como os jovens percebem sua escola e a educação por meio de um processo de escuta ativa e pesquisa de opinião. Realizada nos 26 estados e no Distrito Federal, foram entrevistados 7.798 estudantes do ensino médio. Os resultados possuem uma margem de erro de 2 pontos percentuais.

O professor da EJA deve ter uma boa formação para atuar com esses alunos. Os conhecimentos que ele tem em educação infantil, por exemplo, não se aplicam a EJA ou se aplica parcialmente. Souza (2011, p. 133) diz que:

“Ser independente financeiramente é o principal motivo pelo qual faz o aluno trabalhar ou pensar em trabalhar, sendo retratado na pesquisa com um índice de 71% dentre os que já trabalham e 70% entre os que ainda não trabalham. Essa questão ainda está relacionada ao abandono escolar: 48% dos jovens consideraram a possibilidade de largar a escola para poder trabalhar.”

A esperança sobre o que fazer ao concluir a educação básica também foi aprimorada. Dentre os entrevistados, 65% assinalaram como próximo passo em sua educação o ensino superior, enquanto 22% consideram fazer uma formação técnica e profissional. Em contrapartida, o IBGE mostra que apenas 24% dos jovens com idades entre 18 e 24 anos têm proximidade ao Ensino Superior.

“Ao educador cabe informar-se. É assim que poderemos ter um mundo melhor, desatando os “nós” da educação e fortalecendo-nos como seres humanos que pensam, criam e recriam conhecimentos. Educação como ato de conhecimento implica disposição para fazer diferente, pensar diferente e construir algo novo.”

O professor deve estar sempre atento às necessidades do aluno, olhar para esse aluno, procurando entendê-lo, ouvi-lo, sempre discutir com os alunos e outros profissionais da área o melhor caminho a ser tomado, assumindo com profissional libertador, respeitando-o, valorizando-o, sempre com intenção de trazer melhorias a esse educando, fazendo com que o mesmo pense criticamente sobre todas as situações em que possa intervir.

Quando não se leva em conta as especificidades do aluno da EJA ele acaba por perder a motivação porque sente a escola como algo muito distante da realidade do seu dia a dia. O professor

não deve ter um papel de quem ocupa uma posição de comando, mas de um profissional que atua de forma competente fazendo com que de fato esses alunos aprendam. Freire (1976, p. 49) aponta que:

“Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educando, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem [...] enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado a relações dos seres humanos com o mundo.”

O educador precisa mostrar interesse pelo conhecimento, ou seja, em cada vez mais buscar novos conhecimentos e mostrando interesse pelo aluno, pois os alunos da EJA sendo maior parte das vezes pessoas com poucos recursos, tendo que trabalhar muitas vezes excessivamente para dar sustento à família, essas pessoas precisam de uma atenção especial, de um encorajamento por parte do educador, possibilitando sempre interesse em mudar o rumo da sua história. Souza (2011, p. 142) cita que:

“Respeitar o educando a si próprio como sujeito do conhecimento. Ou seja, adotar a postura de sujeito pensante, criativo. Superar as atitudes de mera repetição de conteúdos que muitas vezes nem foram compreendidos. O educando possui um conjunto de experiências que podem ser conhecidas e reconhecidas no processo educativo. Por sua vez, o educador possui experiências e capacidade para problematizar os relatos trazidos pelos educandos, além de criar um ambiente propício à dialogicidade em sala de aula. A valorização da cultura dos educandos e da própria sociedade como constitui fonte de problematização dos conhecimentos.”

O profissional da EJA quando se pergunta o que é analfabetismo jamais deve ter de responder que isso é totalmente culpa do indivíduo e não culpa de suas condições de vida. Por muitos anos esses indivíduos não tiveram oportunidades de estudar, até a década de 1960 era aproximadamente metade da população era analfabeta e isso não se devia à própria vontade do indivíduo. Havia impedimentos muito maiores que isso, existia pouquíssimas condições de vida para que de fato pudessem ser alfabetizados.

E por muito tempo se empregou a ideia que gente analfabeta era incapaz de fazer algo certo, eram vítimas de preconceito, como se servissem apenas para trabalhos braçais e não para pensar. Durante muitos anos, mesmo quando o governo se conscientizou que para haver uma sociedade civilizada era preciso acabar com analfabetismo, ainda assim, a forma de ensino era muito limitada, baseada apenas em memorização, não era uma intenção verdadeira de fazer com que essas pessoas pensassem criticamente. Segundo Souza (2011, p. 21):

“Durante muito tempo, a EJA teve o intuito de superar o atraso daqueles que não sabiam ler nem escrever, adotando uma concepção instrumental de educação, sem levar em conta a experiência de vida dos trabalhadores. Havia o interesse político de “erradicar” um dos males do subdesenvolvimento, mas não o de provocar rupturas para superação dos reais problemas sociais estruturais da sociedade brasileira, como concentração de terras.”

O aluno da EJA ao ser inserido no contexto escolar precisa se sentir autorrealizado, é preciso que tenha suas necessidades atendidas, pois esses alunos ao se sentir excluídos acabam desistindo de frequentar as aulas provocando cada vez mais atraso escolar, isso faz com que a EJA continue sendo uma modalidade para jovens e adultos que não terminaram os estudos, quando realmente todos deveriam concluir os estudos no ensino regular.

É preciso explorar o máximo possível o universo desses alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa, fazendo com que esses alunos pensem de forma crítica, transformadora, pois os alunos da EJA foram marcados por grande processo de exclusão que por muitas décadas não puderam ter acesso à escola por vários motivos, por interesses políticos, por mais da metade da população pertencer a zona rural e ter difícil acesso a escolarização.

A alfabetização de jovens e adultos não deve ser a mesma ensinada a crianças, pois essa concepção tradicional de tratar alunos com grande experiência de vida como criança não deve ser exposta a essas pessoas, pois diferente das crianças, já possuem grande conhecimento do mundo, é preciso haver uma aproximação grande entre aluno e professor. Todos os conhecimentos sobre letramento devem ser aplicados a EJA, deve-se alfabetizar letrando. Souza (2011, p. 130), diz que:

“Concepção tradicional de ensino é alfabetização de adultos é caracterizada como semelhante à educação das crianças, e passa a existir uma preocupação excessiva com técnicas de ensino; os conteúdos são descolados da realidade social dos educandos; há distanciamento entre professor e aluno, bem como uma concepção

técnica da oralidade, da escrita e da leitura, sendo estas últimas compreendidas como processo de decodificação de símbolos.”

O professor deve possibilitar o aluno para que ele tome posse da leitura e da escrita de forma ampla, onde possa dominar plenamente. O aluno da EJA precisa ter possibilidades de se inserir no universo do mundo letrado, onde o aluno se sinta realizado.

Com isso o educador deve entrar numa concepção de ensino que valorize esse aluno, fazendo-o sentir-se valorizado, capaz de aprender, de até ensinar. Portanto cabe ao professor transformar a vida desses alunos, com um trabalho sério em prol da melhoria de vida dessas pessoas, que muito têm para ensinar.

Facilitando a aprendizagem desse aluno, sempre trabalhando o dia a dia deles, com conteúdo conhecidos, para que possam familiarizar os conteúdos com sua vida cotidiana, para que se sintam nesse universo da EJA ao invés de sentirem-se fora de todo esse contexto criado para esses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem o dever de preparar o indivíduo para diversas situações da vida, entendendo-o como alguém ativo e capaz de produzir novos conhecimentos.

A escola precisa estar aberta a todas as mudanças que vêm ocorrendo no decorrer dos anos, buscando sempre se adequar de acordo com as necessidades do aluno e se tratando da EJA, o professor precisa ter uma atenção especial, tendo em vista a formação integral do aluno, formação de identidade. O professor precisa ser um pesquisador invicto, no sentido de não se deixar vencer, sempre buscar.

Cada região em que o aluno se encontra inserido tem suas características culturais diferentes, o que é visto de uma maneira no Sul, pode ser vista de outra no Norte, onde muitos tem tudo e outros não tem nada. Diante de tantos contrastes na sociedade, há uma necessidade de mudança, nesse sentido a escola pode trabalhar essas necessidades com os alunos.

Os alunos da EJA por algum motivo não frequentaram ou deixaram de frequentar a escola, uma vez que voltam à escola, estão em busca de mudança tanto de cunho pessoal, mas também num sentido mais amplo, também em busca de mudanças sociais.

É preciso levar em conta o cotidiano desse aluno, considerando-o como um sujeito capaz, considerando suas experiências e vivências, diferente das crianças que não têm pouco conhecimento sobre a vida. Esses alunos precisam ser tratados como adultos, com metodologias que se adequam às suas necessidades.

O professor precisa trabalhar com metodologias diferenciadas com esses alunos, a maioria deles são trabalhadores, chefes de família, com grande responsabilidade, que precisam de conteúdo diferenciado, caso contrário às aulas irão gerar ainda mais cansaço e enfado.

A EJA, não se trata de uma simples modalidade onde apenas alfabetizar um aluno é o objetivo, vai muito além disso, é preciso alfabetizar de forma crítica, possibilitando que esse aluno pense assim, que seja capaz de cumprir e exigir seus deveres como cidadão, que possa mudar a sociedade, tornando-a mais justa possível.

Para que de fato ocorram essas mudanças a escola precisa de profissionais capacitados, que pensem também dessa forma, para que haja de fato uma mudança em prol desses alunos.

Muitas escolas ainda têm receio em falar sobre política, a escola precisa discutir esses assuntos com os educandos, estimulando seu interesse em política, proporcionando momentos de reflexão crítica sobre a sociedade em que estão inseridos, sendo assim cabe à escola, buscar os conteúdos adequados, conteúdos que façam que com o que aluno reflita. É preciso mudar essa realidade, muitas vezes sofrida.

Cabe ao professor conhecer a realidade desses alunos, estudar os conteúdos a serem propostos, analisando as especificidades, sua faixa etária, desejos, anseios, objetivos, sempre propondo conteúdos que estimulem a criatividade do aluno, que leve o aluno a pensar de forma crítica, dialógica, atendendo suas necessidades educativas.

A escola não pode promover um sujeito obediente, fazendo então um sujeito controlado, que responde apenas a comandos impostos por um sistema, mas precisa encaminhar esse sujeito para vida.

Para que isso ocorra à escola precisa ouvir seus educandos, seus medos, anseios, suas dificuldades, enfrentando o desafio de transformar modelos antigos, tradicionais, entendendo que a

escola está inserida em outra época, em outro contexto, muito diferente de algumas décadas atrás, hoje temos outro contexto de pessoas, personalidades, realidades diferentes.

O aluno então precisa ter autonomia mesmo na escolha do conteúdo, não pode ser algo que o professor determina e o aluno apenas cumpre, mas precisa ser escolhido de forma coletiva, em conjunto com os alunos. Como diz Freire (1996), “Ensinar exige pesquisa, ensinar exige paciência”.

Freire (1996), ainda diz que “Ensinar exige vigilância do bom senso”. Os profissionais da EJA precisam ter formação adequada para atuar com esses alunos, é preciso que o professor busque incansavelmente estudos aprofundados a fim de proporcionar uma melhor aprendizagem a esses alunos.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, P, HUGO. F.V. (Brasília) Aprendizagem e Competências nas Organizações: uma Revisão Crítica de Pesquisas Empíricas. Artigo – janeiro/2008.

FREIRE, Paulo, Educação Como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, dezembro 1967, Editor Cortez, Pedagogia do Oprimido São Paulo, 43ª Edição, Editora Paz e Terra. Pedagogia da Autonomia, 1997, A Importância do Ato de Ler. 1989.

<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/105/94>

<https://portal.unit.br/blog/noticias/pesquisa-aborda-relacao-entre-ensino-medio-e-o-mercado-de-trabalho/> - Acesso em 16 jun. 2024.

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=gh_conj_eja_direito_aprendizagem&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwgdayBhBQEiwAXhMxtkfXSzRikCcduwhDPSch-urdb5HGfo9pWX_xxgSQyVEMg5yJycm0mRoCSbcQAvD_BwE

<https://www.humaitadigital.com.br/eja-e-empregabilidade/>

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ANDRÉIA CONCEIÇÃO LOPES

Graduação em pedagogia pela Faculdade Ítalo Brasileiro (2015); Professora de Educação Infantil – na EMEI Lázara Veiga Catellani

RESUMO

Este artigo aborda um tema relevante na Educação Infantil: as influências da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo principal é analisar e discutir as relações afetivas na Educação Infantil, destacando a importância dessas interações na relação professor-aluno e seu impacto no desenvolvimento cognitivo da criança. O estudo ressalta a necessidade de proporcionar um ambiente harmonioso, onde a criança se sinta segura e protegida. A fundamentação teórica baseia-se em autores que propuseram um ensino centrado na criança. Para a pesquisa, foram aplicados questionários a oito professores, sendo quatro de escolas públicas e quatro de escolas privadas. Os resultados indicam que os docentes de ambos os contextos consideram as questões afetivas em suas práticas pedagógicas, com muitos pontos em comum, dada a frequência com que enfrentam situações envolvendo a afetividade.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Infantil; Ensino-aprendizagem; Professor-aluno.

ABSTRACT

This article addresses a relevant issue in Early Childhood Education: the influences of affectivity on the teaching-learning process. The main objective is to analyze and discuss affective relationships in Early Childhood Education, highlighting the importance of these interactions in the teacher-student relationship and their impact on the child's cognitive development. The study highlights the need to provide a harmonious environment where children feel safe and protected. The theoretical foundation is based on authors who have proposed child-centered teaching. For the research, questionnaires were administered to eight teachers, four from public schools and four from private schools. The results indicate that teachers in both contexts consider affective issues in their pedagogical practices, with many points in common, given the frequency with which they face situations involving affectivity.

Keywords: Affectivity; Early childhood education; Teaching-learning; Teacher-student.

INTRODUÇÃO

A educação infantil sofreu mudanças significativas nos últimos três ou quatro séculos, sobretudo no que diz respeito à ação pedagógica dos educadores que atuam junto a esse nível de ensino, devendo considerar que a essência das práticas educacionais, está vinculada de maneira simultânea à indissociabilidade entre cuidar e educar, caracterizando assim as ações pedagógicas voltadas para a criança, uma vez que, essa faixa etária tem algumas peculiaridades, especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Até meados do século XX as sociedades eram fechadas e a educação infantil acontecia de maneira controlada, ficando as crianças expostas basicamente à socialização familiar. As sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas, desde tenra idade começa a ver socialização, fora do ambiente familiar, inclusive por meio do ambiente escolar.

Amparada pela legislação vigente, as políticas voltadas às crianças proporcionaram aos sistemas educacionais, a oportunidade de assumirem o compromisso de transformação de ambientes de assistência em ambientes educacionais.

Durante o tempo que é bebê, a criança precisa constantemente da mãe presente, quando cresce não é diferente, ainda carece de atenção. Se os pais se ausentam pode se sentir abandonada. Os pais precisam escutar com o coração, poucos sabem fazer isso. Escutar com o coração é estar inteiramente atento, mostrar sempre interesse por tudo que a criança fala (FORD, 1997).

O objetivo geral deste estudo é analisar e discutir as relações afetivas na Educação Infantil, ressaltando a importância da afetividade na relação professor-aluno e como essa dinâmica impacta o desenvolvimento integral da criança. Além disso, os objetivos específicos incluem: (1) investigar de que maneira a relação afetiva entre professor e aluno afeta o desenvolvimento educacional da criança; (2) avaliar as influências positivas e negativas dessa relação no processo de ensino-aprendizagem.

A justificativa para a realização deste trabalho está na necessidade de compreender como a afetividade pode ser um fator facilitador no processo educativo, considerando que a ausência ou o excesso de afeto pode impactar o comportamento e o desenvolvimento das crianças. O tema é relevante, pois o professor muitas vezes assume um papel quase parental, suprimindo a ausência afetiva dos pais, o que pode influenciar diretamente na forma como a criança se relaciona com o ambiente escolar.

A questão central que norteia esta pesquisa é: Qual o papel da afetividade na relação entre professor e aluno na Educação Infantil? A partir dessa pergunta, surgem outros questionamentos: Como a afetividade pode influenciar o desenvolvimento da criança? e de que maneira essa influência pode ser positiva ou negativa? Essas questões orientam a pesquisa, que se propõe a investigar como as interações afetivas impactam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo na primeira infância, trazendo como hipótese a busca da comprovação do papel do afeto na Educação Infantil. A afetividade ocorre não só por parte da criança, o professor muitas vezes tende a desenvolver afeto por aquela criança, mais carinhosa, mais afetiva e mais carente. A criança por sua vez, passa a ver no professor a figura da mãe, de maneira inconsciente o professor passa a suprir a falta materna.

É muito comum, as crianças passarem mais tempo com o professor, do que com a família. Cabe ao professor de Educação Infantil, mediar a relação dessa criança com o grupo e tentar trazer a família para participar da vida escolar do filho.

A afetividade pode influenciar a criança tanto positivamente como negativamente, o professor precisa estar capacitado e bem-preparado para lidar com a realidade dos seus alunos, por meio dele é que a criança passa a ter referência, visto como um espelho para a criança, em relação ao que quer ser quando crescer etc. O professor precisa estar atento aos excessos afetivos, pois a criança pode se isolar do resto do grupo.

Acreditamos que a ausência do afeto na relação entre professor e aluno, poderá inibir o processo de aprendizagem, o aluno quando recebe afeto consegue crescer e desenvolver-se com segurança, com autoestima elevada, a relação afetiva é um dos elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança.

Podemos até afirmar que na maioria das vezes a afetividade da criança com a professora se dá pela carência, pelo fato dos pais estarem cada vez mais ausentes, consequência do trabalho.

Temos como objetivo geral, analisar e discutir as relações afetivas na Educação Infantil e alertar sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno, influenciando no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança.

AFETIVIDADE NA ESCOLA: NO CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Froebel, um dos precursores da Educação Infantil, dá um significado mais abrangente ao desenvolvimento da criança na escola. Acentua que a escola é um ambiente de aprendizagem das coisas importantes da vida, exercendo uma função emocional, ao lado da função social. A escola é um espaço de espontaneidade, atividade e liberdade (OLIVEIRA, 2005). Nesse mesmo sentido:

É hoje plenamente aceito o caráter indissociável e paralelo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social. Desenvolver autonomia nas pessoas que educamos é respeitar a liberdade do outro e deixar-lhe a chance de escolher. [...] É preciso dar ênfase à resposta elaborada pelo aluno e tentar abandonar modelos pré-estabelecidos de respostas (POLITY, 2003, p.50).

Conforme assinala Weil (1984), por muito tempo se pensou que as pessoas nasciam autoritárias, tímidas, sociáveis, ou introvertidas, é certo que existem tendências naturais hereditárias

e fisiológicas, que acabam influenciando na formação da personalidade do indivíduo, cumpre assinalar, contudo que, é a educação que modifica ou reforça o temperamento.

Corroborando, Bechara (2003, p.196), salienta a seguinte afirmação:

As situações que envolvem questões pessoais e sociais estão fortemente associadas às emoções positivas e negativas. Recompensa ou castigo, prazer ou dor, alegria ou tristeza, todas produzem mudanças nos estados corporais e essas mudanças são expressas como emoções.

A criança necessita de carinho e atenção. Existem pais que, incrivelmente, se recusam a demonstrar qualquer gesto de afeto pela criança. Ao passo que outros, superprotegem seus filhos, e quando a criança chega na escola, em contato com os colegas, fica retraída, tímida (WEIL, 1984). O autor afirma que pais rígidos e autoritários provocam na criança complexo de inferioridade em relação a outras crianças que possuem pais mais compreensivos. Dar carinho quando é necessário, fazer elogios ao esforço e recompensar a criança quando age certo, são atitudes de alguns pais que conseguem com isso que seu filho seja calmo, tenha interesse em estudar, seja compreensivo, em suma, desenvolva boas condutas. A relação entre pais e filhos é transmitida de geração a geração. De acordo com essa linha de raciocínio:

As dimensões sociais e culturais vão se infiltrando no humano, assim como o soro entra no organismo por intermédio de uma agulha fincada na veia de um braço, devagar... Devagar e sempre, mas a tal ponto que nos permite afirmar que “eu sou um pouco da cultura que vivo” (ANTUNES, 2010, p. 46).

Diante do exposto, considera-se relevante que pais e até mesmo os profissionais que atuam no ambiente escolar, ensinem a criança a se amar. Uma criança que se ama torna-se um adulto responsável, capaz de viver a vida plenamente. Ter autoestima aguçada é o melhor caminho para o sucesso. Especialistas no desenvolvimento infantil afirmam que crianças com autoestima elevada apresentam melhor rendimento escolar, conseguem fazer amigos facilmente, gostam de se comunicarem, têm facilidade de adaptação à sociedade. Se tornando adultos competentes, otimistas e mais felizes. A criança que aprende a se amar logo desenvolve um caráter resiliente, saberá lidar com empecilhos inevitáveis (FORD, 1997).

O autor menciona que, o “sim” na vida da criança é importante e bastante motivador. Vale salientar que há uma grande diferença entre falar um “sim” que ajudará a criança a crescer, o sim positivamente e falar “sim” como permissão para que ela faça tudo que quiser. Em alguns momentos falar “não” é necessário, estabelecendo assim, limites. “Criar filhos é uma via de mão dupla. Enquanto você os conduz pela mão, eles o conduzem pelo coração” (FORD, 1997, p.17).

Pressupõe necessariamente que pais sejam mais afetuosos com seus filhos, o carinho é algo fundamental para que a criança desenvolva a confiança em si mesma, o afeto é algo que o dinheiro não compra, porém alguns pais “substituem o

esforço diário de dar carinho por satisfações externas que são muito fáceis de providenciar: simplesmente vão às compras” (ETIEVAN, 1996, p. 10).

Segundo Weil (1984), antigamente a educação das crianças era responsabilidade exclusiva da família, com o tempo se estendeu e alcançou as escolas, e profissionais que atuam no campo educacional passaram a ter uma grande parcela de responsabilidade na educação dessas crianças, se importância da escola é tão grande na educação das crianças, convém aos pais cercar de afeto os profissionais da escola.

A criança precisa de direção e orientação. E na escola essas necessidades são supridas. A criança tem que ser ensinada. “Não se deve crer que irá aprender por si mesma, por osmose. Há pessoas que acreditam que a criança, tal como é, é perfeita [...], que ao crescer saberá por si só o que é bom e mau” (ETIEVAN, 1996, p.16).

A autora ressalta que educar é fazer com que a criança compreenda a vida, é despertar a imaginação, os melhores sentimentos. Ainda nesse sentido:

Ensinar as crianças a amarem o trabalho e a ver no esforço uma possibilidade de superação e de encontro consigo mesma é atualmente um árduo labor. É difícil orientá-las para o trabalho como sendo algo bom e agradável, já que, simplesmente ao seu redor, elas veem nos adultos uma atitude diferente. Uma atitude de rechaço e de queixa por ter de trabalhar (ETIEVAN, 1996, p.22).

Temos que abrir os olhos das nossas crianças, mostrando a realidade, isso também é educar. Para despertar os sentimentos dela, é preciso tocá-la de alguma forma. Na educação do sentimento, um fator considerado importante é o contato físico, especialmente com as crianças desde tenra idade, aproximar-se, tocá-la, expressar sentimentos. Um alimento necessário para uma criança é o carinho, a faz desabrochar como uma flor. Cheia de amor, conseqüentemente, devolverá parte desse sentimento, segura, confiante, de maneira justa e com liberdade (ETIEVAN, 1996).

AFETIVIDADE VISTA DE MANEIRA POSITIVA E NEGATIVA

Partindo de pressupostos básicos das teorias até aqui estudadas, Cunha (2008), ressalta que no processo de ensino aprendizagem a afetividade exerce um papel importante, constituindo-se como facilitadora, aponta, no entanto para algo que efetivamente revela-se como um desafio, por meio do qual o professor precisa conhecer o seu aluno, em um processo de conquista, levando em consideração os estágios do desenvolvimento cognitivo. O autor ainda preconiza que o desenvolvimento de laços afetivos é algo determinante na vida da criança, uma vez que, se sentido amada, sentirá o desejo de aprender, e o saber adquirido aumenta a autoestima e o tornará mais feliz. Conforme assinala Leite (2011, p. 26), “a natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou

aversiva), nos seus extremos depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto". Ainda nesse sentido, Miranda (2013, p. 39), afirma que:

Os afetos positivos que abraça a todos do processo de aprendizagem sugere que professores que demonstram afeto por eles e por eles se interessavam na educação infantil exercem uma influência significativa na obtenção e no desenvolvimento da tríade conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. O que se espera é que o docente compreenda a sua capacidade de afetar o aluno positivamente e de auxiliar na construção do sucesso escolar da criança em idade de educação infantil, por meio do interesse, da valorização, do incentivo, da crença na capacidade de seu aluno.

Para Cury (2003), o professor precisa promover a autoestima, fazer elogios, ajudar o aluno a fazer novas descobertas, contribuir para o desenvolvimento da criança, auxiliando na superação da ansiedade, na socialização. "Se eu pudesse, iria de escola em escola em várias partes do mundo treinando os professores para compreenderem o funcionamento da mente e entenderem que no pequeno espaço escolar são desencadeados grandes traumas emocionais" (CURY, 2003, p. 145).

Para Leite (2010), as relações afetivas favorecem a compreensão, aceitação e valorização do outro; possibilitam a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem, contribuindo para a criação de um ambiente favorável ou não ao desenvolvimento do interesse da criança pelo conhecimento. A criança aprende e se envolve ativamente no processo de ensino-aprendizagem por meio das interações sociais que mantém com os outros e com os objetos do conhecimento. No entanto, o sucesso dessa construção vai depender basicamente da qualidade das relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir da análise das relações afetivas entre professores e alunos. O problema de pesquisa, que indagava sobre a importância e a influência da afetividade nas relações, foi abordado com base em referencial teórico e na aplicação de questionários a professores de escolas públicas e privadas.

Os resultados indicam que a afetividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, sendo considerada pelos professores um elemento crucial para o sucesso no processo de aprendizagem. As respostas dos docentes revelaram que as boas relações afetivas contribuem para um ambiente mais harmonioso e estimulam o interesse e o envolvimento das crianças com os conteúdos pedagógicos. O estudo também apontou que, em muitos casos, o

professor se torna uma figura de referência afetiva para as crianças, suprimindo, em certa medida, a ausência dos pais, o que reforça a necessidade de atenção a essas interações.

A pesquisa demonstrou que, embora a afetividade seja um facilitador da aprendizagem, seu excesso ou falta pode gerar efeitos indesejados, como o isolamento da criança ou a inibição de sua participação no grupo. Portanto, o equilíbrio no manejo das relações afetivas é essencial para promover o desenvolvimento saudável e integral do aluno.

Dessa forma, conclui-se que o problema de pesquisa foi contemplado, visto que a afetividade é, de fato, um elemento imprescindível no ambiente escolar, influenciando diretamente o aprendizado e o bem-estar das crianças. As principais contribuições deste estudo reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a afetividade de maneira consciente e equilibrada, além da importância da formação contínua dos professores para que possam lidar com as complexidades emocionais presentes na educação infantil. Por fim, o trabalho alerta para a importância de envolver a família no processo educacional, promovendo uma parceria que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Educação infantil: Prioridade imprescindível**. 7. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
- BECHARA, A. O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. Cap. 10, p. 196.
- CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- CURY, A. J. **Pais brilhantes professores fascinantes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FORD, J. *Amar uma criança: dicas para expressar o afeto*. São Paulo: Ágora, 1997.
- LEITE, K. M. G. de C. **Muito mais que um não!** A afetividade e os limites na educação. 2010. 36 f. Trabalho de Curso (MESTRADO) – Curso de Psicopedagogia, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- MIRANDA, D. B. de. **A relação de afeto professor-aluno na Educação Infantil como facilitador de aprendizagem**. 2013. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. Cap. 2, p. 20.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLITY, E. *Ensinando a ensinar: educação com afeto*. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2003.

WEIL, P. *A criança, o lar e a escola*. 11. ed. São Paulo: Vozes, 1984.

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