

V06 - N.05 - MAIO 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.5 (maio 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

798p: 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. Educação - Brasil.3.Tecnologia educacional. 4. Língua portuguesa - estudo e ensino.5. Educação física - estudo e ensino.6. Comunicação de massa. 7. Língua inglesa- estudo e ensino.8. Educação pré - escolar.9. Agressividade (Psicologia) 10. Pessoas com deficiência - educação.11. Jogos educativos. 12. Brincadeiras. 13. Aprendizagem
14. Direito à educação. 15. Educação de crianças 16. Psicologia educacional.
17. Crianças - dificuldade de aprendizagem. 18.Desenvolvimento infantil.
- 19.Pikler, Emmi, 1902 - 1984. 20. Assédio nas escolas. Brasil
21. Violência na escola - Brasil. 22. Inovações educacionais . 23. Letramento.
24. Alfabetização. 25. Educação inclusiva . 26. Educação física para deficientes .
27. Arte de contar histórias. 28. Arte na educação. 29. Interesses na leitura .
30. Crianças - livros e leitura. 31. Mediação de leitura. 32. Afetividade.
33. Psicologia infantil. 34. Educação de jovens e adultos. 35. Educação .
36. Inteligência artificial. 37. Pandemias.38. ensino remoto. 39. COVID -19
40. Linguagem corporal. 41. Balé (dança) 42. Criança - desenvolvimento .
- 43.Desenho infantil . 44. Literatura infantil. 45. Educação infantil. 46. Pré - escola.
47. Inteligência emocional. 48. Música na educação.
- 49.Discriminação na educação - Brasil.50. Racismo- Brasil.
51. Discriminação racial na educação.52. Lactentes - desenvolvimento .
53. Inovações educacionais . 54. Pluralismo cultural . 55. Multiculturalismo .
- 56.Matemática - estudo e ensino. 57. Empreendedorismo - estudo e ensino. 58. Negócios
59. Pequenas e médias empresas - Brasil . 60.Prática de ensino.
61. Educação de crianças - São Paulo (SP) - currículo.
- 62.Escolas públicas - currículo - São Paulo - SP 63.Educação ambiental - estudo e ensino.
64. Crianças .65. Dificuldade de aprendizagem. 66. Incentivo à leitura.
67. Crianças excepcionais . 68. Educação especial . 69. Crianças superdotadas
70. Educação humanista - método Waldorf na educação . 71. Steiner, Rudolf, 1861 - 1925.
72. Sociologia educacional. 73. Educação - finalidade e objetivos . 74. Gamificação .
75. Gestão educacional . 76. Avaliação escolar. 77. Língua de sinais.
- 78.Linguagem brasileira de sinais . 79. Surdos - educação. 80. Crianças autistas .
81. Musicoterapia. 82. Trabalho em grupo.83. Aprendizagem.
- 84.Base Nacional Comum Curricular.

CDD 370

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

EDITORIAL

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A inteligência artificial (IA) está cada vez mais sendo aplicada na personalização da aprendizagem, revolucionando a forma como os alunos interagem com o conteúdo educacional. Essa abordagem envolve o uso de algoritmos avançados para analisar dados sobre o desempenho e as preferências individuais dos alunos, a fim de adaptar o material de ensino de acordo com suas necessidades específicas.

Com a IA, é possível oferecer experiências de aprendizagem altamente personalizadas, ajustando o ritmo, o estilo de ensino e o conteúdo para atender às habilidades e interesses de cada aluno. Isso pode incluir a entrega de conteúdo sob medida, recomendações de atividades e recursos adicionais, bem como feedback instantâneo e direcionado.

Além disso, a inteligência artificial pode ajudar os educadores a identificar padrões de aprendizagem, detectar lacunas de conhecimento e prever o progresso dos alunos, permitindo intervenções proativas para melhorar o desempenho acadêmico.

No entanto, é importante considerar questões éticas e de privacidade ao implementar sistemas de IA na educação, garantindo a transparência, a equidade e a segurança dos dados dos alunos. Apesar dos desafios, a IA para personalização da aprendizagem promete transformar a educação, tornando-a mais eficaz, envolvente e inclusiva.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

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

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof.^a Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 06, Número 05 (Maio/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

10 A FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

20 AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NA EDUCAÇÃO

ALINE RODRIGUES DAMASCENO

34 O USO DAS MÍDIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

AMANDA BORDIGNON DOS SANTOS

43 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

ANA CRISTINA MIRANDA PINA

56 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS DIÁRIOS

ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

67 AGRESSIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

ANNA PAULA MOTA TEIXEIRA MEZABARBA ALVES

78 O PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DO ENSINO LÚDICO

BIANCA RIBEIRO VALENTIM KUHNE

86 JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

94 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS INTERVENÇÕES DO PSICOPEDAGOGO

CRISTIANE ALMEIDA DA SILVA ALVARENGA

104 EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA: CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO A PARTIR DO LÚDICO

CRISTIANE FIALHO SANTANA

114 EMMI PIKLER: A ABORDAGEM DE BRINCAR LIVRE

DENISE FERNANDES DA SILVA

125 BULLYING E COMPORTAMENTO DISRUPTIVO: DISTINÇÃO E INTERVENÇÃO ATRAVÉS DO CLIMA ESCOLAR

DEYSE ADRIANE DE SOUZA BORCA

135 ALFABETIZAÇÃO NA ERA DAS TECNOLOGIAS

DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES

148 A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA

ELAINE CRISTINA DE ABREU

SUMÁRIO

159 AS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA

ELAINE PEREIRA DE MELO

169 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

ELIZABETHE CAJÉ DE SOUZA SILVA

180 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA LEITURA

FABIANA DA SILVA MORAES

196 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - COMO OS VÍNCULOS AFETIVOS CONTRIBUEM NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM?

FABIANA MORAES FROES

205 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

216 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NOS CURSOS À DISTÂNCIA: A PONTE PARA A EVOLUÇÃO HUMANA

FERNANDA CUNHA SOARES

228 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

FERNANDA PRISCILA DA SILVA OLIVEIRA

237 O BALLET CLÁSSICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL

FLÁVIA DE OLIVEIRA SILVA

252 A JORNADA DO DESENHO NA INFÂNCIA

FLÁVIO BERNARDO DOS SANTOS

259 ARTES E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GRAZIELLE ALINE DE SOUSA CHINEM

270 LITERATURA INFANTIL: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO, UMA MEDIAÇÃO POSSIVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANILDE SOUZA FORTUNATO MIGUEL

281 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NAS ESCOLAS

JEFFERSON RAMOS DA SILVA

291 A TECNOLOGIA E O SEU PODER DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO

JOSE DE JESUS RODRIGUES

300 NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSEILDA MARTINS APRIGIO DOS SANTOS

SUMÁRIO

313 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SÉRIES INICIAIS

JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

321 AS RELAÇÕES ENTRE O JOGO INFANTIL E A EDUCAÇÃO: PARADIGMAS

JUCYCLEIA ALVES DA SILVA

334 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DENTRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

KELI ADRIANA SCABELLO GONÇALVES

342 CULTURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KHADIJA ALVES IZIDORO

352 POVOS DE MATRIZ AFRICANA: FOCO NA RELIGIÃO, CULINÁRIA E INSTRUMENTOS MUSICAIS

LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

359 UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

371 AS EMOÇÕES E AS CRIANÇAS

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

380 TEORIAS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ATIVA: A AUTONOMIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUCILENE SANTANA PEREIRA

391 A ARTE TRABALHANDO A INCLUSÃO

LUCLEIDE RODRIGUES CLEMENTE LIMA

402 A EDUCAÇÃO EM UMA NOVA PERSPECTIVA

LUIZA SOUZA SILVA CARVALHO

412 ABORDAGENS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS

422 REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO DO BULLYING: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO

MARGARETE LACERDA COSTA

433 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARGARIDA SANTINHO JACOBK

442 O NOVO FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA DIVERSIDADE CULTURAL

MARIA APARECIDA SOARES

SUMÁRIO

468 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

MARIA CECÍLIA BALOTTA

478 PAPEL DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA VIDA DA CRIANÇA/ ADOLESCENTE

MÁRLEI PISANESCHI DA SILVA

489 DESPERTANDO O EMPREENDEDORISMO: ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MARLI APARECIDA GRANDO PEREIRA

503 A ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES
PESSOA

512 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

MIRIAN ARAÚJO DE LUNA SILVA

524 DIFICULDADE DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

539 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONFORME A BNCC

NALVA GOMES DO NASCIMENTO DA SILVA

554 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

NATÁLIA POSO COSTA

563 ESTUDO DE CASO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA SRM

NATHASHA ABRAHÃO VILANOVA DOS SANTOS

572 OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PEDAGOGIA WALDORF

PAMELA DA SILVA

581 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO, LEITURA E ESCRITA

PATRÍCIA ARAÚJO LIMA FREIRE

593 DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

602 O CONTEXTO DA BRINCADEIRA E DO JOGO

PATRÍCIA VALLI

SUMÁRIO

610 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR:
ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAÇÃO DE
JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

PAULA REIS DOS SANTOS

622 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

632 O POSICIONAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA
NO DECORRER DOS TEMPOS

RAQUEL ANGÉLICA PIMENTEL PRADO

641 HABILIDADES MATEMÁTICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: A POSSIBILIDADE
DO USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA
EDUCATIVA

ROSANA LUCIA ROJA

651 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA
ESCOLA E DO PROFESSOR NESTE
CONTEXTO

ROSANIA SILVA BITTANTE

662 ANÁLISE DO USO DAS METODOLOGIAS
ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSEMEIRE LEITE DE MELO

673 ESTRATÉGIAS DE LEITURA, ESCRITA E
ALFABETIZAÇÃO

SANDRA APARECIDA OLIVEIRA DO CARMO

682 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

SANDRA APARECIDA PEREIRA CHOQUE

691 AVANÇOS E DESAFIOS DA GESTÃO
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDY KATHERINE WEISS DE ALMEIDA

700 EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E
TECNOLOGIA: O PAPEL DA
TECNOLOGIA NO CURRÍCULO
EDUCACIONAL MODERNO

SEBASTIANA CORDEIRO DA CRUZ

711 A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM:
REGISTRANDO E REFLETINDO PARA
TRANSFORMAR

SILMARA ALVES DE SOUSA

720 CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE ARTES

SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO

727 A ARTE NA EDUCAÇÃO

SUELI FERREIRA DE SOUZA

738 RECURSOS MULTIMÍDIAS PARA A
EDUCAÇÃO: CULTURA TECNOLÓGICA
E SEUS REFLEXOS

SUELY MARIA LOPES ALEXANDRE

SUMÁRIO

749 METODOLOGIA ATIVA E AS
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA
INSTRUÇÃO ENTRE PARES

TAIS DE DEUS SAMPAIO

759 A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM
CONFORMIDADE COM OS PRINCÍPIOS
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TÂNIA SOLANGE DA SILVA PRATES

771 O PAPEL DA LINGUAGEM DE LIBRAS
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA
MONTEIRO

781 MUSICOTERAPIA COMO INTERVENÇÃO
COM CRIANÇAS DO ESPECTRO
AUTISTA

TATIANE GUALBERTO SANTOS

790 O ESPORTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

A FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

THE FORMATION OF THE SOCIAL SUBJECT AND PUBLIC POLICIES



ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

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

RESUMO

O tema desse artigo refere-se aos processos de socialização política, especialmente aqueles que se situam no campo da educação formal. As instituições educativas e ao longo dos seus processos operam mecanismos que permitem ou partilham a formação das características políticas dos indivíduos, incluindo o seu interesse político, identidade, orientação e participação. O objetivo desse artigo é apreciar ao longo do tempo a forma como esta questão tem sido estudada por autores que corroboram com a relação entre educação e sociedade, revendo como se dá a análise da influência da educação formal na cultura política das sociedades, e sugerir elementos para um quadro interpretativo da ligação entre estas duas dimensões sociais. A reflexão sobre este tema é importante na medida em que o interesse pelo estudo dos processos sociopolíticos de transição para a democracia tem aumentado e tem entre os seus aspectos uma proposta de análise que frequentemente inclui o tema da cultura política e suas características de acordo com a cultura política.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Política; Educação; Sociedades.

ABSTRACT

The subject of this article refers to political socialization processes, especially those in the field of formal education. Educational institutions and throughout their processes operate mechanisms that enable or share in the formation of individuals' political characteristics, including their political interest, identity, orientation and participation. The aim of this article is to assess how this issue has been studied over time by authors who support the relationship between education and society, reviewing how the influence of formal education on the political culture of societies is analyzed, and to suggest elements for an interpretative framework of the link between these two social dimensions. Reflection on this topic is important insofar as interest in the study of socio-political processes of transition to democracy has increased and has among its aspects a proposal for analysis that often includes the theme of political culture and its characteristics according to political culture.

KEYWORDS: Political Culture; Education; Societies.

INTRODUÇÃO

As diretrizes governamentais são instrumentos nos quais "o setor público age, primeiro reconhecendo os problemas socialmente construídos em uma comunidade e, em seguida, incorporando, planejando e executando ações voltadas para sua resolução ou gerenciamento" (Guzmán, citado por Rojas-Betancur, 2008, p. 889). Elas funcionam como mecanismos de transformação da sociedade e, especificamente, afetam a vida dos cidadãos por meio da "definição de propósitos e programas pelo poder público", que envolvem a definição de objetivos e meios para sua realização em um contexto específico.

Nesse contexto, as políticas educacionais são as sucessivas posições adotadas pelo Estado diante dos problemas da educação, que, segundo Zambrano-Leal (2012), historicamente atuaram como referenciais normativos para a organização do sistema educacional, definindo um modelo particular de escola, configurando uma concepção de infância, estabelecendo direitos e obrigações dos atores educacionais, ao mesmo tempo em que definiam os princípios regulatórios das instituições formadoras por meio da implementação de um complexo sistema de supervisão e controle.

As políticas educacionais na América Latina destacam o cuidado e a educação na primeira infância como base para o desenvolvimento e aprendizagem abrangentes de meninos e meninas, bem como condição fundamental para garantir qualidade e equidade na educação (Unesco, 2016). Essas políticas priorizam a alfabetização nas séries iniciais, a educação inclusiva, os currículos de ciências e tecnologia para o desenvolvimento sustentável, o currículo e a educação para a cidadania global, caracterizando-se por seis tipos de políticas: regulamentação, financiamento, fortalecimento institucional, garantia de qualidade, oferta de desenvolvimento curricular e políticas de formação de professores.

O surgimento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação traz consigo

uma série de desafios para a formação de professores, especialmente no contexto da educação primária. O educador primário desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas e educacionais para a primeira infância, o que demanda o desenvolvimento de novos conhecimentos disciplinares que envolvam a análise e compreensão da realidade escolar. No entanto, apesar de sua formação ser considerada um elemento essencial para o desenvolvimento integral da primeira infância, isso não se traduziu em um reconhecimento social mais amplo do trabalho do educador primário ou em melhores oportunidades para seu crescimento profissional. Espera-se que o professor da educação primária promova os processos de construção de competências e habilidades humanas consideradas essenciais para o crescimento econômico, o bem-estar social e o desenvolvimento individual.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

As diretrizes governamentais são ferramentas através das quais "o setor público age, primeiro identificando os problemas socialmente construídos em uma comunidade e, em seguida, incorporando, planejando e implementando ações para resolvê-los ou gerenciá-los" (Guzmán, citado por Rojas-Betancur, 2008, p. 889). Elas funcionam como mecanismos de transformação da sociedade e têm um impacto direto na vida dos cidadãos, ao definir propósitos e programas por parte do governo, estabelecendo objetivos e meios para sua realização em um contexto específico.

No contexto da educação primária, as políticas educacionais são as diferentes abordagens adotadas pelo Estado em relação aos problemas educacionais. Historicamente, essas políticas têm sido orientadoras normativas na organização do sistema educacional, definindo um modelo específico de escola, estabelecendo concepções de infância, estabelecendo direitos e responsabilidades dos atores educacionais e regulando as instituições formadoras por meio de sistemas complexos de supervisão e controle (Zambrano-Leal, 2012).

Na América Latina, as políticas educacionais enfatizam o cuidado e a educação na primeira infância como base para o desenvolvimento e aprendizagem abrangentes das crianças, bem como uma condição fundamental para garantir qualidade e equidade na educação (UNESCO, 2016). Essas políticas priorizam a alfabetização nas séries iniciais, a educação inclusiva, os currículos de ciências e tecnologia para o desenvolvimento sustentável, o currículo e a educação para a cidadania global. Elas abrangem diferentes aspectos, incluindo regulamentação, financiamento, fortalecimento institucional, garantia de qualidade, desenvolvimento curricular e formação de professores.

A implementação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação traz desafios significativos para a formação de professores, especialmente na educação primária. Os professores desempenham um papel fundamental na consecução dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas e educacionais para a primeira infância. Isso requer o desenvolvimento de novos conhecimentos disciplinares que envolvem a análise e compreensão da realidade escolar. No entanto, apesar da importância da formação de professores para o desenvolvimento integral da primeira infância, o trabalho dos professores da educação primária nem sempre é reconhecido socialmente ou oferece oportunidades adequadas de crescimento profissional. Espera-se que os professores

da educação primária promovam a construção de competências e habilidades essenciais para o crescimento econômico, o bem-estar social e o desenvolvimento individual.

As estratégias para o ensino primário exigem o engajamento e a participação ativa de todos os membros da sociedade, tanto individualmente quanto coletivamente, como um desafio para a construção de um projeto político em um país em desenvolvimento e em transformação social e cultural. É crucial que os educadores possuam um entendimento teórico e sejam capazes de incorporar os princípios dessas estratégias em suas práticas educacionais, tornando explícitas as intenções e ações dos envolvidos, incluindo os educadores infantis, dentro do contexto estrutural do Estado e direcionado para configurações e oportunidades institucionais, bem como para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Isso implica, entre os desafios enfrentados pelos educadores infantis, a necessidade de compreender e se manter constantemente atualizados sobre as políticas e diretrizes em vigor, a fim de integrá-las aos planos de atenção integral e às diretrizes da educação básica.

O objetivo da atenção integral é assegurar que a primeira infância alcance seu máximo potencial de desenvolvimento, pois as crianças são sujeitos de direitos e é responsabilidade conjunta do Estado, da sociedade e da família garantir o pleno exercício desses direitos. Entre os direitos inalienáveis da primeira infância estão os cuidados com saúde e nutrição, a imunização completa e a proteção contra riscos físicos.

A discussão em torno de um currículo relevante para a primeira infância continua em andamento. Nesse processo, a criança desempenha um papel ativo, em que seus interesses e necessidades se entrelaçam com os interesses sociais, culturais, políticos e econômicos do ambiente em que vive, levando constantemente à reflexão sobre a importância da aprendizagem que deve ser promovida e desenvolvida desde a infância.

O CURRÍCULO DA CIDADE E SEUS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

Uma educação de alta qualidade é uma ferramenta fundamental para alcançar um mundo mais sustentável.

Conforme mencionado por Freire (1987):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. O ato de educar se constitui no processo em que um aprende com o outro na convivência, se transformando de forma espontânea, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação voltada para a sustentabilidade promove o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores e ações necessários para criar um mundo sustentável, que garanta a proteção e conservação ambiental, promova a equidade social e incentive a sustentabilidade econômica.

O conceito de educação sustentável se originou da educação ambiental, que buscou cultivar conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos nas pessoas para cuidar do seu

ambiente.

O objetivo da educação sustentável é capacitar as pessoas a tomar decisões e realizar ações que melhorem nossa qualidade de vida sem comprometer o planeta. Também busca integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos e níveis de aprendizagem.

Existem vários temas-chave na educação sustentável, e embora a preocupação ambiental seja dominante, ela também abrange temas como redução da pobreza, cidadania, paz, ética, responsabilidade em níveis local e global, democracia e governança, justiça, direitos humanos, igualdade de gênero, responsabilidade corporativa, gestão de recursos naturais e diversidade biológica.

É amplamente reconhecido que certas características são importantes para a implementação bem-sucedida da educação sustentável, destacando a igual importância do processo de aprendizagem e dos resultados do processo educacional.

Para promover a educação sustentável, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, de 2005 a 2014, com a UNESCO designada como a principal agência de promoção global durante essa década. A década busca uma visão global de um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de qualidade e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e uma transformação social positiva.

Devido à natureza formal e informal da educação ambiental, é importante que as escolas se preocupem em promover simultaneamente o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para a preservação e melhoria da qualidade de vida. O impacto desse trabalho educacional ultrapassa os limites das escolas, alcançando as comunidades vizinhas, a cidade, a região e o país.

Atualmente, há uma crescente preocupação com o meio ambiente, e é por isso que devemos considerar algumas etapas que direcionem a aprendizagem sobre o meio ambiente. Desde 10.000 a.C., a agricultura tem causado impactos negativos na natureza devido ao desmatamento.

Com essa destruição florestal, ocorreu uma grande perda da fauna e flora, incêndios, poluição do solo e da água, acúmulo de resíduos orgânicos e erosão. (MUCELIN, 2004).

Na década de 60, as questões ambientais eram consideradas irrelevantes pelo modelo econômico seguido pela geração da época, porém, não se compreendia a importância da Educação Ambiental. Somente em 1965, na Conferência da Universidade de Keele, surgiu o termo Educação Ambiental, com a sugestão de que ela deveria ser parte integrante da educação de todos.

De acordo com Dias (1991), em 1972 ocorreram os eventos mais relevantes para o desenvolvimento do tema ambiental no mundo.

Através de atividades que despertem a conscientização ambiental, é possível ensinar às crianças a construção de brinquedos utilizando materiais recicláveis, como demonstramos nos exemplos deste projeto.

Atualmente, há um grande consumo de produtos reciclados, e ao utilizá-los com a intenção

de reciclá-los, podemos contribuir significativamente para o meio ambiente.

A ciência, o meio ambiente e a educação são pilares essenciais para a construção de uma sociedade que busca preservar a vida, pois o cuidado com o meio ambiente tornou-se uma questão de sobrevivência na sociedade atual. Portanto, a escola não pode ignorar os problemas e questões ambientais. A escola precisa reconhecer a importância da educação ambiental na formação do cidadão e sensibilizar o aluno a buscar valores que promovam a preservação e o cuidado com o meio ambiente.

A educação para o desenvolvimento sustentável implica em incluir as principais questões de desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem, como por exemplo, mudanças climáticas, redução de riscos de desastres, biodiversidade, redução da pobreza e consumo sustentável.

Isso também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem que motivem e capacitem os alunos a mudarem seu comportamento e tomarem medidas para o desenvolvimento sustentável.

A educação para o desenvolvimento sustentável promove habilidades como pensamento crítico, imaginação de cenários futuros e tomada de decisões de forma colaborativa.

A educação para o desenvolvimento sustentável exige mudanças profundas na forma como a educação é praticada atualmente.

O desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade humana depende em grande parte de uma boa educação. A educação, em suas diversas formas e contextos, proporciona os meios pelos quais cada geração transmite sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para a próxima. Sem uma educação intergeracional, muito pouco no contexto humano pode ser sustentável. A educação também é importante para formular, desafiar e disseminar ideias, conhecimentos, habilidades e valores nas comunidades, desde os jovens até os mais velhos, e entre comunidades, nações e continentes. A educação é reconhecida como um elemento-chave das estratégias voltadas para a sustentabilidade em muitos contextos e níveis, onde a educação é fundamental para alcançar consciência, valores e atitudes ambientais e éticas.

Dessa forma, desenvolveremos as competências e valores que levarão a uma avaliação e uma reflexão diferente sobre suas atitudes diárias e suas consequências para o meio ambiente em que vivem.

Ao capacitar nossos alunos com uma nova visão sobre o ambiente, eles mesmos se tornarão educadores ambientais em suas próprias casas e em seus círculos sociais, transformando assim esse processo em uma sequência de ações benéficas para a vida, a natureza e o futuro.

Para que a educação ambiental seja efetiva, é necessário começar desde a educação familiar até o ambiente escolar.

Recomenda-se a realização de trabalhos com reciclagem que envolvam a colaboração da família, coletando materiais recicláveis, como garrafas PET, que podem ser utilizadas para fazer sofás, mesas, cadeiras e outros objetos. As caixas de leite podem ser usadas para construir casas de brinquedo, por exemplo.

Os primeiros eventos relacionados à educação ambiental abordavam o conceito de desenvolvimento ecológico, que defendia a preservação dos sistemas naturais, reconhecendo a possibilidade de esgotamento da natureza.

Ao longo dos anos, essa ideia evoluiu para a compreensão de que é possível utilizar o sistema natural de forma consciente.

Assim, surgiu o conceito de sustentabilidade. Da mesma forma, a legislação brasileira passou por uma transição em relação ao tema da educação ambiental, culminando no conceito de escola sustentável.

Conforme Santos (1994, p. 27):

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera, quando praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca grande mudança na história humana da natureza. Agora, com uma tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução

Conforme estabelecido pelo Programa Nacional de Educação Ambiental, a Escola Sustentável busca direcionar os programas de educação ambiental para os valores humanos, a fim de promover a participação da população na realização de um futuro sustentável.

No Brasil, um país de vasta extensão territorial, a educação ambiental nas escolas públicas e privadas conta com o envolvimento e apoio dos governos federal, estaduais e municipais, que buscam implementar o projeto em cada ambiente escolar e oferecer capacitação aos educadores.

Segundo Grohe (2015), o desenvolvimento de políticas sustentáveis está sendo concretizado no Brasil com o objetivo de transformar as escolas em espaços sustentáveis.

É evidente que a prática da reciclagem desempenha um papel fundamental e deve ser abordada desde a Educação Infantil até as séries iniciais, para que as crianças aprendam a respeitar o meio ambiente de maneira significativa.

As estratégias para abordar questões ambientais e promover o necessário impacto na construção de uma sociedade sustentável envolvem uma coordenação entre ações ambientais diretas, abrangendo o contexto da educação ambiental.

Diante do reconhecimento da educação como um pilar das sociedades sustentáveis, o sistema social busca incorporar a dimensão ambiental em sua modalidade única, fornecendo os caminhos adequados para realizar a transição social em direção à sustentabilidade.

O currículo da cidade contempla reflexões sobre a educação sustentável. Nesse sentido, São Paulo foi pioneira ao incluir a educação sustentável no currículo escolar.

De acordo com Jacobi (1994):

A noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte. Desse modo, a sustentabilidade inclui o crescimento do nível de consciência ambiental e a possibilidade da população participar do processo socioambiental. (Jacobi, 1994, p.31)

O processo de industrialização desempenhou indiscutivelmente um papel fundamental no crescimento econômico de muitas nações. No entanto, o modelo de desenvolvimento baseado no contínuo processo de industrialização requer uma revisão sob uma perspectiva de sustentabilidade, a fim de assegurar a sobrevivência das gerações futuras.

O currículo municipal foi introduzido em dezembro de 2017, com o intuito de promover um ensino de qualidade nas escolas públicas de São Paulo, abrangendo as atividades escolares do primeiro ao nono ano do ensino fundamental I, com ênfase na formação integral dos alunos como cidadãos.

O PLANO DE ESTUDOS E A BASE CURRICULAR NACIONAL COMUM

O sistema educacional depende de um currículo específico e não pode funcionar adequadamente sem reconhecer a importância desse currículo. Sem um currículo adequado, uma escola enfrentaria dificuldades em seu funcionamento, pois não haveria uma ideia clara sobre qual é o plano de ensino para os alunos matriculados na instituição. É essencial ter um objetivo definido para o ensino de cada disciplina, e a administração da escola deve ter em mente o que deseja que os alunos sejam capazes de realizar ao concluírem sua trajetória acadêmica naquela instituição.

[...] dentro do campo pedagógico, apesar das diversas definições que o termo currículo recebeu ao longo da história da educação, tradicionalmente, passou a significar uma relação de disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma, ou seja, matriz curricular. (CAMACHO e MANZALLI, 2014 p. 16).

Por outro lado, se o programa de estudos se mostra excessivamente desafiador para a maioria dos alunos, é necessário que a administração reavalie o currículo e o adapte para uma versão mais acessível. O currículo atual requer um envolvimento ativo da administração. Através da gestão abrangente do currículo, podemos avançar em direção a um ambiente acadêmico mais eficiente, com alunos capacitados e produtivos.

O currículo deve ser gerenciado de maneira equilibrada, evitando sobrecarregar tanto os professores quanto os alunos, mas também garantindo que não se torne tão superficial a ponto de não proporcionar aprendizado ao final do curso. A administração de uma escola ou faculdade deve se certificar de criar um currículo viável dentro do prazo estabelecido. Ao manter um gerenciamento adequado do currículo, a administração pode aprender com os dados anteriores e utilizar esses insights para planejar o currículo futuro. No entanto, gerenciar o currículo pode ser desafiador quando há uma grande quantidade de registros para lidar.

Há uma necessidade de gerenciar uma grande quantidade de documentos, e isso pode ser facilitado por meio do armazenamento eletrônico dos registros. Com o gerenciamento eletrônico dos registros, será mais fácil localizar registros antigos e gerar estatísticas para identificar áreas que precisam de melhorias no sistema. Para estabelecer um sistema de gerenciamento eficaz, a instituição educacional precisará de investimentos por parte do governo. No entanto, é necessário apresentar uma proposta sólida ao governo, a fim de garantir que o investimento seja benéfico para o setor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que qualquer outro, o espaço social da educação formal é de intervenção que visa deliberadamente a construção do futuro. Um dos escopos da educação formal é a possibilidade de transmitir valores e formar atitudes frente ao poder e à vida política. Este objetivo assume características diferentes nas diversas propostas de educação formal, desde a aceitação da dimensão política como elemento natural das instituições e processos educativos, até à sua negação, variando a prioridade, as formas de inclusão e integração, e o conteúdo político em a experiência educacional. A sociologia tem se preocupado com a análise dessas relações, e com a proposta e defesa dos modelos educacionais, da pedagogia e da filosofia da educação.

Nas análises sociológicas, a socialização política é sempre considerada como uma tarefa confiada em parte à educação formal. A diferença entre estas análises baseia-se principalmente nas diferentes perspectivas que os seus autores sustentam sobre a importância e o papel do conflito na vida social; a autonomia e a neutralidade da educação formal em relação aos diversos interesses sociais, e o alcance e a singularidade da cultura política na sociedade. Este último elemento tornou-se muito importante em termos de uma sociedade pós-industrial e globalizada, na qual se percebe uma tensão entre padronização e individualização da informação, e experiências que frequentemente quebram padrões culturais, gerando espaços ou comunidades com subculturas específicas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Infâncias - devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação** / Roberto Sidnei Macedo, Omar Barbosa Azevedo. – Ilhéus, BA: Editus, 2013.

ROJAS-BETANCUR, HM (2008). **A importância das políticas públicas de formação em pesquisa de meninos, meninas e jovens para o desenvolvimento social**. Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n2/v6n2a14.pdf>. Acesso 05 out. 2023.

SÃO PAULO. **Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral.** Caderno do Gestor.2009. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso 25 out. 2023.

UNESCO. (1990). **Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>. Acesso 05 out.2023.

_____. (2016a). **Estado da arte e critérios norteadores para a elaboração de políticas de formação e desenvolvimento profissional para professores de educação infantil na América Latina e no Caribe.** Santiago do Chile: Unesco. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>. Acesso 01 out.2023.

_____. (2016b). **Perspectivas sobre políticas docentes na América Latina e no Caribe: lições aprendidas com a estratégia regional para docentes 2011-2016.** Santiago do Chile: Unesco.

ZAMBRANO LEAL, A. **Formação de professores na Colômbia. Arqueologia das políticas públicas e do cenário internacional.** Educere. 2012.

AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NA EDUCAÇÃO

TECHNOLOGIES AS ALLIES IN EDUCATION



ALINE RODRIGUES DAMASCENO

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban), em 2011; Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão, pela Faculdade XV de Agosto, em 2019; Professora de: Educação infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm cada dia mais impacto, consolidando um papel de liderança nos processos educativos e despertando maior interesse em pesquisar e desenvolver meios digitais no ensino para apropriação de conhecimentos. Dessa forma, este artigo apresenta o processo de intervenção das TICs no atual ensino da Língua Portuguesa. A abordagem metodológica utilizada foi por meio de pesquisa bibliográfica, pautada em autores que denotam a respeito da importância das TICs. Novas estratégias de aprendizagem em ambientes complexos, nos quais o conhecimento existente é aplicado a novos contextos, exigem a adoção de atitudes ativas e exploratórias, como simulação, jogos, entre outros. A utilização de plataformas eletrônicas de aprendizagem, blogs, fóruns virtuais, redes sociais, videochats, videogames e muitas outras ferramentas geradas pelas TIC evoluíram a ponto de facilitar o uso de jogos para o ensino, estabelecendo uma série de estratégias que utilizam jogos como mecanismo de apoio a metodologias de ensino de determinados temas em diferentes disciplinas. Possivelmente, a gamificação é a ferramenta metodológica que tem recebido mais atenção e tem sido considerada mais relevante para a sua implementação na educação. A Gamificação é um termo usado para descrever as características de um sistema interativo que visa motivar e envolver os usuários finais por meio do uso e da mecânica de estímulos comumente incluídos em jogos. Alguns elementos de gamificação utilizados são: pontos, recompensas, progressão, emblemas e tabelas de classificação.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramenta Metodológica; Gamificação; Impacto.

ABSTRACT

Information and communication technologies (ICT) are having a greater impact every day, consolidating a leading role in educational processes and arousing greater interest in researching and developing digital media in teaching for the appropriation of knowledge. In this way, this article presents the process of ICT intervention in current Portuguese language teaching. The methodological approach used was bibliographical research, based on authors who denote the importance of ICTs. New learning strategies in complex environments, in which existing knowledge is applied to new contexts, require the adoption of active and exploratory attitudes, such as simulation, games, among others. The use of electronic learning platforms, blogs, virtual forums, social networks, videochats, videogames and many other tools generated by ICT have evolved to the point of facilitating the use of games for teaching, establishing a series of strategies that use games as a mechanism to support teaching methodologies for certain subjects in different disciplines. Gamification is possibly the methodological tool that has received the most attention and has been considered the most relevant for implementation in education. Gamification is a term used to describe the characteristics of an interactive system that aims to motivate and engage end users through the use and mechanics of stimuli commonly included in games. Some gamification elements used are: points, rewards, progression, badges and leaderboards.

KEYWORDS: Methodological Tool; Gamification; Impact.

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto educacional, existem atualmente inúmeros jogos e aplicativos baseados em tecnologia, que têm sido utilizados pelos professores com seus alunos. Pode-se supor que a sua utilização se deve ao fato de muitos alunos não prestarem toda a atenção às aulas virtuais ministradas, e que este tipo de aplicações ou jogos têm impacto como estratégia para captar a atenção dos alunos, além de aproveitando o jogo em seu aprendizado. Os professores estão constantemente aprendendo a incluir jogos em suas atividades docentes. Portanto, sua implementação na dinâmica pedagógica é importante para gerar um espaço de participação que motive os alunos a conhecer e aprender sobre o tema apresentado de forma divertida.

Há diversos modelos de metodologias ativas disponíveis no mercado, entre as quais estudos de caso, aula-laboratório, trabalhos em grupos, simulações, aprendizagem baseada em problemas ou projetos (PBL), entre outras. O sucesso de qualquer uma delas, no entanto, depende de uma radical mudança na atuação do professor em sala de aula (SILVA, 2013, p.1).

Por isso, a gamificação está incorporada na educação atual, apesar de ter origem desde 1896 no setor empresarial. A gamificação envolve a aplicação de metáforas de jogos a tarefas da vida real, o que influencia o comportamento e melhora a motivação e o comprometimento das pessoas.

Demonstra-se que a gamificação pode melhorar a motivação e fortalecer a criatividade em diversas áreas, incluindo a educação, o que abre novas formas de aprendizagem nas quais os professores podem gerar práticas relacionadas com situações da vida cotidiana.

Dessa forma, a gamificação consiste na aplicação de diversas estratégias de jogo em contextos não jogáveis, a fim de tornar a aprendizagem dos alunos mais divertida.

A importância e as características dos jogos na educação, bem como a aprendizagem da Língua Portuguesa torna-se mais significativa com o uso da gamificação, e melhora a criatividade nos processos linguísticos.

O constante avanço tecnológico tem proporcionado aos professores a oportunidade de se atualizarem em novas estratégias de ensino, especialmente na abordagem da gamificação como ferramenta aplicada no contexto educacional. Esta metodologia tem comprovado superar a transmissão de conhecimento em aulas ministradas de forma assíncrona, gerando interesse e comprometimento por parte dos alunos por meio de jogos educativos online.

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

Portanto, considera-se que o corpo docente das diferentes instituições enfrenta um grande desafio centrado na gestão das novas ferramentas tecnológicas para ministrar as suas aulas, e é aí que surge um problema, uma vez que nem todos os professores têm capacidade de adaptação aos serviços proporcionados pela tecnologia digital, aqueles fatores que não permitem avançar na construção do conhecimento em tempos tecnológicos.

Durante o período da pandemia COVID-19, foram identificadas diversas dificuldades no âmbito educacional devido à nova modalidade implantada a partir de 2020. Nesse momento, surgiram necessidades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, onde os professores continuaram apesar da situação, utilizando materiais convencionais baseados em livros didáticos, de acordo com os problemas observados, muitos não consideraram as diferentes ferramentas tecnológicas para se adaptarem à nova modalidade de estudo, que deveria ter sido utilizada para motivar os alunos através da tecnologia. Isso teria evitado o desinteresse dos alunos e teria permitido a geração de novos conhecimentos.

Conseqüentemente, o desafio da educação atual é a adaptação dos professores às capacidades e deficiências geradas nos alunos para orientá-los ao desenvolvimento de competências, por meio da gestão dos recursos tecnológicos digitais, para atender às expectativas exigidas pelo aluno e pela instituição, portanto, com a aplicação da gamificação no sistema educacional, melhorará diretamente a sua atenção.

Os jogos podem naturalmente, fazer parte de um modo de educação, pois são uma forma lúdica e divertida onde muitas pessoas passam parte de seu tempo interagindo, raciocinando e tomando decisões. Eles são projetados para criar um problema a ser resolvido e uma meta que precisa ser atingida. Os games criam a necessidade do saber, do perguntar, do analisar, do assimilar, indicando uma forma de aprendizagem em tempo real para que seja possível desenrolar a história que estes propõem. (VANCINI et al. 2008).

Para tanto, considera-se que a gamificação permite transformar o ensino tradicional na nova era tecnológica, acoplando processos de ensino e aprendizagem a diferentes ambientes virtuais, para a construção do conhecimento e, sobretudo, para que os alunos aprendam de acordo com a sua aprendizagem. Ritmo. Os educadores poderão expandir o ensino que oferecem aos alunos, mudando a sociedade para torná-la competitiva. Dentro do problema mencionado, apresenta-se a seguinte questão: Como a gamificação influencia a gamificação como estratégia de ensino e aprendizagem que os professores utilizam atualmente?

Para responder à questão, o objetivo é analisar o uso da gamificação como ferramenta tecnológica no desempenho acadêmico de estudantes que utilizam plataformas digitais. A importância deste estudo reside na conveniência de focar em metodologias para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos no ensino da Língua Portuguesa, e assim poder aumentar a motivação para a aprendizagem, onde os professores utilizam novas ferramentas tecnológicas de gamificação por meio de plataformas digitais, que geram benefícios acadêmicos aos alunos.

O processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada – que se mescla, hibridiza constantemente (GAROFALO, 2018, p.1).

A utilização da gamificação como ferramenta tecnológica na área educacional tem significativa relevância social. A sua aplicação cria um ambiente pedagógico excepcional no qual os professores podem promover uma aprendizagem mais criativa e os alunos são capazes de sintetizar e aplicar de forma eficaz os conhecimentos adquiridos. O novo modelo de aprendizagem virtual transformou-se gradualmente numa abordagem centrada no aluno, na qual a colaboração e as interações ativas entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, são possíveis graças às ferramentas tecnológicas disponíveis. Além disso, o uso da gamificação também contribui para melhorar a concentração dos alunos durante as aulas.

A INCLUSÃO E AS TECNOLOGIAS

A inclusão não pode ser deixada de lado como fator urgente de integração e articulação a todos os processos de planejamento gestacional e educacional, já que muitas instituições na América Latina estão repensando recentemente como responder a essa necessidade social, e assim outra tendência, como a equidade, entra em cena a ação assertiva de sistemas educativos, tanto na parte pedagógica como na parte administrativa e legislativa, como deduzem Sánchez e Manzanares (2013):

A equidade como inclusão educativa, com ênfase na redistribuição dos recursos educativos, geração de situações de aprendizagem ajustadas aos ritmos e expectativas de aprendizagem de dois alunos numa abordagem inclusiva. As entradas e saídas passam a ser consideradas elementos de equidade envolvidos no processo educativo. Desta forma, entende-se que a educação deve ser de qualidade para todos num contexto de equidade, onde a coesão social deve reger o funcionamento dos dois sistemas educativos. (SÁNCHEZ E MANZANARES, 2013, p. 24-25)

Ao mesmo tempo, a pesquisa educacional deve desempenhar um papel dinâmico, não apenas educacional, porque é o professor quem deve liderar ou aprender em todos os níveis de forma eficiente, ou quem exigirá um compromisso reflexivo e responsável para alcançar a transformação.

Tudo torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais abrangente e representativo do social, para que os atores pedagógicos ou experientes compreendam o verdadeiro significado de educar.

Em um mundo cada vez mais digital, a tecnologia desempenha um papel crucial na inclusão. Ela tem o poder de conectar pessoas, independentemente de sua localização geográfica, status socioeconômico ou habilidades físicas.

A internet, por exemplo, é uma ferramenta poderosa para a inclusão. Ela permite que pessoas de todas as partes do mundo se conectem, compartilhem ideias e aprendam umas com as outras. Além disso, a internet oferece uma infinidade de recursos educacionais, muitos dos quais são gratuitos, permitindo que pessoas de todas as idades e origens tenham acesso ao conhecimento.

As tecnologias da comunicação são os utensílios com os quais o homem constrói realmente a representação, que mais tarde será incorporada mentalmente, se interiorizará. Deste modo, nossos sistemas de pensamento seriam fruto da interiorização de processos de mediação desenvolvidos por e em nossa cultura. (VYGOSTSKY, 1989, p. 87).

Os dispositivos móveis também desempenham um papel importante na inclusão. Eles permitem que as pessoas se comuniquem, façam transações bancárias, comprem produtos e serviços, e até mesmo trabalhem de qualquer lugar. Isso é especialmente importante para pessoas que vivem em áreas rurais ou remotas, onde o acesso a esses serviços pode ser limitado.

Além disso, a tecnologia também pode ajudar a promover a inclusão para pessoas com deficiências. Existem várias tecnologias assistivas disponíveis hoje que podem ajudar pessoas com deficiências a viverem de forma mais independente. Por exemplo, existem aplicativos que podem ajudar pessoas com deficiência visual a ler textos impressos, e dispositivos que podem ajudar pessoas com deficiência auditiva a se comunicar.

No entanto, é importante lembrar que, embora a tecnologia possa promover a inclusão, ela também pode criar barreiras. Por exemplo, nem todos têm acesso à internet ou a dispositivos móveis. Além disso, nem todas as tecnologias são projetadas com a acessibilidade em mente.

Portanto, enquanto celebramos os avanços da tecnologia e seu papel na promoção da inclusão, também devemos trabalhar para garantir que essas tecnologias sejam acessíveis e disponíveis para todos. Afinal, a verdadeira inclusão só pode ser alcançada quando todos têm a oportunidade de participar plenamente na sociedade digital.

AS ESTRATÉGIAS PARTICIPATIVAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES

Quando os computadores são introduzidos na sala de aula, as atividades lideradas pelo professor diminuem em favor de um aumento nas atividades independentes e cooperativas; a abordagem didática tende a ser mais construtivista, as atividades facilitadas pelo professor são aumentadas; os alunos menos favorecidos tendem a receber mais atenção do professor do que os mais avançados; o interesse que o aluno demonstra pela tarefa é, em geral, maior; o tipo de avaliação

muda, principalmente quando o currículo é baseado em projetos, porque o esforço e o progresso dos alunos são mais levados em consideração; os comportamentos cooperativos tendem a aumentar em detrimento do trabalho isolado e competitivo; nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo, eles tendem a integrar o pensamento verbal e visual.

A informática na educação, como tem sido tratada, o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento dos potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar, adequadamente, atividades não informatizadas de ensino e aprendizagem e atividade que usam o computador. Para ser capaz de integrar a informática nas atividades pedagógicas, a formação do professor necessita atingir quatro pontos fundamentais: - Propiciar ao professor condições para entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento provocando um redimensionamento dos conceitos já aprendidos. – Propiciar ao professor a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. É o contexto da escola e a prática dos professores que determinam o que deve ser abordado nas atividades de formação. – Prover condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. A integração do conhecimento computacional, da prática pedagógica e das específicas institucionais, o que possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo voltada para a resolução de problemas específicos de interesse de cada aluno. – Criar condições para que o professor saiba contextualizar o que foi aprendido e a experiência vivida durante a formação para sua realidade de sala de aula, compartilhando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 2003, p. 3).

Mesmo que o educador não introduza elementos midiáticos na sala de aula, eles estarão presentes. Seja nas conversas entre os alunos sobre desenhos animados, novelas, notícias de telejornais, revistas para o público jovem ou nos ícones de consumo, geralmente representados por personagens populares do cinema ou da televisão, presentes em materiais escolares, vestuário e embalagens de alimentos.

Gomes (2001) realiza uma análise mais aprofundada sobre o significado da representação desses personagens nos produtos de consumo, especialmente direcionados ao público infantil. Para a autora, não se trata apenas de figuras atrativas e coloridas para serem consumidas, mas sim de posições e papéis sociais representados por esses personagens, que adquirem poder simplesmente por terem conquistado espaço nos meios de comunicação de massa. Ao estampar essas imagens em produtos infantis, o objetivo não é apenas vender um determinado item, mas também vender a marca e toda a ideologia que ela carrega.

Inicialmente, acredita-se que os professores, com sua formação inicial, desempenhariam o papel de auxiliar os alunos na interpretação dessas informações. No entanto, ao analisar mais profundamente o assunto, com o suporte de referências teóricas mencionadas ao longo do texto, percebemos que os professores também precisam de uma formação específica para desvendar toda a estrutura enganosa por trás das informações transmitidas pela mídia, principalmente pelos meios televisivos.

Esses efeitos da tecnologia são subversivos para algumas das crenças e suposições mais profundas da sociedade sobre a educação. Em particular, esses efeitos podem desafiar a visão de que o papel dos professores é transmitir seus conhecimentos aos alunos. Além disso, podem contestar a ideia de que a função da avaliação é determinar se os alunos adquiriram os conhecimentos transmitidos. Assim, implicitamente, a tecnologia parece apoiar a visão construtivista que tentou mudar a visão social prevalecente da educação, com pouco sucesso até o momento. (COLLINS, 1998, p. 37).

Cabero (2001) identifica as seguintes dificuldades gerais para a introdução das TIC no sistema educacional: presença (quantidade, qualidade e atualização de equipamentos; manutenção; hardware e software adaptados ao conteúdo curricular e necessidades educacionais), formação de professores para o uso dessa tecnologia (compreender o ambiente e relacioná-lo aos pressupostos ideológicos e políticos que transmitem), cultura escolar (conservadora e tradicionalista, voltada para os professores; crença tradicional sobre como ocorre a aprendizagem), modelo organizacional do centro educacional (tipo de meio a ser inserido e funções que ele pode realizar).

Em nossas sociedades com economias dependentes, mergulhadas em profundas crises sociais e econômicas, muitas dessas dificuldades são exacerbadas. No entanto, consideramos que um dos principais obstáculos para avançar mais rapidamente na inserção das TIC tem a ver com a cultura pedagógica dominante.

Entre os motivos que podem ajudar a explicar o baixo impacto das tecnologias estão: alto custo dos equipamentos, suprimentos, manutenção e conectividade, baixo uso de computadores pelos professores e falta de treinamento para utilizá-los pedagogicamente, resistência à mudança e ausência de políticas e planos institucionais.

Essa visão não muito animadora é um desafio para todos nós que estamos interessados em modificar os modelos pedagógicos que continuam a prevalecer hoje e acreditamos que o uso criterioso e crítico das tecnologias pode trazer grandes contribuições neste campo. Para Colins (1998), o progresso nesse campo depende de uma ação organizada no nível das práticas institucionais. Considera restrita a visão que busca os obstáculos nas atitudes ou estratégias adotadas pelos professores que gerenciam essa tecnologia, examinando o que fazem em sala de aula. Os obstáculos não dependem exclusivamente das atitudes ou estratégias adotadas pelo professor.

Uma vantagem considerável que os computadores têm em relação às outras tecnologias, e que permite antever a sua incorporação progressiva no processo educativo, é a sua utilidade para a realização de atividades laborais que também são necessárias para atingir os objetivos acadêmicos,

Na medida em que os Computadores são essenciais ferramentas para realizar essas atividades na sociedade, seu uso pelos alunos para realizá-las é inevitável. Não vamos preparar os alunos para o trabalho ensinando-os a usar papel e lápis quando o trabalho é feito com um computador. (COLLINS, 1998, p. 48).

Sem subestimar a importância dos diversos fatores que têm sido apontados como responsáveis pelo baixo impacto da informática na educação, bem como a necessidade de ações coordenadas nas diversas áreas associadas ao uso desses meios (estratégias e planos institucionais, formação de professores, dotação de equipamentos, materiais, manutenção, conectividade etc.), consideramos que o desenho educacional é um dos fatores cruciais para uma inserção mais pertinente das TIC na educação.

O SÉCULO XXI E AS TECNOLOGIAS

As barreiras para a implementação de tecnologias também trazem desafios que os profissionais enfrentam. Muitos não têm a habilidade e experiência para lidar com essas ferramentas, garantindo

um ensino proveitoso de maneira diferente. Enquanto o educador está se adaptando à transformação digital, ele também está ensinando para uma geração totalmente virtual.

De acordo com Castells (2006, p.17):

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde a década de 1980 do Século XX. Tal transformação é um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que teve início nos anos 1960 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo.

A educação é frequentemente vista como um processo que foi sendo alterado historicamente, se adaptando com as inovações e tendências. Em nosso país, a escola tem como principal objetivo mudar as atitudes da sociedade, formar opiniões no campo teórico, ético e filosófico considerando o ambiente em que o ser humano está inserido. Este fato aumenta as demandas dos educadores, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Uma vez que a escola busca promover a cidadania, os alunos terão a oportunidade de adquirir conhecimentos. No entanto, deve-se garantir que esta instituição promova a inclusão. A escola deve expandir a oferta, garantindo a qualidade educacional para não perder outra especificidade que se constitui na transmissão de conhecimentos sistematizados para que a escola seja considerada um espaço social e responsável pela apropriação dos conhecimentos.

Os avanços tecnológicos e as mudanças sociais que ocorreram recentemente aboliram de certa forma as práticas pedagógicas tradicionais. Neste novo cenário, tem-se uma concepção educacional baseada no paradigma de aprender, enfatizando o processo pedagógico como uma “ação educativa que resulte em uma formação que possibilite a compreensão da realidade”, uma vez que a construção do aprendizado se estabelece ao longo de toda a vida.

É fundamental ter em mente que a utilização das tecnologias na educação requer um planejamento cuidadoso e um acompanhamento adequado para alcançar resultados efetivos. É essencial assegurar que essas tecnologias sejam empregadas de forma ética e responsável, sem substituir a interação e a relação entre professores e alunos.

O estudo da tecnologia educacional propõe a presença da utilização pedagógica das tecnologias da educação, do trabalho e da comunicação de maneira crítica, contextualizada, adequada aos princípios e objetivos gerais de escola e específicos do professor com sua turma, aos interesses e necessidades deste grupo (LEITE, 2010, p. 66).

Não há dúvidas de que a educação em todos os níveis demanda uma transformação social. É importante destacar as tendências do século XXI que os educadores devem considerar para essa transformação: formação de alunos, bem-estar e felicidade, aprendizado contínuo, espírito empreendedor, programação, inclusão tecnológica, gamificação, responsabilidade social, poder coletivo e outras.

De acordo com Area (2006, p. 153):

Os recursos tecnológicos da era moderna podem ser considerados pelo professor como um facilitador da aprendizagem, a aquisição do conhecimento a partir das ferramentas tecnológicas. Nesse cenário da era digital, é interessante que professores percebam que o mundo evoluiu e que o jeito de fazer educação hoje não é o mesmo de outrora. Diante desta realidade, eles precisam trabalhar em conjunto com a tecnologia, contribuindo de forma signifi-

cativa com o aprendizado dos alunos.

Das mudanças educacionais observadas em diferentes países, surgem as necessidades de sermos líderes no século XXI. No entanto, isso implica enfrentar desafios sociais, culturais, geracionais, étnicos e, especialmente, desafios tecnológicos, uma vez que a tecnologia está evoluindo rapidamente dia após dia. A educação em todos os níveis deve se adaptar a essas mudanças, pois é necessário influenciar os atores dinâmicos da sociedade. Hoje, não se trata apenas de transferir conhecimento, mas de ser um influenciador do pensamento e de aprender de forma dinâmica no campo pedagógico e didático.

As instituições educacionais devem ir além dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, pois esses métodos estão em constante mudança. Os jovens de hoje não apenas leem, mas também pesquisam no Google e no YouTube. Por isso, os componentes curriculares e metodológicos do ensino devem passar por adaptações e transformações significativas para se adequarem às necessidades da realidade social experimentada pelos participantes diretos do processo educativo.

O processo de inclusão das tic nas atividades curriculares deve ser acompanhado de criatividade na conceção das atividades a realizar, de forma a conseguir a atenção, motivação e participação ativa do aluno no desenvolvimento da aula, tendo em conta que ele é o professor ou gestor de novos ambientes de aprendizagem, ou responsável por criá-los e inová-los, incorporando meios tecnológicos. (HERNÁNDEZ, GÓMEZ & BALDERAS, 2014, p.18)

Um exemplo evidente das tendências tecnológicas na sala de aula é a aplicação do conceito de gamificação, que utiliza jogos como uma ferramenta para promover o desenvolvimento conceitual dos alunos em qualquer nível educacional. Um dos elementos-chave desse modelo é a incorporação do altruísmo e do bom senso nas ações do jogo, incentivando os estudantes a ajudarem a si mesmos e aos outros. Outro elemento consiste na busca pelo aprimoramento e no aprendizado contínuo para alcançar um alto desempenho pessoal em uma área específica. Por fim, a autonomia é um elemento importante, permitindo aos alunos exercerem sua criatividade nas tarefas, ao mesmo tempo em que assumem responsabilidades e possuem um controle cinestésico.

Segundo Delors (1999, p. 99):

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias de vida.

Outra tendência amplamente adotada pelos educadores modernos é o modelo de sala de aula invertida, que combina os princípios das tendências do século XXI com uma origem que remonta aos anos noventa, em resposta às necessidades da sociedade daquela época.

Esse modelo é baseado em quatro pilares fundamentais. O primeiro pilar é a criação de um ambiente flexível, onde a instituição de ensino disponibiliza várias áreas específicas de aprendizado, permitindo que os alunos se desenvolvam plenamente em cada uma delas.

O segundo pilar é a cultura da aprendizagem, que enfatiza que os alunos não aprendem apenas por notas, porcentagens ou pesos acadêmicos, mas sim descubrem seu próprio interesse em cada atividade.

O terceiro pilar é o direcionamento do conteúdo, com o professor desempenhando um papel ativo em sala de aula, estimulando o protagonismo dos alunos nos tópicos de seu interesse, sem restringir ou segmentar os assuntos.

Por fim, o quarto pilar é o papel do facilitador profissional, que busca constantemente a evolução do processo de aprendizagem e está em constante busca por melhorias no dia a dia.

É fundamental que os profissionais da área educacional adquiram habilidades para tornar a instituição escolar cada vez mais cativante para os alunos. Afinal, existe um mundo exterior repleto de constantes inovações que pode se tornar mais atrativo para os estudantes do que a própria escola.

A maioria dessas inovações está relacionada à tecnologia. São aplicativos móveis, plataformas de mídia social, fotografia, programas televisivos, jogos de computador, videogames, dispositivos de movimento, entre outros.

Mais adiante, será abordada a conexão entre comunicação e educação. Ambos os campos de conhecimento têm progredido em seus estudos, porém é essencial que ocorra uma integração entre eles, a fim de utilizar de forma mais eficaz as mídias na esfera escolar.

De acordo com Barrenachea (2012), a mídia desempenha um papel significativo no currículo, atuando como um meio de transmitir conhecimentos interdisciplinares.

Sacristán (2002, p. 66) denota que:

[...] à medida que não se confie apenas na tecnologia, cujos usos o mercado tecnológico inventa para nós, seus consumidores. O importante é o papel dos indivíduos como emissores e receptores, assim como a qualidade do conteúdo. [...] As novas tecnologias não só difundem culturas de massas e fontes de emissão de conhecimento sobre as quais o indivíduo tem pouco controle”

Segundo Moran (2002), os meios de comunicação audiovisuais exercem indiretamente um papel relevante, pois apresentam modelos de comportamento, ensinam a linguagem informal e priorizam certos valores em detrimento de outros. De maneira sutil e sedutora, exploram nossas emoções em busca de audiência, aprimorando estratégias para nos tornar dependentes.

Para os educadores, é um desafio serem mais interessantes do que a televisão. Portanto, é preferível utilizá-la como uma aliada, mas não aceitá-la prontamente da forma como se apresenta, e sim questioná-la. Conforme Moran (2002), a televisão aborda assuntos do cotidiano de forma impactante, enquanto a escola aborda conhecimentos distantes de forma cansativa. Assim, seria injusto considerá-las rivais, pois “a televisão não afirma que educa, mas o faz de maneira mais competente” (MORAN, 2002, p.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário educacional contemporâneo, a gamificação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão reformulando o ensino da Língua Portuguesa. Essas abordagens inovadoras estão tornando o aprendizado mais interativo, envolvente e eficaz.

As TICs estão proporcionando novas maneiras de acessar, criar e compartilhar conhecimento. Plataformas de aprendizado online, aplicativos educacionais e recursos digitais estão sendo usados para complementar o ensino tradicional em sala de aula. Essas ferramentas permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, acessem uma variedade de recursos de aprendizado e colaborem com colegas e professores de maneira mais eficaz.

Sem subestimar a relevância dos diversos elementos apontados como responsáveis pela baixa influência da informática na educação, assim como reconhecendo a necessidade de ações coordenadas em várias áreas relacionadas ao uso desses recursos (estratégias e planos institucionais, capacitação de professores, provisão de equipamentos, materiais, manutenção, conectividade, entre outros), consideramos que o design educacional é um dos fatores cruciais para uma integração mais eficaz das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas aulas de Língua Portuguesa e outras disciplinas.

Se simplesmente transferirmos o modelo de ensino tradicional para as TIC, desperdiçaremos seu potencial de criar ambientes de aprendizagem significativos. Além disso, será difícil justificar os custos, o tempo e os recursos investidos em seu desenvolvimento. O treinamento por meio dessas tecnologias requer uma organização do conteúdo, uma estruturação das atividades educacionais, da interação e comunicação, e uma avaliação do processo que são diferentes daquelas utilizadas no ensino tradicional. Ao considerarmos a concepção dos cursos, esses espaços podem se transformar em experiências de aprendizagem enriquecedoras e gratificantes, em ambientes que facilitam uma nova forma de aprender.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BACICH, Lilian. **Revista pátio, nº 81, fev/abr, 2017, p. 37-39.** Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13063/desafios-e-possibilidades-deinte-gracao-das-tecnologias-digitais.aspx>. Acesso 02 abr.2024.

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

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

BEHAR, Patricia Alejandra et al **Competências conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução.** In: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Competências em Educação a Distância** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 20-39.

CASANOVA BOIX, J., KÜSTER BOLUDA, I., & VILA LÓPEZ, N. **Por que as instituições de ensino superior devem apostar na marca?** Educational research journal, 37 (1), 111-313. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.291191>. Acesso 06 abr. 2024.

CABERO, J. **Tecnologia educativa. Desenho e uso de mídia na educação.** Barcelona, Espanha: Paidós. 2001.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede (A Era da Informação; T.1).** 2ª edição. Madrid: Alliance. 1997.

COLLINS, A. **O potencial das tecnologias de informação para a educação.** In Vizcarro, C. e J. León. **Novas tecnologias de aprendizagem,** pp. 29-46. Madrid: pirâmide. 1998.

DELORS, J.; **Educação: Um tesouro a descobrir**. 6 ed., São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

ENRIQUEZCLAVERO, J. **Ensino superior: tendências e desafios**. Educação médica. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1575-18132006000100003-&lng=es&tlng-es. Acesso em 03 abr.2024.

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

LEITE, Lígia Silva (coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMIREZ, L. **Tendências de Inovação Educacional em Contextos Sociais. Análise de Mapeamento de Literatura**. Education Magazine, 44 (1), 1-27. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44060092001>. Acesso 03 abr.2024.

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

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

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. E MANZANARES, A. (2013). **Tendências internacionais sobre equidade educacional na perspectiva da mudança educacional**. Jornal eletrônico de pesquisa educacional, 16(1), 12-28. Disponível em <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>. Acesso 10 abr. 2024.

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

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

TORRECILLA MANRESA, S. (2018). **Sala de aula invertida: um modelo pedagógico eficaz na aprendizagem de ciências**. Revista ibero-americana de educação, 76 (1), 9-22. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie7612969>. Acesso 03 abr. 2024.

VANCINI, B.E. et al. **A utilização da gamificação como elemento de engajamento de estudantes do ensino fundamental**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1132/823>. Acesso 04 abr.2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpresão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALENTE, José Arnando (org.) **Formação de Educadores para o uso da informática na escola**. NIED/UNICAMP. Campinas, 2003.

VILLANUEVA-VAZQUEZ, A. **Modelo exploratório de qualidade no ensino superior**. Dimensão empresarial, 18(1). Doi: 10.15665/dem.v18i(1).2239. 2020.

VYGOSTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O USO DAS MÍDIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE USE OF MEDIA IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES



AMANDA BORDIGNON DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás, conclusão em 2012.

RESUMO

As formas de comunicação visual, sonora e informativa exercem influência na maneira como os estudantes interpretam o esporte e as diversas expressões da cultura física. Nesse sentido, é importante que os professores utilizem recursos midiáticos durante as aulas, a fim de promover a reflexão dos alunos sobre essas questões e desenvolver estratégias didáticas que aproveitem esses recursos. O objetivo desta pesquisa é analisar o uso de recursos midiáticos para abordar conteúdos culturais e propor uma proposta para a prática pedagógica na Educação Física escolar, por meio do uso desses recursos. A utilização de recursos midiáticos como instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física escolar oferece possibilidades para que os alunos reflitam de forma crítica, tornando as aulas mais enriquecedoras para o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar; Meios de Comunicação; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Visual, audio and informational forms of communication influence the way students interpret sport and the various expressions of physical culture. In this sense, it is important for teachers to use media

resources during lessons in order to encourage students to reflect on these issues and to develop teaching strategies that take advantage of these resources. The aim of this research is to analyze the use of media resources to address cultural content and to propose a pedagogical practice in school physical education through the use of these resources. The use of media resources as a pedagogical tool in school Physical Education classes offers possibilities for students to reflect critically, making classes more enriching for the teaching-learning process.

KEYWORDS: School Physical Education; Media; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação de massa estão presentes em todos os lugares, tornando as informações instantâneas e o conhecimento ubíquo. Diante disso, os estudantes têm acesso a diversas experiências relacionadas à cultura física por meio das telas da televisão, computadores, tablets, entre outros dispositivos.

Conforme afirma Betti (2001, p. 1): "Vivemos em um mundo cada vez mais informado: somos constantemente bombardeados por milhares de imagens, palavras e sons produzidos pelos meios de comunicação".

Nessa situação atual, os alunos acabam se tornando meros receptores. Isso ocorre em todas as áreas. Na área da cultura física, é possível observar que crianças e jovens são grandes consumidores de marcas esportivas famosas, pois constantemente veem atletas utilizando essas marcas.

De acordo com Ferrés (apud Betti, 2003, p. 94):

"Discorrendo sobre a televisão, propõe que a escola eduque para a reflexão crítica: levar o aluno a compreender o sentido explícito e implícito das informações e estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo. Ele propõe que a escola eduque no meio, quer dizer, eduque na linguagem audiovisual característica da televisão, ensine os mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento do meio, ofereça orientação e recursos para a análise crítica dos programas, e que eduque com o meio, incorporando audiovisual à sala de aula para otimizar o processo ensino-aprendizagem".

Os educadores devem quebrar paradigmas e adotar recursos midiáticos nas aulas de Educação Física escolar, a fim de ensinar os alunos a serem críticos em relação às mídias de massa e não se tornarem apenas consumidores passivos de informações. A pesquisa busca encontrar soluções para os desafios diários da prática pedagógica e os paradigmas enfrentados pelos professores ao lidar com a Educação Física escolar. Além disso, procura analisar a importância pessoal, identificar as razões pelas quais muitos professores não conseguiram utilizar os recursos midiáticos como ferramenta pedagógica e examinar os fatores que afetam seu uso.

Nesse contexto, é importante considerar a relevância social do ambiente em que cada aluno está inserido, explorando referências que possam ajudar os professores a utilizar os recursos midiáticos nas aulas de Educação Física escolar e descobrir como esses recursos podem promover

uma experiência que permita aos alunos aprenderem a ser críticos em relação às mídias durante seu processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, busca-se encontrar soluções teórico-práticas que facilitem a prática pedagógica da Educação Física escolar, combinadas com o uso de recursos midiáticos, tornando-a mais reflexiva diante da indústria midiática e favorecendo um ambiente escolar democrático e participativo para uma prática pedagógica transformadora.

Este trabalho visa investigar como os professores utilizam os recursos midiáticos como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física escolar e descobrir maneiras inovadoras de utilizá-los, explorando diferentes formas de sua aplicação e como seu uso pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, formando alunos críticos em relação às mídias.

O USO DA MÍDIA E SUA IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A utilização da mídia tem ocupado cada vez mais espaço nas instituições de ensino, proporcionando uma visão e vivência da cultura corporal como nunca. Conforme Caldas (2006), nos tempos modernos, os meios de comunicação "[...] exercem influência direta na formação/deformação das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos" (CALDAS, 2006, p. 118).

Conforme mencionado por Betti (2001):

“À cultura corporal de movimento, senão no plano da prática ativa, ao menos no plano do consumo de informações e imagens, tornou-se publicamente partilhada na sociedade contemporânea”. (BETTI, 2001, p. 125)

Sendo assim, as aulas de Educação Física, sendo trabalhadas em parceria com a mídia se tornam mais significativas e colaboram para a interação entre professor e aluno.

A escola está inserida no contexto de intenso desenvolvimento, onde as mídias são componentes que ocupam um espaço expressivo.

O professor deve assumir o papel de mediador dos conhecimentos gerados a partir da mídia.

Para Betti (2011):

As formas da cultura corporal de movimento que progressivamente vão se tornando objeto das mídias-faz parte da cultura corporal de movimento contemporânea, e tal exige da educação física escolar uma nova tarefa pedagógica: contribuir para a formação do receptor crítico, inteligente e sensível frente às produções das mídias no campo da cultura corporal de movimento (BETTI, 2011, p.127).

Ao analisarmos o contexto social em que estamos inseridos, constatamos que o movimento esportivo se apresenta como uma forma de escapar dos desafios econômicos enfrentados pelo país. Ao observarmos nossa história, percebemos o quanto o esporte conquistou um lugar de destaque na vida das pessoas, especialmente naquelas que possuem condições socioeconômicas menos privilegiadas.

Nas aulas de Educação Física, os alunos encontram um espaço para discutir o tema que mais lhes desperta interesse: o esporte.

Conforme Betti (2003):

Considerando que a Educação Física tem a responsabilidade de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, devemos levar em conta que: I) a integração deve ocorrer considerando o aluno como uma totalidade humana, que abrange suas dimensões físico-motoras, afetivas, sociais e cognitivas; e II) o consumo de informações e imagens provenientes da mídia faz parte da cultura corporal contemporânea e, portanto, não pode ser negligenciado; pelo contrário, deve ser tratado como objeto e meio de educação, visando capacitar o aluno a manter uma postura crítica e criativa em relação às mídias (BETTI, 2003, p. 97-98).

Através das aulas de Educação Física, o professor deve estabelecer um diálogo com os alunos, abordando notícias que estão em evidência na mídia e estabelecendo conexões que contribuam significativamente para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Segundo Oliveira (2004):

Por sua vez, - os temas recorrentes da cultura corporal - devem ser tratados na escola como conteúdos curriculares e não apenas como atividades práticas desprovidas de reflexão, demandando uma abordagem metodológica estimulante e criativa, em contraposição ao modelo punitivo tradicionalmente adotado quando se restringem apenas à esportivização excessiva da Educação Física (OLIVEIRA, 2004, p. 05).

Dessa forma, os professores de Educação Física devem explorar conteúdos que sejam vivenciados, promovendo uma análise dos eventos apresentados.

A mídia, como fenômeno relevante na cultura dos jovens, exerce uma forte influência no campo educacional, tornando-se um grande desafio para a Educação, especialmente para a Educação Física. Considerando a importância da mídia no mundo atual, torna-se evidente sua influência no âmbito da cultura corporal do movimento, sugerindo diversas práticas corporais, reproduzindo-as, mas também transformando-as e estabelecendo novos padrões de consumo (BETTI, 2003, citado por JUNIOR, 2007, p. 74).

Os conteúdos da Educação Física são abordados de forma a compreender o corpo como parte da Cultura Corporal, sendo responsabilidade do professor utilizar as mídias para apresentar claramente as atividades esportivas.

A Educação Física, enquanto prática pedagógica no ambiente escolar, deve abordar formas de expressão corporal, como jogos, esportes, dança e ginástica, que configuram o campo que chamamos de cultura corporal (SOARES, 1992 citado por BENTO, JUNIOR, p. 02).

De acordo com Nista-Piccolo (1995, p. 11 citado por Pereira, 2006, p. 28),

Atualmente, a Educação Física Escolar deixou de ser um espaço de novas experiências de movimento - onde o aluno se integra socialmente, desenvolve suas habilidades cognitivas, motoras e socioafetivas, com oportunidades de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar - para se tornar um espaço destinado apenas às crianças com bom desempenho esportivo, geralmente selecionadas pelo professor para formar equipes competitivas ou demonstrativas representando a escola.

Percebe-se então que as mídias dão bastante ênfase aos esportes que geram lucro, como é o caso do futebol, que atualmente movimentam milhões em receitas, seja através dos jogadores ou das vendas de acessórios relacionados aos times que são admirados.

A PRÁTICA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA UTILIZANDO A MÍDIA

O excedente de dados veiculados atualmente nos meios de comunicação acarreta desafios

não apenas na forma, mas também na interpretação consciente e crítica dos estudantes. Nesse contexto, a educação e os professores desempenham um papel fundamental ao introduzir as mídias e tecnologias na escola.

A fim de capacitar os alunos a compreender o que é transmitido pelos meios de comunicação e a adotar uma postura crítica diante de certas notícias ou reportagens, os educadores devem agir como mediadores, fornecendo explicações sobre as informações veiculadas pela mídia de maneira geral. Conforme FREIRE (1996) denota, a educação não deve se limitar a uma mera transmissão de conhecimento, mas deve criar oportunidades para que o aluno construa seu próprio conhecimento, baseado nas experiências que traz consigo do seu cotidiano familiar.

A disciplina de Educação Física, assim como as demais matérias do currículo escolar, tem a responsabilidade de formar cidadãos capazes de adotar uma postura crítica diante de sua realidade social e das novas manifestações da cultura corporal do movimento. Segundo Betti e Zuliane (2002, p.75), a Educação Física tem como objetivo:

"Integrar o aluno na cultura corporal do movimento, capacitando-o a produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para aproveitar o jogo, o esporte, as atividades rítmicas e dança, as ginásticas e as práticas de condicionamento físico em prol da qualidade de vida. Essa integração, que possibilitará o aproveitamento da cultura corporal do movimento, deve ser plena - efetiva, social, cognitiva e motora. Em outras palavras, trata-se da integração da personalidade do aluno."

O professor de Educação Física também desempenha um papel importante ao transformar as mídias em ferramentas produtivas, que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

A mídia frequentemente retrata um corpo perfeito, associado ao bem-estar e à saúde, e, portanto, o professor deve trabalhar com a diversidade, mostrando que não existe um único estereótipo corporal. Ele deve utilizar as informações para expandir sua prática pedagógica, explorando novas abordagens de ensino e navegando por um território ainda pouco explorado no contexto atual da Educação Física.

Conforme Palma (2004, p. 23), "a Educação Física, como área do conhecimento, por meio de sua prática e ação pedagógica, pode influenciar a formação, construção e desenvolvimento do ser humano".

As escolas devem se adaptar às mudanças tecnológicas em curso, e cabe aos professores estarem sempre atentos, atualizando seus conhecimentos e buscando maneiras de utilizar as mídias para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Ignorar as tecnologias não é uma opção viável, pois elas são indispensáveis e exercem um impacto profundo em nossa relação com o mundo. Estamos imersos no progresso tecnológico, do qual é impossível escapar, uma vez que as tecnologias estão presentes em todos os espaços públicos e privados.

Atualmente, as mídias despertam inquietações e incertezas, influenciando as formas de comunicação entre as pessoas e ampliando conhecimentos, habilidades e experiências.

As atividades propostas aos alunos devem criar situações que estimulem a investigação e a análise crítica, promovendo o compromisso com o prazer de aprender, investigar, imaginar, refletir e criar, reconhecendo a mídia como uma produtora de cultura que pode moldar comportamentos,

atitudes e influenciar a sociedade. O professor pode incentivar e orientar os alunos a produzirem filmes e vídeos para posterior análise em sala de aula, ampliando a reflexão teórica sobre diversos temas.

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A introdução de recursos tecnológicos e o uso da internet podem trazer benefícios para as aulas de Educação Física, proporcionando diferentes formas de ensinar e transmitir conhecimento. Uma possibilidade é a criação de um blog com conteúdo relacionado a atividades esportivas, utilizando a informática e a internet como alternativas para alcançar os alunos.

Eventos esportivos de grande porte, como a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos, que atraem milhões de pessoas, podem ser aproveitados não apenas para discutir temas e conteúdos, mas também para estimular a leitura e a busca por novas informações. Nesse sentido, os professores de Educação Física podem trabalhar de forma interdisciplinar com outros professores, como os de Português e Ciências.

Os recursos midiáticos e as tecnologias estão presentes no dia a dia das pessoas, impactando diversas áreas, inclusive a educação. Isso gera novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, em que professores e alunos exploram esses recursos e trocam conhecimentos. Os professores precisam adaptar suas metodologias e criar propostas inovadoras, utilizando os recursos midiáticos disponíveis.

De acordo com Moran (2000), educar é colaborar para que professores e alunos transformem suas vidas em processos contínuos de aprendizagem. Os professores de Educação Física estão buscando atualizar-se por meio de cursos de formação continuada, aderindo aos novos recursos midiáticos, apesar da resistência de alguns que ainda seguem o modelo antigo de aulas focadas apenas no corpo e no movimento, sem explorar a parte teórica e a relação entre as mídias e as aulas.

A educação física escolar tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos diante das novas manifestações da cultura corporal, utilizando recursos midiáticos como referência.

É importante esclarecer, por meio da crítica e da razão, os objetivos e interesses presentes nas mensagens midiáticas sobre o esporte, como destaca Pires (2003, p. 67): “Os recursos midiáticos devem ser incorporados aos conteúdos da Educação Física Escolar, transformando-os e avaliando o impacto da mídia esportiva na sociedade, com o objetivo de formar alunos críticos e autônomos”.

Para investigar o uso de recursos midiáticos nas aulas de Educação Física, foi realizada uma pesquisa com três professores na cidade de São Paulo. Eles foram questionados sobre sua formação superior e se tiveram disciplinas que abordaram o uso de recursos midiáticos nas aulas de Educação Física. Todos responderam que não.

Quanto ao uso de recursos midiáticos, dois dos professores entrevistados disseram que não utilizam, enquanto um deles afirmou que planeja suas aulas utilizando esses recursos para torná-las mais interessantes. Ele faz uso de fotos, vídeos e videoaulas, utilizando os recursos disponíveis

na escola.

Os recursos midiáticos estão disponíveis em todas as aulas, onde você os utiliza? Em que momento você utiliza esses recursos? Dois professores responderam que não há recursos disponíveis nas aulas. Um professor respondeu que sim, mas é necessário agendar na escola quando o tema necessita de imagens e vídeos, abordando assuntos atuais e de grande repercussão esportiva, como as Olimpíadas, lutas, Copa do Mundo, vídeoaulas de danças, entre outros.

Como você avalia o uso dos recursos midiáticos? Um professor respondeu que ainda não utilizou para saber como avaliar, mas acredita que em breve terá que fazer uso desses recursos para tornar suas aulas mais dinâmicas. Outro professor respondeu que seria uma excelente ferramenta de trabalho se a escola tivesse esses recursos disponíveis. O último professor entrevistado afirmou que os alunos vivenciam as tecnologias todos os dias, tornando-se algo incorporado à cultura dos alunos.

Os alunos compreendem a importância do uso desses recursos para a aprendizagem? Dois responderam que talvez sim, mas não poderiam esclarecer melhor devido à falta de recursos disponíveis para utilizá-los nas aulas. O último professor respondeu que sim, com certeza, pois muitos comentários sobre os conteúdos que foram abordados utilizando os recursos midiáticos.

A gestão da escola compreende a importância do uso de recursos midiáticos? Como a gestão demonstra sua postura? Dois responderam que não, pois a escola não dispõe desses recursos. O último professor entrevistado respondeu que sim, e que a gestão demonstra sua postura ao abordar esse assunto durante as atividades escolares.

Você acredita que o uso de recursos midiáticos auxiliaria na aprendizagem dos alunos? Todos responderam que sim.

Por meio dessa pesquisa, percebe-se que a produção e distribuição de informações são mediadas pelas instituições e pelos dispositivos técnicos da mídia. Portanto, muitas vezes os professores desejam trabalhar com recursos midiáticos nas aulas de Educação Física, mas não têm acesso a eles nas escolas.

Segundo Babin e Kouloumdjian (1989):

Quem afirmou que o audiovisual iria suprimir o professor como detentor do conhecimento estava enganado. O que se espera do documento transmitido pela máquina é, certamente, o conhecimento, mas, antes de tudo, a qualidade pedagógica desse documento, sua facilidade de uso e sua adaptação aos casos individuais. Assim como no passado, espera-se do professor o verdadeiro conhecimento: aquele que não é apenas um conhecimento material e pseudo-objetivo, mas um conhecimento ligado ao ser humano, situado, organizado e vitalizado. (BABIN, KOULOUMDJIAN, 1989, p. 151).

Atualmente, as informações chegam até nós em tempo real, e as escolas e os professores são desafiados a buscar novas formas de introduzir os meios midiáticos nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre o uso de recursos midiáticos nas aulas de Educação Física e os obstáculos que muitos professores enfrentam nesse caminho.

Após coletar, analisar e discutir os dados, chegamos à conclusão de que poucos professores de Educação Física utilizam recursos midiáticos em suas aulas. Dos três professores entrevistados, apenas um deles afirmou utilizar e apreciar o uso desses recursos. Os outros dois docentes mencionaram ter dificuldades em utilizar os recursos midiáticos, seja devido à falta de interesse dos alunos ou à falta de recursos financeiros na escola em que trabalham.

Percebe-se como a quantidade de informações às quais somos expostos diariamente por meio dos recursos midiáticos é imensa e cresce rapidamente.

Os professores de Educação Física precisam aprender a utilizar as ferramentas e recursos midiáticos existentes em suas aulas, além de ensinar seus alunos a utilizá-los de forma consciente, desenvolvendo a capacidade crítica em uma sociedade inovadora.

Conclui-se, portanto, que os recursos midiáticos desempenham um papel revolucionário na sociedade, transformando a forma como as pessoas enxergam e interagem com o mundo ao seu redor. Dessa forma, os professores devem buscar cada vez mais recursos para tornar suas aulas mais prazerosas e significativas.

REFERÊNCIAS

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BENTO. Clovis Claudino. JUNIOR. Luiz Gonçalves. **O corpo na mídia e a Educação Física Escolar: Percepções de alunos de uma escola pública estadual**. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/clovis.pdf>. Acesso 10 abr.2024.

BETTI, M. (1998). **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus.

CAMACHO, M.G. **Jornal Mundo Jovem** (abril de 2014, p. 16).

FERRÉS, J. (1996). **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdos da Educação Física Escolar**. Disponível em: <http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca/midia-cultura-corporal-e-inclusao-conteudos-da-educacao-fisica-escolar.pdf>. Acesso 10 abr. 2024.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologias. Artigo publicado na revista Informática na Educação: Teoria& Prática**. Porto Alegre. v.3,N.1(set. 2000) UFRGS. Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação. Núcleo de Educação a Distância. - Centro Universitário Salesiano de São Paulo UNISAL. Disponível em:<<http://www.nead.unisal.br/html/ead/possibilidades.html>>.Acesso 10 abr. 2024.

PEREIRA, Maria Goretti Ramos. **A motivação de adolescentes para a prática da educação Física: uma análise comparativa entre instituição pública e privada**. São Paulo, 2006.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

CONCEPTIONS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN SOCIAL LANGUAGE PRACTICES



ANA CRISTINA MIRANDA PINA

Graduação em Letras, pela Faculdade Ibero-Americana (1993); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano, (2010); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Professor Gabriel Prestes.

RESUMO

Os princípios e conceitos e a visão de todo o processo da aprendizagem da Língua Inglesa através e ao longo dos ciclos permitem também que os estudantes possam, ao comparar essas diferentes representações, conhecerem-se, em um processo de distanciamento de si que provoca a reflexão sobre suas identidades, suas singularidades. Nesse sentido, causa empatia, favorece o respeito, a aceitação do outro, uma visão de que a diversidade é uma característica natural do ser humano. Também abre brechas para que o plurilíngue, existente no mesmo idioma, como em outras línguas, configure as vivências em Língua Inglesa e contribua para a conscientização e ampliação linguística das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino de Língua Inglesa; Plurilinguismos; Multiculturalidade; Língua Franca.

ABSTRACT

The principles and concepts and the vision of the whole process of English language learning through and over the cycles also allow students to get to know each other by comparing these different

representations, in a process of distancing themselves from each other that provokes reflection on their identities, their singularities. In this sense, it causes empathy, fosters respect, acceptance of the other, a view that diversity is a natural characteristic of human beings. It also opens up opportunities for plurilingualism, which exists in the same language as in other languages, to shape experiences in English and contribute to children's linguistic awareness and expansion

KEYWORDS: Education; English Language Teaching; Plurilingualisms; Multiculturalism; Língua Franca.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas de avaliação sofrem intervenção da dimensão ética no cenário educacional de hoje no Brasil e propõe uma ampla discussão sobre a inter-relação entre a ética e a educação, revelando a realidade da interpenetração da ética frente ao ato de avaliar e permitindo reflexões frente ao processo de ensino-aprendizagem na formação inicial dos professores da educação básica.

Currículo e avaliação devem buscar aproximar elementos tradicionais, necessários a base educacional, aos elementos culturais locais, entendendo que cada escola se insere em uma comunidade com cultura, hábitos e necessidades próprias. Contextualização que passa pela valorização dos elementos culturais locais, valorizando o acervo de conhecimentos prévios dos estudantes, inserindo-os nos processos avaliativos para que os formatos tradicionais adquiram adaptações e valorizem capacidades e qualidades do contexto dos estudantes.

DIMENSÃO INTERCULTURAL

A dimensão intercultural visa explicitar conteúdos relativos a conhecimentos acerca de como diferentes povos e culturas representam a realidade do mundo e vivem essas realidades. Esses conhecimentos afetivos e atitudinais voltados para uma formação que leva em consideração os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) voltados para a redução de desigualdades, para a paz, a justiça, e o bem-estar que leva a uma visão resignificada da Língua Inglesa como língua franca ao conceito de multiculturalidade e de plurilinguismo.

O trabalho com essa dimensão permite acolher, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, respeitar a cultura do outro e, sobretudo, favorecer o diálogo entre culturas, uma vez que por meio da Língua Inglesa se (re)conhece a existência de outras possibilidades de ver o mundo e de representá-lo por meio de outras linguagens.

É importante considerar que, diante da realidade atual, na qual se fazem presentes estudantes oriundos de diferentes culturas e falantes de Inglês e de outras línguas (como o Espanhol, o Criolo, dentre outras), torna-se fundamental que o professor desenvolva uma competência multicultural.

Essa sensibilidade é essencial para que o professor conduza o processo de ensino-aprendizagem de grupos de estudantes oriundos de diferentes culturas, não apenas compreendendo como diferentes comportamentos e atitudes devem ser interpretadas, mas também de modo a apoiar esses estudantes no desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Esse procedimento tem por finalidade também fazê-los viver de modo mais adequado em sua nova realidade e cultura e, assim, sentirem-se acolhidos e inseridos na comunidade.

Nas séries iniciantes o enfoque no brincar e nas atividades sociais e gêneros textuais /discursivos como contação de histórias, brincadeiras, canções têm por objetivo explorar brincadeiras e histórias infantis ao redor do mundo com um enfoque multicultural e multilíngue de países anglófonos, em um processo de deslocar o olhar tradicionalmente focado em países de variantes hegemônicas do Inglês para países onde essa língua se instaurou principalmente devido a processos de colonização. Esse objeto de conhecimento é fundamental para que o desenvolvimento do pensamento crítico seja iniciado em busca de uma sensibilização para as questões sobre a relação de poder, identidade e cultura.

Nas séries intermediárias o conhecimento da língua convida os estudantes a observarem a presença da Língua Inglesa nas atividades cotidianas em diversos produtos como jogos eletrônicos, brinquedos, desenhos animados, na história e em textos falados, cantados e escritos.

Nas séries finais do Ensino Fundamental a presença da Língua Inglesa busca ampliar o desenvolvimento do pensamento crítico em diferentes produtos culturais e espaços, por exemplo, no supermercado, em embalagens de produtos, nas ruas e letreiros de lojas, em vestuário, nos vídeos, revistas, propagandas entre outras, como uma problematização a respeito da diversidade cultural, que não deve ser entendida como a negação do conflito, e ingenuamente, nos levar a validar relações de poder opressoras, em prol da “tolerância à diversidade cultural” e sim a reconhecer a língua como um produto cultural revelador de marcas de identidades diversas.

Esse reconhecimento levará os estudantes a pensarem sobre tais manifestações a partir de um olhar crítico, que problematiza os contextos nos quais elas são produzidas, interpretadas e quais sentidos produzem para quem com elas dialoga.

INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em uma sociedade apoiada no uso e avanços da tecnologia de informação e comunicação, a cultura e identidades coletivas são concebidas, possibilitando assim, a ocorrência de interações entre povos de línguas e culturas diferentes. Deste modo, ao integrar as tecnologias de informação e comunicação, promove-se a cooperação e compartilhamento do conhecimento, valorizando o direito à informação como “bem social”, visto como atributo essencial para o desenvolvimento cultural e social no mundo como um todo.

Assim, surge mais um desafio à educação escolar: promover o acesso dos estudantes ao “mundo digital”, para que possam participar de maneira efetiva da sociedade de informação e

comunicação.

A linguagem como prática social, como sistema semiótico, com formas de expressão cada vez mais caracterizadas pelo hibridismo em face da cultura digital e das tecnologias de informação, visa, através de textos verbais, gestos, música, imagem, desenho, formatos, entonações, olhares, movimentos e outros constituir multimodais presentes nas interlocuções mediadas pelas práticas de linguagem.

Assim, ao compreendermos a língua como construção social, entendemos que os sentidos advêm do contexto de uso da língua, em um movimento que prevê a multiplicidade de sentidos nas situações discursivas.

O conceito de língua franca serve para expressar uma língua que presta para a comunicação entre grupos ou membros de línguas diferentes que mantêm, entre eles, atividades de comércio ou outras interações de proximidade.

A obrigatoriedade da oferta de aulas de inglês no ensino fundamental II foi marcada pela introdução da BNCC, a Base Nacional Comum Curricular, documento que estabelece as expectativas de aprendizagem para a educação básica em instituições públicas e privadas no país.

A concepção de linguagem que orienta o ensino de língua inglesa no Brasil é sociointeracionista, ou seja, a linguagem social e dialógica é uma forma de ação. O ensino deve ser voltado para o uso da língua, com práticas de linguagem em diferentes situações comunicativas.

Deste modo, no contexto atual, inserem-se também novos paradigmas no ensino de inglês, face à visão do seu ensino ligada a conceitos como o de língua franca e língua adicional, voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento e o respeito às diferenças para a compreensão de como elas são produzidas através de eixos estruturantes que partem das vivências e experiências de estudantes com ênfase nos processos de conhecimento a partir das práticas de linguagem: falar, escrever, vivenciar, brincar, pensar, intervir, investigar e sentir.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL

A produção oral e de escuta apresenta objetivos de aprendizagem importantes para o trabalho com as práticas sociais de linguagem com o enfoque no falar, escutar e interagir, por meio da linguagem oral em Língua Inglesa de modo natural e significativo para todas as crianças, de forma progressiva de acordo com o seu desenvolvimento e evolução ao longo das etapas.

A aplicação de diferentes gêneros garante que a linguagem oral seja trabalhada integrada a outras linguagens e não mais restrita a uma visão de prática oral como memorização, repetição ou estritamente focada nos sons da língua, na prática de diálogos artificiais com textos e discursos que recebem tratamento pedagógico para simplificação de seus recursos estruturais (léxico, sintático) ou para o ensino de uma língua homogênea de uma determinada variante cultural dominante.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM ESCRITA

Os documentos oficiais que regulam o sistema educacional no Brasil também corroboram com a urgência de se trabalhar a escrita e a leitura de textos em sala de aula como fator condicionante na formação do indivíduo, capacitando-o para argumentar e opinar sobre os mais diversos assuntos, ajudando-o a solidificar os pensamentos e a linguagem, melhorando assim a sua capacidade de expressar conceitos e pontos de vista. Muito se tem discutido hoje, a fim de determinar formas mais eficientes para a prática de ensino-aprendizagem da escrita em língua inglesa.

Percebe-se que na escola regular os alunos não têm recebido o acompanhamento adequado para aperfeiçoar essa habilidade. O desenvolvimento da escrita pode beneficiar a criatividade e a capacidade de argumentação cognitiva. O incentivo de tal prática ajuda o aluno a posicionar-se ativamente e criticamente, não só dentro de sala de aula, mas para além de seus muros, em sua convivência em sociedade.

Nesse sentido, o incentivo à escrita torna-se uma necessidade na prática pedagógica dos professores de língua inglesa. Não obstante, podemos perceber que as atividades de escritas na escola são sempre vistas como atividades para se obter uma nota, raramente criando situações de comunicação real e interação entre os professores e alunos.

Em um mundo em que está cada vez mais difícil de produzir situações de prática da escrita, uma vez que a tecnologia tem se tornado um instrumento dominante de busca de informações e de formação de pensamento, atividades que promovam o incentivo à produção de textos significativos pelos alunos torna-se uma necessidade urgente, sob pena de vermos num futuro próximo cidadãos sem a capacidade de argumentar e discutir ideais de maneira coerente, esvaziando o campo das discussões e conseqüentemente de convivência social, pois, a linguagem reflete e refrata a vida em sociedade.

Nesse contexto, entendemos que o professor deve ser o mediador desse processo de aprendizagem de escrita, segundo uma perspectiva sociointeracionista. Esta deve ser usada como um instrumento de descoberta de identidade, levando o aluno a descobrir o quão rico é poder usar as suas habilidades de comunicação para expressar seus pontos de vista, socializando o que se produz, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento e a segurança em se comunicar na língua inglesa.

O professor deve então passar essa confiança para os alunos, encorajando-o a desenvolver essa habilidade tão importante. Igualmente importante é a escolha do tema a ser desenvolvido. cremos que o professor, ao propor exercícios de produção textual, deve fazê-lo segundo uma abordagem comunicativa na perspectiva do letramento, o que oportunizará ao aluno o uso da língua em situações significativas e contextualizadas, com vistas a desenvolver a habilidade comunicativa.

FERRAMENTAS PARA DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ORAIS EM SALA DE AULA

Flashcard é uma palavra em inglês que representa “cartão rápido”. Sua função em sala é de auxiliar no resumo e memorização da matéria. É dito que uma imagem vale mais que mil palavras. Está muito mais que comprovado pela teoria e pela prática o poder de fixação que as figuras têm no aprendizado desde a fase infantil até a adulta. Nem sempre aparatos tecnológicos estão disponíveis para uso em sala de aula e é nesse contexto que entram os “Flashcards”.

Flashcard é uma palavra em inglês que conota a ideia de representação gráfica prática (flash=rápido/card=cartão). É um método que funciona através da repetição, associação e memorização, proporcionando uma aprendizagem rápida e fluida. Podem ser facilmente elaborados e utilizados em qualquer sala de aula.

Para Alvarez (2004), técnicas ou estratégias de memorização em conjunto com comportamentos saudáveis podem trazer bons resultados para a memória aumentando o desempenho das pessoas. Entretanto, a memorização com flashcards pode ser um processo repetitivo o que pode fazer com que o estudante se sinta desestimulado. Para contornar esse obstáculo uma alternativa é buscar apoio em métodos que aumentem o engajamento e motivação. O objetivo da gamificação é o de promover os comportamentos desejados, como motivar os estudantes em suas revisões de conteúdo, através do uso da mecânica, dinâmica e estruturas de jogo.

Tendo em vista que o objetivo dos flashcards é ter exemplos em mãos para ilustrar o que está sendo ensinado, o primeiro passo é a criação desse material. Pode-se usar personagens de filmes para reconhecimento automático dos personagens por parte dos alunos. Isso também ajuda a não estereotipar a figura materna com imagens de mulheres fazendo bolo ou cuidando da casa e paterna onde a figura masculina aparece fazendo serviços elétricos ou mecânicos. É uma boa prática procurar por imagens de fácil assimilação, onde prontamente eles lembram do filme e sabem o que o personagem representa.

É uma ferramenta simples e muito rica, uma vez que é possível realizar inúmeras atividades, cada uma com um propósito diferente. Jogos como batalha naval, correr e pegar, lembrar a sequência, jogo da memória, são apenas alguns exemplos dentre inúmeras atividades que podem ser realizadas para animar a aula.

USO DE MÚSICAS NO ENSINO DE INGLÊS

Nas aulas de ELT, para alunos jovens ou adultos, as músicas podem ser usadas para definir o contexto de uma aula (gramática, vocabulário, pronúncia, leitura, compreensão auditiva, escrita e fala), pois podem ser incorporadas a todas as habilidades e componentes do idioma.

Quase todas as pessoas, jovens e velhas, gostam de música. Isso faz com que cantar canções seja uma atividade universal no mundo. A presença de canções folclóricas em todas as culturas deste mundo serve como prova disso. Na realidade, as canções podem entreter as pessoas, mudar

a atmosfera de um lugar, mudar o humor de uma pessoa, reavivar o espírito das pessoas e passar mensagens à sociedade.

Na educação, as canções também foram universalmente integradas em diversas disciplinas ou cursos. Acredita-se até que certas músicas são capazes de estimular o cérebro no processamento de informações; isso facilita que as informações processadas sejam transferidas para a memória de longo prazo.

Ensinar através de músicas pode criar uma atmosfera relaxante, diminuir a ansiedade e eliminar a inibição. Estas condições são muito propícias aos processos de aprendizagem e ensino nas salas de aula, uma vez que os alunos não ficam na defensiva e estão prontos para as aulas. Faz-se necessário, portanto, encorajar os professores de inglês a usarem músicas de vez em quando em suas aulas, mostrando as razões pelas quais é benéfico usar músicas.

Usar músicas no ELT não é uma ideia nova. Proporciona uma mudança agradável aos alunos, principalmente quando estão cansados depois de fazer uma prova ou de uma aula difícil. Além disso, em geral, o uso de músicas na sala de aula também pode criar uma certa atmosfera, bloquear ruídos externos, melhorar a dinâmica da sala de aula e fornecer música de fundo enquanto os alunos trabalham em silêncio.

Nas aulas de ELT, além dessas vantagens, as músicas podem ser usadas para definir o contexto de uma aula (gramática, vocabulário, pronúncia, leitura, compreensão auditiva, escrita e fala), pois podem ser incorporadas a todas as habilidades e componentes do idioma; e nas aulas de compreensão auditiva, as músicas podem ser usadas para desenvolver sub-habilidades auditivas. Para turmas de jovens alunos, as canções acrescentam toda uma dimensão às aulas infantis e tornam mais fácil para as crianças lembrarem-se de palavras, padrões e partes naturais da linguagem. Além disso, não só as crianças podem beneficiar de uma exposição adicional à segunda língua, como também as canções podem proporcionar ao professor da sala de aula um meio alternativo de promover a aquisição de uma segunda língua. Cantar pode aumentar a confiança dos alunos, permitindo-lhes desfrutar de um certo grau de fluência em inglês antes de conseguirem falar. Resumindo, músicas são utilizadas nas aulas de inglês pelos seguintes motivos:

- As músicas são memoráveis

Eles ficam na cabeça com seu ritmo e padrões repetitivos; os alunos lembram-se da letra e da melodia por muito tempo.

- As músicas são divertidas

Eles proporcionam diversão e fazem os alunos relaxarem entre mais exercícios

- As músicas acomodam alunos com diferentes estilos de aprendizagem e inteligência

• As músicas podem ser integradas em todas as habilidades e componentes do idioma (ouvir, falar, ler, escrever, gramática, pronúncia, vocabulário e ortografia)

• As músicas podem ser usadas em qualquer fase de um plano de aula (fases pré, durante e pós) e podem ser usadas como revisão, reforço ou fase de transição (para pré-escola e jardim de

infância) de uma atividade para outra.

- Cantar músicas pode aumentar a confiança dos alunos

Os alunos perdem a inibição e a ansiedade e participam voluntariamente nas atividades de canto junto com os colegas.

USO DE CONTAÇÃO HISTÓRIAS NO ENSINO DE INGLÊS

Nas salas de aula de ESL, as histórias têm um lugar e um valor especiais. Os alunos podem ouvir os sons e ritmos do inglês, tal como os falantes nativos terão feito para adquirir a sua primeira língua. Os alunos podem identificar vocabulário e expressões que aprenderam ou ouviram regularmente e vê-los em uso. Contar com frequência pode ajudá-los a aprender novas frases e expressões com a ressonância emocional correta.

Contar histórias com participação utiliza a aprendizagem experiencial para perguntar sobre o que está acontecendo com os personagens e o que eles devem fazer a seguir, ou oferece ao aluno a oportunidade de ser esse personagem e ouvir/dizer suas palavras em um contexto verdadeiro.

Contar histórias dá vida à aprendizagem de línguas e cria uma experiência participativa e imersiva que permite aos jovens alunos desfrutarem de ouvir a língua de uma forma dinâmica, por vezes estilística e divertida. A participação usando vocabulário e frases-chave pode criar uma consciência de ritmo e estrutura. Esta atmosfera de brincadeira e expressão criativa cria um apetite por experiências mais semelhantes. Os alunos que gostaram de contar histórias nas aulas muitas vezes pedem mais histórias e se sentem motivados e encorajados a criar e contar, representar ou ilustrar as suas próprias histórias de diversas maneiras.

O ato de contar histórias apela a diferentes preferências e personalidades de aprendizagem, garantindo que, desde os alunos mais tímidos até os mais ativos, todos tenham a oportunidade de participar de uma forma que possam desfrutar. Isso vai desde ouvir em silêncio até participar como ator.

Contar histórias também ajuda os alunos a apreciarem e estar atentos à entonação e ao tom de voz, às expressões e frases que soam naturais, bem como à interação entre falantes nativos. Para os alunos mais velhos, oferecem a oportunidade de recontar, reformular, encenar ou resumir o que ouviram, de reescrever a história ou de criar a sua própria como grupo ou indivíduo.

As histórias também oferecem uma ligação entre a sala de aula e a casa. Os alunos podem ter em casa os mesmos livros na sua própria língua; eles podem ler com os pais ou familiares e ser capazes de identificar vocabulário em inglês; histórias simples em inglês podem ser lidas novamente pelos pais em casa. Muitas histórias também contam com livros falados, vídeos do YouTube, animações ou filmes em VOSE que podem ser apreciados após a sessão.

As histórias oferecem a todos a oportunidade de desfrutar da linguagem e descobrir novos mundos, novas palavras e coisas novas sobre si mesmos.

USO DE JOGOS NO ENSINO DE INGLÊS

Em uma sala de aula tradicional de língua inglesa, o currículo do aluno concentra-se em gramática, leitura, vocabulário e exercícios repetitivos rígidos. A maioria dos alunos acha esse método muito enfadonho e enfadonho. Se os alunos não estiverem interessados na matéria que está sendo ensinada, eles não terão atenção e motivação para aprender o idioma. A linguagem é usada principalmente para se comunicar com outras pessoas. Qual é o melhor método para aprender uma língua? Ao longo da história as pessoas jogaram jogos para socializar e interagir umas com as outras. Portanto, parece razoável supor que jogar numa sala de aula de línguas só pode ser benéfico.

Em que consiste um jogo? Penso que os jogos envolvem jogo, competição, regras e diversão. Os jogos não precisam ser apenas uma diversão, mas uma forma de fazer com que os alunos pratiquem e usem o idioma. Jill Hadfield (1990) definiu jogos como “uma atividade com regras, um objetivo e um elemento divertido”. Concordo que um jogo deve ser divertido e agradável para os alunos. Um aluno feliz ficará mais motivado e ansioso para aprender.

Alguns professores e instituições não aprovam o uso de jogos para ensinar inglês aos alunos. Algumas razões são que os jogos prejudicam a instrução do professor e não proporcionam uma prática útil ou adequada aos alunos. Os benefícios e vantagens do uso de jogos na sala de aula de inglês lhes escapam. Os jogos são divertidos, interessantes e podem ser desafiadores. Os jogos são eficazes porque motivam o aluno. Os jogos ajudam a diminuir a ansiedade e os alunos ficam mais relaxados. Se os alunos estiverem relaxados e confortáveis, eles reterão melhor e mais rapidamente as coisas. Os jogos ajudam os alunos a manterem o interesse pela linguagem. Eles ajudam os alunos a participarem e isso lhes dá um contexto real para usar o inglês.

Há muitas vantagens em usar jogos na sala de aula:

- Os jogos são uma pausa bem-vinda na rotina habitual da aula de idiomas.
- Eles são motivadores e desafiadores.
- Aprender um idioma exige muito esforço. Os jogos ajudam os alunos a fazer e sustentar o esforço de aprendizagem.
- Os jogos proporcionam a prática da língua nas diversas habilidades – falar, escrever, ouvir e ler.
- Eles incentivam os alunos a interagirem e se comunicar.
- Eles criam um contexto significativo para o idioma.

Existem inúmeros jogos que podem ser adaptados e usados em uma sala de aula de inglês. Os professores de inglês “precisam considerar quais jogos usar, quando usá-los, como associá-los ao plano de estudos, livro didático ou programa e como, mais especificamente, diferentes jogos beneficiarão os alunos de diferentes maneiras. O professor precisa escolher um jogo adequado à aula e aos alunos. O nível de idioma utilizado deve ser apropriado para os alunos. Deve dar aos alunos a oportunidade de aprender e praticar diferentes aspectos do idioma. O jogo escolhido deve

garantir que todos os alunos estejam participando e interessados na atividade. A competição ou o trabalho em equipe podem desempenhar um papel importante na obtenção e manutenção da motivação e participação dos alunos.

Os jogos não devem se limitar a quebrar o gelo, atividades de aquecimento e preencher o tempo. Os jogos podem ser usados em qualquer momento da aula se o material corresponder aos objetivos e objetivos da aula. Os jogos podem introduzir uma nova habilidade linguística ou podem ser uma ótima maneira de revisar e reforçar o material aprendido anteriormente.

Para que os jogos tenham sucesso, os alunos devem ter uma compreensão clara das regras e de como jogar. Descobri que a demonstração é o método de instrução mais eficaz. É sempre bom estar envolvido no jogo para que os alunos vejam seu interesse genuíno e isso dê ao aluno e ao professor a chance de se relacionarem. Existem muitas maneiras de se envolver nos jogos; participante, diretor da atividade (ex. apresentador de game show), seguidor ou simplesmente torcendo e incentivando. Também é importante limitar a duração do jogo e dar um limite de tempo individual para respostas. Os limites de tempo manterão os alunos entusiasmados e interessados na atividade.

Em geral, os jogos podem ser uma ótima maneira de desenvolver a habilidade linguística do aluno. Os jogos dão aos alunos a oportunidade de interagir e se comunicar uns com os outros.

USO DE VÍDEO NO ENSINO DE INGLÊS

O vídeo fala com a Geração V

O Skype foi lançado em 2003 e o YouTube seguiu em 2005. O iPad foi lançado em 2010. O uso da Internet aumentou de 16% da população mundial em 2005 para cerca de 40% hoje (quase 80% nos países desenvolvidos). As crianças e jovens se comunicam rotineiramente por meio de chat de vídeo. Para a Geração V (o V significa 'vídeo', caso você não tenha adivinhado), o vídeo não é apenas uma forma passiva de entretenimento, é também o modo de entrega para comunicação interativa e para informações acessadas diariamente. Nossos alunos estão acostumados a usar vídeos e nós, professores, podemos usar isso a nosso favor.

O vídeo traz o mundo exterior para a sala de aula

Agora temos mais acesso do que nunca ao vídeo. Noticiários, anúncios, comédias, documentários, dramas e até palestras acadêmicas estão disponíveis em DVD, pela internet ou mesmo como projetos produzidos por alunos. A maior parte do que está disponível não foi originalmente produzido como material didático, o que significa que serve a um propósito comunicativo autêntico do mundo real. Alguns materiais, por exemplo os vídeos documento. Este é o melhor dos dois mundos: matéria autêntica não produzida originalmente como material de ELT, mas posteriormente adaptada para ser pedagogicamente sólida por meio de avaliação.

O vídeo envolve os alunos

Alguns professores acham que assistir a um vídeo é mais entretenimento do que educação. No entanto, se pensarmos num vídeo como um texto – uma fonte de informação – e criarmos uma lição em torno dele que ajude os alunos a desenvolver a linguagem, então poderemos usar o vídeo para captar e manter a atenção dos alunos, ao mesmo tempo que os ensinamos. . A maioria de nós não daria aos nossos alunos qualquer tipo de texto para ler sem oferecer apoio para a aprendizagem de línguas. Quando oferecemos o mesmo suporte com vídeo, o resultado serão aulas eficazes e divertidas.

O vídeo é uma ótima fonte de informação

Alunos de inglês – especialmente estudantes de inglês para fins acadêmicos – muitas vezes precisam realizar pesquisas para projetos. Filmes e vídeos (em particular documentários) podem ser excelentes fontes de informação. A entrada visual muitas vezes ajuda a esclarecer e apoiar a entrada de linguagem, tornando a pesquisa mais eficaz.

Também funciona em níveis mais baixos. Em muitos casos, podemos ignorar completamente a parte de áudio de um vídeo e ainda assim ficar com uma grande fonte de informação visual. Isto é especialmente útil quando queremos controlar o nível do idioma; não precisamos avaliar a contribuição, mas podemos avaliar as atividades linguísticas que oferecemos.

O vídeo estimula as atividades em sala de aula

Habilidades acadêmicas como resumir, parafrasear e dar uma opinião estão frequentemente ligadas à leitura como fonte de contribuição. No entanto, como mencionei anteriormente, um vídeo é também um “texto” rico em informação que pode fornecer aos alunos as ideias e conceitos que devem aprender a manipular com sucesso. Muitos professores usam com sucesso o vídeo na sala de aula “invertida”, onde os alunos recebem informações (por exemplo, um vídeo do YouTube) fora da sala de aula para alimentar os resultados, o que pode ser feito durante o horário de aula.

O vídeo também pode fornecer um bom ponto de referência para o pensamento crítico: por exemplo, ao considerar anúncios, os alunos podem desenvolver as habilidades de considerar a motivação, se os detalhes de apoio são válidos ou não, e assim por diante.

O vídeo fornece um bom modelo para o resultado do aluno

Depois de explorarmos minuciosamente um vídeo como entrada de linguagem, podemos usá-lo como modelo para o resultado do aluno. Muitos professores tiveram grande sucesso com noticiários, entrevistas, documentários produzidos pelos alunos e assim por diante. Depois de ver o modelo em vídeo, os alunos podem então produzir a sua própria versão do original. Em situações em que os alunos têm acesso a câmeras de vídeo (muitas vezes nos seus próprios telefones), o resultado pode ser um vídeo real. No entanto, os alunos também podem realizar ‘vídeos’ ao vivo na sala de aula, concentrando-se no conteúdo e não no meio.

Se você pensa no vídeo como algo que pode ativar para entreter os alunos e descansar, então você está perdendo uma oportunidade real. O vídeo, como qualquer estímulo que você traz para a

sala de aula, precisa do toque especializado do professor para transformá-lo em uma ótima aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de linguagem que orienta o ensino de língua inglesa no Brasil é sociointeracionista, ou seja, a linguagem social e dialógica é uma forma de ação. O ensino deve ser voltado para o uso da língua, com práticas de linguagem em diferentes situações comunicativas.

Deste modo, no contexto atual, inserem-se também novos paradigmas no ensino de inglês, face à visão do seu ensino ligada a conceitos como o de língua franca e língua adicional, voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento e o respeito às diferenças para a compreensão de como elas são produzidas através de eixos estruturantes que partem das vivências e experiências de estudantes com ênfase nos processos de conhecimento a partir das práticas de linguagem: falar, escrever, vivenciar, brincar, pensar, intervir, investigar e sentir.

REFERÊNCIAS

CARMAGNANI, A.M. **As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira**. In: CARMAGNANI, A.M.; GRIGOLETTO, M. (org.) **inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001

GIMENEZ, T. **English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century**. Acta Scientiarum, Maringá, v.23, n.1, p.127-131, 2001.

POUZA, S.S. **Mídia escrita e concepções de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Contexturas, Indaiatuba, n.5, p.127-152, 2000/2001.

OLIVEIRA, E. **Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Professores de inglês em curso**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v.39, p.69-79, 2002.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I.O. **Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a qualidade dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas**. Trabalhos em linguística Aplicada, Campinas, v.42, p.125-134, 2003.

GIMENEZ, T., PERIN, J.O.R.; SOUZA, M.M. **Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação.** Signum, Londrina, v.6, n.1, p.167-182, 2003.

MOITA LOPES, L.P. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política.** In: BARBARA, L. e RAMOS, R. **Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas.** Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

JORDÃO, C.M. **A Língua inglesa como “commodity”:** Direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O., JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos de conhecimento.** v.3. Curitiba, Champagnat, 2004

MOITA LOPES, L.P. **Ensino de Inglês Como Espaço de Embates Culturais e de Políticas da Diferença.** In: JORDÃO, C., GIMENEZ, T. & ANDREOTTI, V. (orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: Educat, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **O Grande Desafio: Aprender a Dominar a Língua Inglesa Sem Ser Dominado / A Por Ela.** In: JORDÃO, C., GIMENEZ, T. & ANDREOTTI, V. (orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: Educat, 2005.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS DIÁRIOS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS DAILY CHALLENGES



ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

Graduação em Pedagogia pela FASP, Faculdade São Paulo, (2010); Especialista em Psicopedagogia pela UNINOVE, Universidade Nove de Julho, (2012); Professora de Ensino Fundamental I, Professora de Educação Básica -CEI Parque das Paineiras.

RESUMO

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, abrangendo os primeiros anos de vida, geralmente até os seis anos de idade. Essa etapa visa proporcionar um ambiente educacional adequado que promova o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. No entanto, enfrenta uma série de desafios. Um dos principais desafios é garantir o acesso universal à educação infantil de qualidade. Muitas crianças, especialmente em áreas rurais ou de baixa renda, não têm acesso a CRECHES ou EMEIS de qualidade, o que impacta negativamente seu desenvolvimento. Também outro desafio é a formação adequada dos profissionais que atuam nessa área. Educadores infantis precisam de uma sólida compreensão do desenvolvimento infantil, além de habilidades específicas para criar um ambiente de aprendizado estimulante e acolhedor. No entanto, a falta de investimento adequado na educação infantil é um desafio significativo. Recursos financeiros insuficientes muitas vezes resultam em infraestrutura precária, turmas superlotadas e falta de materiais educativos adequados. A inclusão de crianças com necessidades especiais também é um desafio importante. Garantir que essas crianças recebam o apoio e os recursos necessários para prosperar em um ambiente educacional inclusivo é essencial, mas muitas vezes requer recursos adicionais e capacitação específica para os educadores. Portanto, a parceria com as famílias é essencial para o sucesso da educação infantil. Envolver os pais no processo educacional de seus filhos, fornecendo suporte e orientação, pode ter um impacto significativo no desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade; Parcerias; Compromisso; Conhecimento; Aprendizado.

ABSTRACT

Early childhood education is a crucial stage in children's development, covering the first few years of life, usually up to the age of six. This stage aims to provide an appropriate educational environment that promotes children's all-round development, including physical, emotional, social and cognitive aspects. However, it faces a number of challenges. One of the main challenges is guaranteeing universal access to quality early childhood education. Many children, especially in rural or low-income areas, do not have access to quality CRECHES or EMEIS, which negatively impacts their development. Another challenge is the adequate training of professionals working in this area. Early childhood educators need a solid understanding of child development, as well as specific skills to create a stimulating and welcoming learning environment. However, the lack of adequate investment in early childhood education is a significant challenge. Insufficient financial resources often result in poor infrastructure, overcrowded classes and a lack of suitable educational materials. The inclusion of children with special needs is also a major challenge. Ensuring that these children receive the support and resources they need to thrive in an inclusive educational environment is essential, but often requires additional resources and specific training for educators. Therefore, partnership with families is essential for the success of early childhood education. Involving parents in their children's educational process, providing support and guidance, can have a significant impact on children's development.

KEYWORDS: Responsibility; Partnerships; Commitment; Knowledge; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa um estágio fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, influenciando não apenas suas habilidades cognitivas, mas também desempenhando um papel crucial na formação de sua saúde emocional e social. Durante os primeiros anos de vida, as crianças estão em um período de rápida expansão e aprendizado, onde absorvem conhecimento e experiências de forma extraordinária. Esse período crítico é caracterizado pela formação das bases essenciais que sustentarão todo o seu percurso educacional e pessoal ao longo da vida. É durante a educação infantil que são estabelecidos os fundamentos para habilidades como linguagem, socialização, resolução de problemas e pensamento crítico, que serão essenciais em etapas posteriores da vida acadêmica e profissional. No entanto, apesar de sua importância indiscutível, a educação infantil enfrenta uma série de desafios que colocam em xeque sua eficácia e seu impacto. Esses desafios vão desde questões relacionadas ao acesso e à qualidade do ensino até preocupações sobre inclusão, formação adequada de profissionais, e parceria com as famílias, todos os quais demandam atenção e esforços coordenados para serem superados e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação infantil de qualidade que promova seu desenvolvimento integral.

Um dos desafios mais urgentes que a educação infantil enfrenta é a disparidade no acesso à educação de qualidade. Enquanto em áreas urbanas e de maior poder aquisitivo existem diversas opções de creches e pré-escolas bem estruturadas, em contraste, em regiões rurais e comunidades carentes, as crianças frequentemente enfrentam sérias dificuldades para acessar essas instituições. Essa desigualdade de acesso cria um fosso educacional desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas, já que as crianças que não têm acesso à educação infantil de qualidade enfrentam desvantagens significativas em seu desenvolvimento educacional e futuro.

A qualidade do ensino oferecido na educação infantil é uma preocupação crítica. Muitas vezes, as instituições disponíveis carecem de recursos adequados, tanto materiais quanto humanos. Turmas superlotadas, instalações inadequadas e falta de materiais educativos apropriados comprometem o ambiente de aprendizagem e prejudicam o desenvolvimento das crianças. Além disso, a formação e a remuneração dos profissionais que atuam nessa área muitas vezes são inadequadas, o que impacta negativamente a qualidade do ensino fornecido. A falta de investimento em desenvolvimento profissional e condições de trabalho adequadas pode levar a uma alta rotatividade de professores, prejudicando a continuidade e a consistência no ensino oferecido às crianças em idade pré-escolar. Essas deficiências na qualidade da educação infantil têm repercussões de longo prazo no desenvolvimento educacional e socioemocional das crianças, comprometendo suas oportunidades futuras e contribuindo para a perpetuação de desigualdades.

A inclusão de crianças com necessidades especiais representa outro desafio significativo na educação infantil. Assegurar que essas crianças recebam o apoio e os recursos necessários para prosperar em um ambiente educacional inclusivo é crucial. No entanto, muitas vezes, isso se revela uma tarefa complexa que demanda investimentos adicionais em infraestrutura e capacitação específica para os educadores. Além disso, é necessário um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada criança, o que pode envolver ajustes no currículo, na estrutura física da escola e na formação de professores.

A parceria com as famílias desempenha um papel fundamental no sucesso da educação infantil. No entanto, nem sempre é fácil envolver os pais no processo educacional de seus filhos, especialmente em comunidades desfavorecidas ou onde existem barreiras de comunicação e cultura. A falta de participação dos pais pode limitar o apoio às crianças fora do ambiente escolar, prejudicando seu desenvolvimento global. Estabelecer canais eficazes de comunicação com as famílias, fornecendo orientações sobre como podem apoiar a aprendizagem de seus filhos em casa e envolvendo-os em atividades escolares, é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, a educação infantil enfrenta uma série de desafios complexos que vão desde a disparidade no acesso e na qualidade do ensino até a inclusão de crianças com necessidades especiais e o envolvimento das famílias. Superar esses desafios é crucial para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, preparando-as para um futuro promissor e equitativo. Isso requer um compromisso coletivo e investimentos adequados em políticas educacionais que priorizem a igualdade de acesso, a qualidade do ensino e a inclusão de todas as crianças.

DESENVOLVIMENTO

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS, INCLUINDO ASPECTOS FÍSICOS, EMOCIONAIS, SOCIAIS E COGNITIVOS

O desenvolvimento integral das crianças é um processo complexo e multidimensional que abrange uma ampla gama de aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Compreender e promover esse desenvolvimento holístico é fundamental para garantir que as crianças cresçam e se desenvolvam de maneira saudável e equilibrada.

Primeiramente, o desenvolvimento físico das crianças refere-se ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento das habilidades motoras. Durante os primeiros anos de vida, as crianças passam por um rápido crescimento físico, ganhando peso, altura e desenvolvendo habilidades motoras básicas, como se sentar, engatinhar, andar e manipular objetos. É importante fornecer um ambiente seguro e estimulante que promova atividades físicas adequadas e saudáveis, bem como acesso a uma dieta balanceada para apoiar o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças.

O desenvolvimento físico, o desenvolvimento emocional das crianças desempenha um papel crucial em sua saúde e bem-estar geral. Isso inclui a capacidade de reconhecer e expressar emoções, desenvolver empatia e estabelecer relacionamentos saudáveis com os outros. Durante a infância, as crianças aprendem a lidar com uma variedade de emoções, desde alegria e amor até raiva e tristeza. É importante fornecer um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, onde as crianças sintam que suas emoções são validadas e que têm apoio para lidar com elas de maneira saudável.

O desenvolvimento social das crianças refere-se à sua capacidade de interagir e se relacionar com os outros. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, resolver conflitos e desenvolver amizades. Durante a infância, as crianças aprendem a se relacionar com os outros por meio de interações familiares, com colegas e com adultos em ambientes como a escola e a comunidade. É importante fornecer oportunidades para que as crianças pratiquem e desenvolvam suas habilidades sociais, bem como modelar comportamentos sociais positivos por meio de exemplos e interações positivas.

Por fim, o desenvolvimento cognitivo das crianças refere-se à sua capacidade de aprender, pensar, raciocinar e resolver problemas. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades como linguagem, alfabetização, matemática, pensamento crítico e criatividade. Durante a infância, as crianças estão constantemente explorando e descobrindo o mundo ao seu redor, construindo conhecimento e habilidades por meio de experiências sensoriais, interações sociais e exploração ativa. É importante fornecer um ambiente estimulante e enriquecedor que promova a curiosidade, a investigação e o pensamento criativo das crianças, bem como oportunidades para que elas desenvolvam habilidades cognitivas em uma variedade de áreas.

O desenvolvimento integral das crianças engloba uma variedade de aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Promover esse desenvolvimento holístico requer um compromisso com a

criação de ambientes seguros, estimulantes e acolhedores, onde as crianças tenham oportunidades de explorar, aprender e crescer em todas as áreas de suas vidas. Ao investir no desenvolvimento integral das crianças, estamos investindo no futuro de indivíduos saudáveis, felizes e capacitados, e na construção de sociedades mais justas, inclusivas e prósperas para todos.

A GARANTIA DO ACESSO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Garantir o acesso universal à educação infantil de qualidade é um imperativo moral e um investimento fundamental no futuro de uma sociedade justa e equitativa. A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes uma base sólida para o aprendizado futuro, bem como promovendo o desenvolvimento integral em todas as áreas, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

É na escola que oferecemos a oportunidade para que as crianças possam vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para esses estudos. (FERRAZ, FUSARI, 1999, p.19).

No entanto, apesar de sua importância incontestável, o acesso à educação infantil de qualidade ainda não é uma realidade para muitas crianças em todo o mundo. Em muitas regiões, especialmente em áreas rurais e comunidades carentes, as crianças enfrentam barreiras significativas que impedem seu acesso a creches e pré-escolas bem estruturadas. Essas barreiras podem incluir falta de infraestrutura educacional, recursos financeiros limitados, falta de transporte adequado e falta de conscientização sobre a importância da educação infantil.

Para garantir o acesso universal à educação infantil de qualidade, é necessário um compromisso sério por parte dos governos, da sociedade civil e da comunidade internacional. Isso envolve a implementação de políticas públicas abrangentes que priorizem o investimento na educação infantil, incluindo o aumento do financiamento para a construção e manutenção de creches e pré-escolas, a melhoria da formação e remuneração dos profissionais da educação, e o desenvolvimento de programas de apoio para famílias em situação de vulnerabilidade.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

É crucial adotar uma abordagem integrada e inclusiva para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação infantil de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero, deficiência ou local de residência. Isso inclui a implementação de políticas de inclusão que garantam que as crianças com necessidades especiais recebam o apoio e os recursos necessários para prosperar em um ambiente educacional inclusivo.

Também é importante reconhecer o papel essencial das famílias no acesso à educação infantil de qualidade. Ao envolver os pais e as comunidades no processo educacional de suas crianças, é possível criar parcerias sólidas que promovam o desenvolvimento integral das crianças dentro

e fora do ambiente escolar. Isso pode incluir a realização de programas de conscientização sobre a importância da educação infantil, o fornecimento de orientações e apoio às famílias, e a criação de espaços de participação e engajamento para os pais nas decisões relacionadas à educação de seus filhos.

Assim, garantir o acesso universal à educação infantil de qualidade é um desafio complexo, mas fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças e construir sociedades mais justas e inclusivas. Isso requer um compromisso coletivo e coordenado para superar as barreiras que impedem o acesso das crianças à educação, bem como o desenvolvimento e implementação de políticas e programas que priorizem a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de sua condição ou circunstância.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

A importância da formação e valorização dos profissionais da educação é indiscutível quando se trata de garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na vida dos estudantes, não apenas transmitindo conhecimentos acadêmicos, mas também contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para o sucesso ao longo da vida.

A formação adequada dos profissionais da educação é crucial para garantir que eles possuam as habilidades e os conhecimentos necessários para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Isso inclui não apenas conhecimentos específicos sobre as disciplinas que ensinam, mas também habilidades pedagógicas, capacidade de adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e conhecimento sobre práticas educacionais inovadoras e inclusivas.

A valorização dos profissionais da educação é essencial para atrair e reter talentos qualificados na área. Isso envolve não apenas o reconhecimento do trabalho árduo e do compromisso dos profissionais da educação, mas também a remuneração justa e condições de trabalho adequadas. Profissionais valorizados e motivados são mais propensos a se dedicarem ao desenvolvimento profissional contínuo, buscando aprimorar suas habilidades e conhecimentos para melhor atender às necessidades dos alunos.

Também, a valorização dos profissionais da educação também é fundamental para promover um ambiente de trabalho saudável e colaborativo, onde os professores se sintam apoiados e encorajados a compartilhar ideias e experiências. Isso contribui para a criação de uma cultura escolar positiva, onde o foco está no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.

Todavia, a formação e valorização dos profissionais da educação têm um impacto direto na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Professores bem formados e valorizados são capazes de motivar e inspirar os alunos, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor. Eles também são capazes de identificar e atender às necessidades individuais dos alunos, adaptando sua prática pedagógica para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu

pleno potencial.

Então, sendo fundamental garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Isso requer um compromisso contínuo por parte dos governos, das instituições educacionais e da sociedade em geral para investir no desenvolvimento profissional dos professores e criar um ambiente de trabalho que reconheça e valorize sua contribuição para a sociedade.

A IMPORTÂNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS, INFRAESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DE MANDAS E QUANTIDADES DE ALUNOS E ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS ADEQUADOS

A educação é uma das bases fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade próspera e igualitária. No entanto, um dos principais desafios que muitos sistemas educacionais enfrentam é a falta de recursos financeiros adequados. Quando os recursos são escassos, isso pode resultar em uma série de problemas que afetam diretamente a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizagem das crianças.

Um dos impactos mais visíveis da falta de recursos financeiros é a infraestrutura precária das escolas. Muitas instituições educacionais sofrem com instalações inadequadas, como salas de aula deterioradas, falta de mobiliário adequado, banheiros em condições precárias e falta de espaços adequados para atividades extracurriculares. Essa infraestrutura inadequada não apenas prejudica o conforto e a segurança dos alunos, mas também pode afetar negativamente sua motivação e engajamento nas atividades escolares.

A falta de recursos financeiros muitas vezes leva à superlotação das salas de aula. Turmas superlotadas tornam difícil para os professores oferecer atenção individualizada a cada aluno e criar um ambiente propício para o aprendizado. Isso pode resultar em dificuldades de aprendizagem não detectadas, desmotivação dos alunos e até mesmo problemas de disciplina.

Portanto, outro problema decorrente da escassez de recursos é a falta de materiais educativos adequados. Livros didáticos desatualizados, falta de material de laboratório, escassez de computadores e acesso limitado à internet são apenas alguns exemplos dos desafios enfrentados por muitas escolas. A falta de materiais educativos adequados pode comprometer a qualidade do ensino e limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, especialmente em áreas onde a educação é a única esperança de romper o ciclo de pobreza.

É importante ressaltar que a falta de recursos financeiros não afeta apenas a qualidade da educação, mas também amplia as desigualdades sociais e econômicas. Escolas em áreas de baixa renda são frequentemente as mais afetadas pela falta de recursos, criando um ciclo de privação que dificulta o acesso das crianças a uma educação de qualidade e perpetua as desigualdades existentes.

A escassez de recursos financeiros é um obstáculo significativo para a qualidade da educação em muitos países. Para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, é fundamental investir de forma adequada e equitativa nos sistemas educacionais, garantindo que

as escolas tenham os recursos necessários para oferecer um ambiente de aprendizagem seguro, estimulante e enriquecedor para todos os alunos.

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E GARANTIAS DE O APOIO E OS RECURSOS PARA UM AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO

A inclusão de crianças com necessidades especiais é um imperativo ético e educacional que desafia as instituições educacionais em todo o mundo. Garantir que essas crianças tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos e fortalece os laços de comunidade e empatia dentro da escola.

No entanto, a inclusão de crianças com necessidades especiais apresenta desafios significativos. Um dos desafios mais urgentes é garantir que essas crianças recebam o apoio e os recursos necessários para prosperar em um ambiente educacional inclusivo. Isso requer não apenas o fornecimento de equipamentos e materiais adaptados, mas também o treinamento adequado de professores e profissionais de apoio para atender às necessidades individuais de cada criança.

Uma inclusão bem-sucedida requer uma mudança de mentalidade e cultura dentro das escolas. É fundamental criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a aceitação e o respeito pelas diferenças. Isso pode envolver a sensibilização da comunidade escolar, o estabelecimento de políticas e práticas inclusivas e o envolvimento ativo dos alunos na promoção de um ambiente acolhedor e solidário para todos.

Assim, é superar as barreiras arquitetônicas e físicas que podem impedir a participação plena de crianças com necessidades especiais na vida escolar. Isso pode incluir a adaptação de instalações físicas, como rampas de acesso, banheiros acessíveis e salas de aula com equipamentos adaptados, bem como o fornecimento de transporte acessível e apoio para atividades extracurriculares.

É importante reconhecer que a inclusão não se limita apenas às crianças com deficiências físicas ou intelectuais. Também é fundamental garantir a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem, transtornos de saúde mental, dificuldades de comportamento e outras necessidades especiais. Isso requer uma abordagem individualizada e centrada na criança, que leve em consideração suas habilidades, interesses e necessidades únicas.

Contudo, a inclusão de crianças com necessidades especiais é um desafio importante, mas necessário, na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Garantir que essas crianças recebam o apoio e os recursos necessários para prosperar em um ambiente educacional inclusivo não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos e fortalece os valores de diversidade, respeito e empatia dentro da escola.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS, GESTORES E COMUNIDADE

A participação ativa das famílias, professores, funcionários, gestores e comunidade é fundamental para promover uma educação de qualidade e garantir o sucesso dos alunos. Quando todos esses atores estão envolvidos no processo educacional, cria-se um ambiente de apoio e colaboração que beneficia não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar.

Primordial, a participação das famílias desempenha um papel crucial no sucesso acadêmico e socioemocional das crianças. Quando os pais e responsáveis se envolvem na vida escolar de seus filhos, mostrando interesse em seu aprendizado, participando de reuniões escolares, apoiando suas atividades extracurriculares e mantendo uma comunicação aberta com os professores, isso fortalece a parceria entre escola e família e cria um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças.

Também, a participação ativa dos professores é essencial para o sucesso dos alunos. Os professores desempenham um papel central na vida escolar das crianças, não apenas transmitindo conhecimentos acadêmicos, mas também modelando comportamentos, valores e atitudes positivas. Quando os professores se envolvem no desenvolvimento individual de cada aluno, oferecendo suporte emocional, reconhecendo suas necessidades e adaptando sua prática pedagógica para atender a diferentes estilos de aprendizagem, isso contribui para o crescimento e o sucesso de cada aluno.

Os funcionários das escolas também desempenham um papel importante na promoção de um ambiente escolar acolhedor e seguro. Desde os profissionais da limpeza e da cozinha até os administrativos e de manutenção, cada membro da equipe escolar contribui para criar um ambiente propício para o aprendizado. Quando todos os funcionários se sentem valorizados e respeitados, isso reflete em um ambiente de trabalho mais harmonioso e, conseqüentemente, em uma melhor qualidade de ensino para os alunos.

A participação dos gestores escolares é fundamental para promover uma cultura de excelência acadêmica e equidade dentro da escola. Os gestores desempenham um papel crucial na definição de metas, na alocação de recursos, no desenvolvimento de políticas e práticas educacionais e na promoção de uma cultura escolar positiva e inclusiva. Quando os gestores estão comprometidos com a melhoria contínua da escola e com o sucesso de todos os alunos, isso cria um ambiente propício para o crescimento e o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Por fim, a participação da comunidade é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Quando a comunidade local se envolve na vida escolar, oferecendo apoio financeiro, recursos humanos e parcerias colaborativas, isso fortalece os laços entre a escola e a comunidade e promove um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada pelo sucesso dos alunos.

... durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro — pais, professores, entre outros — sozinha ela nem

sempre consegue atingir diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não — essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas. (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.49).

Logo, famílias, professores, funcionários, gestores e comunidade é essencial para promover uma educação de qualidade e garantir o sucesso dos alunos. Quando todos esses atores estão envolvidos no processo educacional, cria-se um ambiente de apoio e colaboração que beneficia não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar e, por extensão, a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é um período fundamental no desenvolvimento das crianças, marcando uma fase de crescimento e aprendizado que estende desde os primeiros anos de vida até cerca de seis anos de idade. Durante essa fase crucial, o objetivo principal é proporcionar um ambiente educacional adequado que promova o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, emocional, social e cognitivo.

No entanto, apesar da importância incontestável da educação infantil, ela enfrenta uma série de desafios significativos que podem comprometer sua eficácia e impacto. Um dos principais desafios é garantir o acesso universal à educação de qualidade. Infelizmente, muitas crianças, especialmente aquelas em áreas rurais, de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade, enfrentam dificuldades para acessar creches e escolas de educação infantil que ofereçam um ambiente estimulante e adequado para seu desenvolvimento.

A formação adequada dos profissionais que atuam na educação infantil é fundamental para garantir uma experiência educacional de qualidade. Educadores infantis precisam não apenas de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas também de habilidades específicas para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante. No entanto, muitas vezes enfrentam desafios relacionados à falta de investimento adequado em formação e capacitação.

A inclusão de crianças com necessidades especiais também é um aspecto crucial a ser considerado na educação infantil. Garantir que essas crianças recebam o apoio e os recursos necessários para prosperar em um ambiente educacional inclusivo é essencial para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todas as crianças possam alcançar seu pleno potencial.

Para superar esses desafios, é fundamental fortalecer a parceria com as famílias. O envolvimento ativo dos pais no processo educacional de seus filhos desempenha um papel crucial no sucesso escolar das crianças. Além disso, são necessários investimentos adequados na infraestrutura e nos recursos educacionais, bem como apoio e capacitação específica para os educadores que trabalham na educação infantil.

Todavia, a colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional - incluindo famílias, educadores, gestores escolares e comunidade - é essencial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e se desenvolver de maneira saudável e equilibrada. A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação do futuro de nossas crianças

e na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil**, Brasília: mec/sef, 1998.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. Ministério de Educação e Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Coordenação de Educação Infantil. Brasília. DF.1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso 14 maio 2024.

FERRAZ, Maria Heloisa c. de t; fusari, maria f. de Resende. **metodologia do ensino de arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTANA, A; CRUZ, M. **Quanta coisa eles aprendem**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.231: abril, 1997.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 16.271, de 17/09/2015. plano municipal de educação**. São Paulo, 2015.

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil**, Brasília: mec/sef, 1998.

AGRESSIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

AGGRESSION IN THE INCLUSIVE SCHOOL CONTEXT



ANNA PAULA MOTA TEIXEIRA MEZABARBA ALVES

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

RESUMO

Acena-se para o fato de que a agressividade tem aumentado além dos padrões da normalidade nessa sociedade competitiva e sem regras. A escola emerge como centro de vazão da emoção e conseqüentemente de tensões, conflitos e agressões. Na realidade escolar atual, destaca-se a inclusão, e conseqüentemente a agressividade, visto que esta característica pode aflorar em alunos deficientes. Pessoas de reflexão dissertam sobre o tema, mostrando como a família, diversos programas de TV, bem como um grau de agressividade inato a nós humanos, podem dificultar o processo ensino-aprendizagem e de integração da criança. Em relação a profissionais que mediam a inclusão, pode notar que as capacitações que deveriam ocorrer na tentativa de preparar e motivar o profissional para esta nova investida que é a educação inclusiva não acontece com frequência, fazendo com que muitas vezes o educador não saiba como proceder. O olhar pode estar paralisado, cego, pode ser fatalista ou pessimista. O sucesso não está em livros e manuais, não se tem resposta definida, é um campo vasto de pesquisa, mas é relevante pensar que a vitória é o caminho percorrido e próprio senso de realização dos otimistas, e não o sentimento de derrota dos pessimistas. Sorrisos e olhares são importantes na tentativa de diminuir agressividade e integrar o aluno, aprendendo assim a socializar-se com o meio em sua volta, estabelecendo junto com a linguagem verbal o início da troca. Portanto acredita-se que é possível uma educação mútua da escola, professores e família, a fim de que, unidos, possam enfrentar os desafios de uma escola inclusiva e que posteriormente a agressividade seja redirecionada para a edificação de uma educação inclusiva de qualidade, ou

seja, eficaz. Na tentativa de formar futuros cidadãos que conheçam seus direitos e deveres, não permitindo que suas diferenças o constriam, sejam ignoradas, mas respeitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente; Agressividade; Escola; Professor.

ABSTRACT

It is clear that aggression has increased beyond normal standards in this competitive and unregulated society. The school emerges as the center of emotion and, consequently, of tensions, conflicts and aggression. In today's school reality, inclusion stands out, and consequently aggression, since this characteristic can emerge in disabled students. Thinkers have discussed the subject, showing how the family, various TV programs, as well as a degree of aggression innate to us humans, can hinder the teaching-learning process and the child's integration. In relation to professionals who mediate inclusion, it can be seen that the training that should take place in an attempt to prepare and motivate professionals for this new onslaught that is inclusive education does not happen very often, so that the educator often doesn't know how to proceed. The outlook can be paralyzed, blind, fatalistic or pessimistic. Success can't be found in books and manuals, there are no definite answers, it's a vast field of research, but it's important to think that victory is the path taken and the optimists' own sense of achievement, and not the pessimists' feeling of defeat. Smiles and glances are important in trying to reduce aggression and integrate the student, thus learning to socialize with the environment around them, establishing the beginning of the exchange together with verbal language. We therefore believe that it is possible for the school, teachers and family to educate each other so that, together, they can face the challenges of an inclusive school and so that aggression can later be redirected towards building a quality inclusive education, in other words, an effective one. In an attempt to form future citizens who know their rights and duties, not allowing their differences to embarrass them, to be ignored, but respected.

KEYWORDS: Disabled; Aggression; School; Teacher.

INTRODUÇÃO

As crianças se comunicam através de olhares, da voz, expressão corporal, sorriso, pulos, desatenção até mesmo por meio da agressividade. Mostrando por meio da maneira pela qual fazem as coisas, o que está acontecendo no seu interior. Portanto é necessário conhecer e trabalhar com a emoção. Pois a emoção esculpi o corpo, dando forma e consistência (THUMS, 1999).

Emoções são sentimentos a se expressarem em impulsos e numa vasta gama de intensidade gerando ideias, condutas, ações e reações. Quando equilibrados e bem conduzidos transformam-se em sentimentos elevados, sublimados tornando-se, aí sim em virtudes (GO-LEMAN, 1996, p.56).

“A agressividade é uma emoção que começa a se formar junto com desenvolvimento do

indivíduo [...] é própria da natureza animal, incluída a espécie humana” (SERGIO, 2008), e até certo ponto deve ser encarado como um comportamento normal fazendo até mesmo parte de seu desenvolvimento, dando-lhe a oportunidade de aprender. De acordo com as circunstâncias, a agressividade se manifesta com forma diferente: ironia, humor, desprezo, presunção etc.

A agressividade no sentido pleno da palavra não está relacionada à violência, pois a violência segundo o autor Sérgio (2008) ocorre “[...] quando se rompe a barreira da alteridade e a força física se impõe sobre o mais frágil ou indefeso e como reação ao agressor”.

Neste ínterim, psicólogos, pessoas ligadas à educação, professores e diversos autores têm acenado para o fato de que a agressividade tem aumentado além dos padrões da normalidade nessa sociedade competitiva e sem regras. A escola emerge como centro de vazão da emoção e conseqüentemente de tensões, conflitos e agressões; e muitas vezes os educadores estão ocupados em desenvolver o cognitivo e esquecem que é preciso mexer com a dimensão da personalidade: a emoção, que já está sendo colocada em segundo plano ou esquecida pela família e pela sociedade.

Neste contexto e em decorrência da realidade escolar atual, pautada em uma educação inclusiva, onde profissionais não estão motivados nem preparados para a inclusão e que a agressividade pode ser uma característica de alunos deficientes, os educadores e pais não sabem, muitas vezes, como lidar com essa característica, assumindo atitudes incorretas e reforçando cada vez mais o problema.

Segundo Souza, “a preocupação é redobrada quando pensamos na escola como um local de aprendizagem e de aquisição de normas e valores, onde os alunos constroem a sua personalidade e uma identidade própria”, valores, personalidade e identidade própria, tanto em alunos deficientes como os ditos normais.

Estas questões apontam para um problema antigo, que atualmente vem tendo outros olhares: a relação de agressividade do deficiente e sua interação com os demais na escola, que é um espaço importante na formação do cidadão respeitado e respeitador.

Por isso, o trabalho do professor juntamente com a equipe pedagógica da escola deveria consistir em diagnosticar os problemas existentes e obstáculos ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, buscando alternativas para que se possa estimular e mediar o processo de ensinagem (HERNÁNDEZ, 2000).

Assim, torna-se relevante refletir sobre a prática educativa com um novo olhar, sensível às diferenças: estudando soluções, amenizando situações de agressividade, visto que talvez não seja possível eliminá-la, mas sim controlá-la direcioná-la para fins positivo, a fim de que o aluno incluso possa ter bom relacionamento em sala de aula e na sociedade. Desta forma Mantoan (1997) afirma de forma precisa que a educação inclusiva é uma atitude de aceitar as diferenças, não apenas colocar o aluno em sala de aula.

Além disso, este é um assunto de relevância científica, pois, as crianças serão futuros cidadãos e precisam abarcar informações para que possam ser conhecedores de seus direitos e deveres, não permitindo que suas diferenças sejam apontadas de forma constrangedora, nem tão pouco ignoradas, mas sim respeitada.

AGRESSIVIDADE – UMA VISÃO GERAL

Autores como Souza (2008) direcionam dois tipos de agressividade: agressividade normal, natural da criança sendo uma reação adaptativa que se dá durante o desenvolvimento, ocorrendo variações, e têm a inclinação para ser sufocada como forma de ajustes as normas do meio familiar e social.

Já agressividade anormal é excessiva e a atitude destrutiva é aflorada de forma inadequada, não se adaptando às normas sociais, sendo rejeitados pelos outros membros da sociedade.

Para compreender a agressividade normal e anormal é importante voltar nosso olhar para o desenvolvimento da criança e como esta aprende o comportamento agressivo.

O meio em que a criança vive muitas vezes se mostra assustador, o que pode perturbá-la, não sabendo lidar com este sentimento. A agressão é então aflorada por este ambiente e pelas dificuldades internas. Assim, as manifestações corporais como a agressividade dos alunos com necessidades especiais ou não são influenciadas segundo Foucault (1998) por relações de poder, uma tentativa de sobreviver à batalha que é posta em sua frente.

Portanto, muitas vezes, os atos agressivos não são manifestação de raiva, e sim, pouco conhecimento de si, numa investida de se defender do mundo agressivo e de superação de suas deficiências. Em algumas situações, é perceptível o fato de a criança agredir outros com a finalidade de ganhar algo. Esta é a forma encontrada pela criança para controlar o ambiente sendo mais eficaz em satisfazer suas necessidades.

Em alguns casos, a criança tenta ser ouvida, e quando os ao seu redor não prestam atenção aos seus pedidos, emergem sentimentos e emoções que paulatinamente se transforma no que se chama de agressividade infantil. Em outros, os anos de formação da pessoa agressiva são marcados pelo mau exemplo dos pais ou por negligência total.

Muitos agressores vêm de lares em que os pais eram frios, desinteressados ou em que eles tenham realmente ensinado seus filhos a usar a fúria e a violência para resolver problemas. Crianças educadas num ambiente desses talvez nem reconheçam como sendo agressividade seus próprios ataques verbais e físicos, podendo até mesmo pensar que seu comportamento é normal aceitável.

Myers (1999) descreve que Bandura já alertava que a agressão na família como a violência conjugal, entre outras, é o peso mais forte, pois, as crianças usam de estratégias que observa em casa para lidar com os outros.

Esses filhos então com tendências agressivas, vão para a escola, onde geralmente se concentram grandes números de alunos de diferentes formações, criados de maneiras muito variadas. E essa socialização pode influenciar os outros gerando mais alunos agressivos. Pois, infelizmente, observam que intimidarem outros é a melhor maneira de conseguir o que querem, deduzindo que a agressividade muitas vezes funciona.

Outra causa do aumento da agressividade é a falta de supervisão no mundo televisivo.

Machado (1981) esclarece que a agressividade é realçada pela TV. É relevante retomarmos que a televisão desempenha um papel de destaque no mundo infantil.

Desenhos animados, filmes, games e outros programas fascinam as crianças e exercendo uma grande influência. Entretanto na grande maioria a programação é inadequada às crianças e adolescentes, pois, destacam muitas vezes que a agressividade e a violência resolvem os problemas. Estatísticas revelam que:

Desde os desenhos animados, os games e filmes no horário de 08 horas da manhã até 17h30min, 83% da programação televisiva é imprópria para menores de 5 a 14 anos, pois mostram que com agressividade e a violência resolvem muitos problemas (FERRÉS, 1996, p.5).

No entanto, os motivos pelos quais uma criança se torna agressiva não justificam esse proceder errado, mas podem ajudar a entendê-lo. E essa perspicácia pode ser de real valor. A ira causada pela conduta do indivíduo agressivo pode cegar, encher de frustração e até mesmo de ódio. Mas a perspicácia com relação ao comportamento dele pode ajudar a abrandar a ira. Isso, por sua vez, pode dar mais clareza na busca de soluções.

Neste contexto, é preciso um trabalho conjunto de pais e educadores para o processo sadio de ensinagem e o amadurecimento afetivo e intelectual da criança. É preciso encarar que cada pai e educador devem procurar descobrir, o amor em si próprio na tentativa de reprimir a agressividade (BOLSANELLO, 1990).

AGRESSIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PROFESSOR

No desenvolvimento do homem, o ambiente e a hereditariedade, exercem uma interligação. Segundo Lataille, Oliveira e Dantas (1992) Piaget descreve que durante a formação, emergem comportamentos como os estágios sensório motor, mental e social que ocasiona a maturidade da criança.

A escola pode ser geradora de condições de violência, designadamente por intermédio de práticas onipresentes de avaliação classificativa que conduzem a exclusão, à valorização pessoal e a acumulação de situações de fracasso (ABREU, 1998, p.137).

Embora seja um período curto, a criança pode passar por uma gama de mudanças. Entre essas mudanças, a agressividade normal poderá ser realçada em anormal conforme relatou Abreu e confirma Souza (2008). Essas fases da criança quando bem direcionadas promoverá o equilíbrio emocional. No entanto, quando desestruturada poderá causar problemas emocionais podendo gerar agressividade.

Experiências revelam que a atitude dos professores incentiva os alunos a ter uma atitude positiva e passiva com os colegas deficientes, portanto os profissionais devem ser capacitados para estarem preparados para que a inclusão seja uma proposta de sucesso, fazendo com que a agressividade proveniente da exclusão seja abrandada.

Alguns pedagogos e professores delimitam que o aluno modelo seria aquele obediente, limpo, respeitoso, agradável, que aprende com facilidade e sem nenhuma deficiência. A criança que

não consegue se enquadrar neste padrão é qualificado como rebelde, desinteressado, um aluno problema. Mandarin (2008) refere que os alunos à margem facilmente manifestam a agressividade como um mecanismo de defesa diante desta situação confusa.

O comportamento agressivo dos alunos pode revelar a insegurança dos professores e pedagogos ao lidar com este assunto recorrente. Para eles, alunos agressivos diante de diversas situações recorrem à violência e a agressão dos colegas de forma física ou verbal, suas brincadeiras são permeadas por lutas, são impulsivos e por qualquer motivo parte para agressividade.

Neste íterim, a maioria dos professores não consegue compreender a razão do comportamento agressivo, que pode estar por trás o desassossego, a irritabilidade, o desinteresse, a violência doméstica, alguma deficiência entre outros. Cabe ao corpo docente conhecer a história dos alunos, na tentativa de intervenção nos possíveis casos de agressividade seja normal ou anormal.

Na realidade, alguns profissionais da educação não estão preparados para assumir a inclusão na escola. Mesmo que amparado por leis, as técnicas tradicionais, o currículo comum, resistência e medo por parte de alguns profissionais da educação, inibem o avanço da inclusão escolar. Estes fatores são reforçados por Coll, Palácios e Marchesi (2004) com bastante clareza.

OS DEFICIENTES E A AGRESSIVIDADE

Antes de entrar neste mérito, precisa-se estabelecer quem é considerado deficiente. Segundo o Ministério da Educação a UNESCO estabelece que deficiente é além das crianças com deficiência, também as com dificuldades temporárias ou permanentes na escola: as repetentes, as que são abusadas fisicamente, emocionalmente ou sexuais, as que são obrigados a trabalhar, as que vivem a esmo nas ruas ou que moram longe da escola, as que sobrevivem na pobreza, as vítimas de conflitos armados, as que estão fora do espaço escolar por qualquer causa que seja (MEC, 2001).

Neste contexto, Batista e Emuno (2004) realçam que os alunos deficientes são mais rejeitados e menos aceitos pelos seus colegas do que aqueles chamados normais. Assim os estudantes rejeitados podem apresentar comportamento agressivo na tentativa de superar a deficiência.

A frustração produz energia agressiva e esta, por sua vez, instiga o comportamento agressivo. É importante notar que a frustração não conduz, inevitavelmente, à ocorrência da agressão: frustração produz instigação a um número de diferentes tipos de resposta, um dos quais é a instigação a alguma forma de agressão (SERGIO, 2008, p.6).

Como resultado, eles têm pouca oportunidade de socialização no âmbito escolar. Em momento de interação, seja no recreio ou em atividades coletivas, se isolam e são isolados, pois, a agressividade pertinente em casos de alunos deficientes invariavelmente induz os outros a interagirem de maneira agressiva.

Entretanto, a interação afável pode acontecer quando mediada pelo professor. Esta proximidade estabelecida, segundo Aranha (1994), pode influenciar a regularidade e a maneira da interação infantil, levando em consideração que é impossível apagar as diferenças, sendo assim direcionada para aceitação da diversidade.

Todas as crianças que estejam nesta situação têm o direito de ser assistidas por um educador, que as acolha, escute, devolva o que vê, introduza no novo, acompanhe, limite e apoie, ajudando a criança a se adaptar e a buscar saídas para suas questões (DIESEL, 2003, p.10).

Esta atitude idealista é que os educadores devem ter para com seus alunos que, por um motivo ou outro, enfrentam uma situação nova. Vivência que os instiga a ansiedade, que lhes mobiliza defesas, despertando os sonhos e momentos solidão, desconforto e descoberta.

Estas intervenções deverão ser mediadas não só com os alunos deficientes, como também com os demais, para que haja a verdadeira inclusão, pois todos têm o direito de ser diferentes na igualdade. Portanto, reflexões são necessárias a fim de que o professor entenda sua importância no processo inclusivo, pois, atua diretamente com os alunos.

A presença do professor segundo Freire (2005) não deveria passar despercebida, pois é uma presença de opções, que poderá fazer a diferença dando alternativas, mediando, solucionando, refletindo, sendo verdadeiro e ético. Ensinar exige comprometimento e compreender que o mediar, refletir, educar é uma ação de intervenção no mundo que o cerca, sendo para o aluno deficiente um apoio indispensável a uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem como objetivo advogar ou defender verdades únicas ou ideias fechadas. Procura fazer reflexões sobre a integração do aluno deficiente e as possíveis causas da agressividade, sendo o sucesso o caminho percorrido e próprio senso de realização dos otimistas, e não o sentimento de derrota dos pessimistas.

O ideário acerca de uma educação inclusiva eficaz é possível através da aceitação das diferenças onde o cotidiano escolar produza subsídios capazes de agir como agentes transformadores da educação e da prática pedagógicas. A integração deve ser tratada de acordo com Mandarino (2008) “de forma política, ética e teórica”. Política, pois é amparada pela Constituição, ética visto que pode ser compreendida como uma inserção e teórica porque tem sido alvo de estudos no mundo.

Para isso, precisamos buscar incessantemente uma educação de qualidade viabilizada por educadores capacitados e com esperança.

Esperança é movimento. Ela é alimentada, sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro. O verbo utopia é esperança. Não se trata de esperar por algo melhor, mas de utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo planejar e mobilizar desde já o esforço na realização do ideal (WERNECK, 1984, p.108).

A escola, como lugar para mudanças poderia proporcionar palestras à comunidade na tentativa de conscientizar os pais e responsáveis que o filho bem-criado hoje poderá ser o prazer de amanhã. Não se está se advogando à escola mais um papel na sociedade, mas, uma tentativa para a construção de um cidadão que respeita seus deveres e luta pelos seus direitos.

A escola deve ter bem claro que seu papel não é apenas o de formar bem o técnico, mas também o cidadão. A formação do cidadão e do técnico numa bem apurada articulação onde caminham juntos o rigor científico e o fator ético (MARIA, 1996, p.119).

A sociedade que caminha no sentido de novos olhares e direção, clama por profissionais que sejam bons cidadãos que reconheçam o valor da justiça no meio social (MARIA, 1996). Capacitações bem fundamentadas podem limpar a visão angustiada do educador.

Estas capacitações que deveriam ocorrer na tentativa de preparar e motivar o profissional para esta nova investida que é a educação inclusiva não acontece com frequência na rede, tendo que ser financiada pelo professor. Como o salário é baixo, aprende-se então a lidar com a inclusão somente com as experiências em sala.

Por isso, em muitos momentos que a intervenção da professora seria indispensável, ela não ocorre. O olhar pode estar paralisado, cego, pode ser fatalista ou pessimista. Mas as técnicas podem funcionar quando se aprende a ser menos frio e mais humanos.

A linguagem não-verbal (sorrisos, olhares) é importante na tentativa de diminuir agressividade e integrar o aluno com deficiência na comunidade escolar, aprendendo assim a socializar-se com o meio em sua volta. A linguagem verbal também estabelece um momento fundamental para o educando, pois o diálogo estabelece o início da troca.

Pode-se perceber que não é apenas incluir. Mas, como? É importante que seja adotado um currículo diferenciado, estruturação da escola, capacitação dos profissionais estabelecendo o que fazer, expressão tão empregada por Paulo Freire onde não separa ação de reflexão. Segundo Costa (2001:140), “somente uma sociedade que aprende a tratar com respeito e dignidade aqueles que consideram os piores poderá um dia respeitar integralmente a todos os seus cidadãos”.

A educação inclusiva requer do educador uma mudança de paradigmas, a fim de formar, e reformular seu que fazer e não deformar, pois, o professor é a pedra angular no desenvolvimento de seu aluno. Deve-se desenvolver atividades embasadas no respeito a seu aluno. Para tal é importante ouvir, proporcionar desafios e situações novas. De acordo com Ferreira (1993) devem ser oferecidas aos alunos oportunidades diárias para pensar, refletir e evoluir em direção ao pensamento lógico.

O número de alunos também é um fator preocupante nas escolas, salas pequenas com excesso de alunos dificultam o trabalho do professor, desmotivando-o, mesmo que ele esteja disposto a cooperar. Sugere-se aos departamentos de educação repensar na quantidade de alunos inseridos nas salas, viabilizando um trabalho de qualidade pelo professor.

Ressalta-se que não se estabeleceu soluções fáceis para os problemas de alunos deficientes, suas interações e a agressividade, mas entendê-los como real, não os ignorar, revela ser um importante passo para o professor/educador na busca de uma sociedade justa, que respeita as diferenças, visto que educar é sempre uma aposta no outro, é uma busca sempre no crer para ver.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **A interação social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Comunicação apresentada na XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, São Paulo, 1994.

ABREU, M.V. **Cinco ensaios sobre motivação.** Coimbra: Almedina, 1998.

BOLSANELLO, A. **Conselhos – Análise do Comportamento Humano em Psicologia.** 18ª ed. São Paulo: Brasileira S. A., 1990.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Psicologia da Educação Escolar.** 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2004.

COSTA, A.C.G.da. **Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa.** 2º ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DIESEL, M. **Adaptação Escolar: Sentimentos e percepções do educador diante da questão.** Porto Alegre: Revista do professor, 2003.

DORIN, L. **Psicologia na adolescência.** 5ª ed. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1978.

FERREIRA, I.N. **Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental.** Brasília: Corde, 1993.

FERRÉS, J. **Televisão e Educação.** Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

FOUCAULT, M. *Microrísica do poder*. 12 ed. **Organização e Tradução: Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 31ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.

GOLEMAM, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Ed. Art-med, 2000.

LATAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, **Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 15 ed. São Paulo: Summus, 1992.

MACHADO, D. V. M. **Meu filho é agressivo**. São Paulo: Almed, 1981.

MANDARINO, C. M. **Regularidade e Agressividade: Categorias da Análise no recreio de um aluno de deficiência mental**. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/196> Acesso 08 maio 2024.

MANTOAN, M.T.E. (org.) **A interação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom, SENAC, 1997.

MARIA, J.P. **Novos Paradigmas Pedagógicos: Para uma filosofia da educação**. São Paulo: Paulus, 1996.

MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Brasília: INEP, 2001.

MYERS, David. T. **Introdução à psicologia geral**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SOUSA, P. M. de. **Agressividade em contexto escolar**. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0261.pdf> Acesso 08 maio 2024.

THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

WERNECK, V.R. **A ideologia na educação**. Petrópolis: Vozes, 1984.

O PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DO ENSINO LÚDICO

THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE CONTEXT OF PLAYFUL TEACHING



BIANCA RIBEIRO VALENTIM KUHNE

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

RESUMO

Este artigo discute a formação e o desenvolvimento profissional em educação lúdica, destacando a importância dessa abordagem pedagógica no contexto educacional contemporâneo. São abordadas as competências necessárias ao educador lúdico, os desafios enfrentados nesse processo e as estratégias para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação nessa área. A ludicidade é apresentada como um recurso fundamental para promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, capaz de preparar os alunos para os desafios e demandas da sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação lúdica; Formação profissional; Desenvolvimento profissional; Competências do educador; Práticas pedagógicas inovadoras.

ABSTRACT

This article discusses training and professional development in play-based education, highlighting the importance of this pedagogical approach in the contemporary educational context. The competencies required of the playful educator, the challenges faced in this process and the strategies for the initial and continuing training of education professionals in this area are addressed. Playfulness is presented as

a fundamental resource for promoting more meaningful and enjoyable learning, capable of preparing students for the challenges and demands of today's society.

KEYWORDS: Playful education; Professional training; Professional development; Educator competencies; Innovative pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A introdução é uma parte fundamental de qualquer texto acadêmico, pois apresenta o tema, contextualiza o leitor e define os objetivos e a relevância do trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, a introdução ao tema da formação e desenvolvimento profissional em educação lúdica visa fornecer uma visão geral sobre o assunto, destacando sua importância no contexto educacional contemporâneo e delineando os principais aspectos a serem abordados ao longo do texto.

A formação e o desenvolvimento profissional dos educadores são questões de grande relevância no campo da educação, uma vez que têm impacto direto na qualidade do ensino e no aprendizado dos alunos. Nesse contexto, a educação lúdica emerge como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz, que utiliza o jogo e a ludicidade como recursos centrais para o processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, sendo uma das formas mais naturais e eficazes de aprendizado em todas as idades. O jogo estimula a criatividade, a imaginação, a colaboração e outras habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. No contexto educacional, a educação lúdica visa aproveitar esses benefícios do jogo para promover uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e eficaz.

No entanto, para que a educação lúdica seja efetivamente implementada nas práticas pedagógicas, é necessário que os educadores estejam devidamente preparados e qualificados para utilizar o jogo de forma consciente e planejada. Isso envolve não apenas o conhecimento teórico sobre os princípios da ludicidade, mas também a capacidade de selecionar, adaptar e aplicar atividades lúdicas de acordo com as necessidades e características dos alunos.

Assim, a formação e o desenvolvimento profissional em educação lúdica representam um desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade para os educadores. Investir na qualificação dos profissionais da educação nessa área é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, participativa e significativa, capaz de preparar os alunos para os desafios e demandas da sociedade atual.

Neste contexto, o presente texto busca explorar as competências e os desafios do educador lúdico, bem como discutir estratégias para sua formação e desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Por meio de uma análise aprofundada e reflexiva sobre esse tema, espera-se contribuir para a promoção de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, capazes de transformar positivamente o processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

FACILITAÇÃO E MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM LÚDICA

A facilitação e mediação na aprendizagem lúdica representam abordagens pedagógicas que visam promover um ambiente educativo mais dinâmico e participativo, utilizando o jogo e a ludicidade como recursos centrais para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a figura do facilitador ou mediador assume um papel fundamental na condução das atividades, proporcionando apoio, estímulo e orientação aos participantes, de modo a favorecer a construção do conhecimento de forma significativa e prazerosa (Freire, 1970).

A aprendizagem lúdica, conceituada como um processo de ensino-aprendizagem baseado na ludicidade e no jogo, tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional, especialmente pela sua capacidade de estimular a criatividade, a imaginação e a colaboração entre os alunos (Huizinga, 1955). Ao utilizar atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e desafios, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem mais envolventes e motivadoras, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Vygotsky, 1978).

Nesse sentido, a facilitação e mediação tornam-se estratégias essenciais para potencializar os benefícios da aprendizagem lúdica, uma vez que os facilitadores e mediadores atuam como mediadores entre os jogos e os objetivos educacionais, promovendo a reflexão, a discussão e a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante as atividades lúdicas (Bruner, 1960). Por meio de uma postura ativa e participativa, esses profissionais auxiliam os alunos na compreensão dos conteúdos, na resolução de problemas e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (Feuerstein, 1979).

Além disso, a facilitação e mediação na aprendizagem lúdica também podem contribuir para a promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar, uma vez que os jogos e as atividades lúdicas são capazes de atender às necessidades e interesses individuais dos alunos, independentemente de suas características e habilidades (Gardner, 1983). Ao adaptar as atividades conforme as características do grupo e dos participantes, os facilitadores e mediadores podem proporcionar uma experiência educativa mais inclusiva e acessível a todos os estudantes (Salomon, 1993).

No entanto, é importante ressaltar que a eficácia da facilitação e mediação na aprendizagem lúdica depende, em grande parte, da formação e competência dos profissionais envolvidos. É necessário que os facilitadores e mediadores possuam conhecimentos sólidos sobre os princípios da ludicidade e do desenvolvimento infantil, além de habilidades em planejamento, execução e avaliação de atividades lúdicas (Piaget, 1970). A formação contínua e o aprimoramento profissional são fundamentais para garantir a qualidade das práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem lúdica (Dewey, 1916).

Em suma, a facilitação e mediação na aprendizagem lúdica representam estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes para promover uma educação mais significativa, participativa e inclusiva. Por meio da atuação dos facilitadores e mediadores, os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem mais ricas, estimulantes e prazerosas, contribuindo para o desenvolvimento integral

de suas potencialidades e competências (Ausubel, 1968). Assim, investir na formação e valorização desses profissionais é fundamental para o avanço da educação e o sucesso dos estudantes em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico (Bruner, 1996).

COMPETÊNCIAS E DESAFIOS DO EDUCADOR LÚDICO

As competências e desafios do educador lúdico são temas de relevância crescente no campo da educação, especialmente diante da necessidade de promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. O educador lúdico, ao incorporar o jogo e a ludicidade em suas atividades educativas, enfrenta uma série de desafios, mas também desenvolve competências específicas que contribuem para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e prazerosa (Freire, 1970).

A primeira competência fundamental do educador lúdico reside na sua capacidade de compreender e aplicar os princípios da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve não apenas o conhecimento teórico sobre o papel do jogo na educação, mas também a habilidade de selecionar e adaptar atividades lúdicas de acordo com as características e necessidades dos alunos (Huizinga, 1955). O educador lúdico deve ser capaz de identificar jogos e brincadeiras que estimulem o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor dos estudantes, garantindo assim uma experiência educativa enriquecedora e significativa (Vygotsky, 1978).

Além disso, o educador lúdico também precisa desenvolver competências relacionadas à gestão e organização das atividades lúdicas em sala de aula. Isso inclui a habilidade de planejar sequências didáticas que integrem o jogo de forma coerente ao currículo escolar, estabelecendo objetivos claros e definindo estratégias de avaliação adequadas (Bruner, 1960). A gestão do tempo e do espaço também se torna um aspecto importante, pois o educador precisa garantir que as atividades lúdicas sejam realizadas de forma equilibrada e produtiva, sem prejudicar o andamento das demais atividades curriculares (Feuerstein, 1979).

Outro desafio enfrentado pelo educador lúdico diz respeito à sua postura pedagógica e ao seu papel enquanto facilitador do processo de aprendizagem. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, centrado no professor como detentor do conhecimento, o educador lúdico assume uma postura mais democrática e participativa, incentivando a autonomia e a colaboração dos alunos (Gardner, 1983). Isso requer uma mudança de paradigma por parte do educador, que deve estar disposto a renunciar ao controle excessivo e a permitir que os estudantes assumam um papel ativo na construção do conhecimento (Salomon, 1993).

Além dos desafios relacionados à prática pedagógica, o educador lúdico também enfrenta desafios de ordem institucional e social. Em muitos casos, a valorização e reconhecimento da ludicidade como recurso educativo ainda são limitados, o que pode gerar resistência por parte de gestores escolares, pais e até mesmo de alguns colegas de profissão (Dewey, 1916). Para superar esses obstáculos, o educador lúdico precisa desenvolver habilidades de comunicação e argumentação, sendo capaz de defender e justificar a importância do jogo na educação, tanto em contextos formais quanto informais (Piaget, 1970).

Em suma, as competências e desafios do educador lúdico refletem a complexidade e a relevância desse campo de atuação no contexto educacional contemporâneo. Ao enfrentar os desafios e desenvolver competências específicas, o educador lúdico pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais participativa, inclusiva e significativa, capaz de preparar os estudantes para os desafios e demandas da sociedade atual (Ausubel, 1968). Assim, investir na formação e valorização desses profissionais torna-se fundamental para o avanço da educação e o sucesso dos alunos em um mundo em constante transformação (Bruner, 1996).

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO LÚDICA

A formação e o desenvolvimento profissional em educação lúdica representam aspectos cruciais para a qualificação dos educadores que buscam incorporar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes em sala de aula. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação deve contemplar não apenas os aspectos teóricos e práticos relacionados ao jogo e à ludicidade, mas também promover reflexões sobre o papel do educador como mediador do processo de aprendizagem (Freire, 1970).

Durante a formação inicial, os futuros educadores têm a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos fundamentais sobre os princípios da ludicidade na educação, bem como desenvolver habilidades práticas para a seleção, adaptação e aplicação de atividades lúdicas em diferentes contextos educacionais (Huizinga, 1955). É essencial que as instituições de ensino superior ofereçam disciplinas específicas sobre educação lúdica em seus currículos, proporcionando aos estudantes oportunidades de vivenciar e refletir sobre o uso do jogo como recurso pedagógico (Vygotsky, 1978).

Além disso, a formação inicial dos educadores em educação lúdica deve incluir estágios supervisionados em escolas e outras instituições de ensino, onde os estudantes possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e receber orientações de profissionais experientes (Bruner, 1960). Essa experiência prática é fundamental para que os futuros educadores desenvolvam competências como observação, análise de contexto e planejamento de atividades lúdicas adequadas às necessidades e características dos alunos (Feuerstein, 1979).

No entanto, a formação inicial representa apenas o primeiro passo no processo de desenvolvimento profissional do educador lúdico. É igualmente importante investir em programas de formação continuada, que ofereçam oportunidades de atualização e aprofundamento dos conhecimentos ao longo da carreira docente (Gardner, 1983). Esses programas podem incluir cursos, workshops, seminários e outras atividades de capacitação, que abordem temas como inovação pedagógica, uso de tecnologias digitais e práticas inclusivas (Salomon, 1993).

Além disso, a formação continuada em educação lúdica também pode ser promovida por meio da participação em grupos de estudo, redes de troca de experiências e comunidades de prática online. Esses espaços permitem que os educadores compartilhem ideias, recursos e estratégias de ensino, enriquecendo assim sua prática pedagógica e ampliando seu repertório de atividades lúdicas (Dewey, 1916). A colaboração e o trabalho em equipe são aspectos essenciais para o

desenvolvimento profissional dos educadores, pois permitem que eles se beneficiem da experiência e do conhecimento coletivo da comunidade educacional (Piaget, 1970).

Por fim, é importante destacar que o desenvolvimento profissional em educação lúdica não se limita apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também envolve uma dimensão ética e política. Os educadores lúdicos devem refletir constantemente sobre seu papel na promoção de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora (Ausubel, 1968). Eles devem estar conscientes do poder do jogo como ferramenta de empoderamento e emancipação dos alunos, buscando sempre promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a autonomia e o respeito mútuo (Bruner, 1996).

Em suma, a formação e o desenvolvimento profissional em educação lúdica são processos contínuos e multifacetados, que exigem o engajamento e a dedicação dos educadores ao longo de toda a sua carreira. Investir na qualificação dos profissionais da educação é fundamental para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes em um mundo em constante transformação (Bruner, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas sobre formação e desenvolvimento profissional em educação lúdica, é possível tecer algumas considerações finais acerca desse tema tão relevante no contexto educacional contemporâneo.

Primeiramente, é fundamental ressaltar a importância da formação inicial dos educadores, a qual deve contemplar não apenas os aspectos teóricos relacionados à ludicidade, mas também proporcionar experiências práticas que permitam aos futuros profissionais vivenciar e refletir sobre o uso do jogo como recurso pedagógico. Disciplinas específicas sobre educação lúdica, estágios supervisionados e a orientação de profissionais experientes são elementos essenciais para a construção de uma base sólida de conhecimentos e habilidades nessa área.

Além disso, o desenvolvimento profissional em educação lúdica não se encerra com a formação inicial, mas se estende ao longo de toda a carreira docente. Os educadores devem buscar constantemente oportunidades de formação continuada, por meio de cursos, workshops, grupos de estudo e outras atividades de capacitação, a fim de atualizar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas. A colaboração e a troca de experiências com outros profissionais também desempenham um papel crucial nesse processo, permitindo que os educadores se beneficiem do conhecimento coletivo da comunidade educacional.

É importante destacar ainda que o desenvolvimento profissional em educação lúdica não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos técnicos, mas também envolve uma dimensão ética e política. Os educadores devem refletir sobre seu papel na promoção de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora, buscando sempre promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a autonomia e o respeito mútuo entre os alunos.

Por fim, investir na qualificação dos profissionais da educação lúdica é fundamental para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes em um mundo em constante transformação. Ao reconhecer a importância do jogo como ferramenta pedagógica e ao investir no desenvolvimento profissional dos educadores, é possível construir uma educação mais significativa, participativa e inclusiva, capaz de preparar os alunos para os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

A importância da integração da tecnologia no campo da educação lúdica também merece destaque. Em um mundo cada vez mais digitalizado, o uso de ferramentas tecnológicas pode enriquecer significativamente as práticas lúdicas em sala de aula. Plataformas interativas, jogos educativos digitais e realidade virtual são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para criar experiências de aprendizado envolventes e inovadoras. Essa integração exige que os educadores não só se familiarizem com as novas tecnologias, mas também desenvolvam a capacidade de integrá-las de maneira crítica e criativa em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a valorização da voz dos alunos no processo de aprendizagem lúdica é outro aspecto crucial. Os educadores devem ser facilitadores que incentivam os estudantes a expressar suas ideias, explorar suas curiosidades e participar ativamente na construção do conhecimento. Isso implica criar um ambiente onde o erro é visto como uma oportunidade de aprendizado e onde a curiosidade é constantemente estimulada.

Para isso, é essencial que as instituições de ensino promovam um ambiente colaborativo e de suporte mútuo, onde os educadores possam compartilhar sucessos e desafios. Espaços como comunidades virtuais de prática, encontros pedagógicos e congressos especializados em educação lúdica são fundamentais para nutrir esse espírito colaborativo e inovador.

A avaliação das práticas lúdicas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional. É importante que os educadores aprendam a avaliar tanto o processo quanto os resultados das atividades lúdicas, utilizando feedback construtivo para melhorar e adaptar suas práticas. Avaliações formativas, que focam no desenvolvimento contínuo e na aprendizagem significativa, são particularmente valiosas neste contexto.

Em suma, a formação e o desenvolvimento profissional em educação lúdica exigem uma abordagem holística que valorize a teoria, a prática, a inovação tecnológica e a colaboração. Ao se comprometerem com uma aprendizagem contínua e ao adaptarem suas práticas às necessidades e realidades dos alunos, os educadores podem efetivamente contribuir para uma educação que não só informa, mas também transforma.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D. P. (1968). **Educational Psychology: A Cognitive View**. Holt, Rinehart & Winston.

Bruner, J. S. (1960). **The Process of Education**. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1996). **The Culture of Education**. Harvard University Press.

Dewey, J. (1916). **Democracy and Education**. The Free Press.

Feuerstein, R. (1979). **The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques**. University Park Press.

Freire, P. (1970). **Pedagogy of the Oppressed**. Herder and Herder.

Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. Basic Books.

Huizinga, J. (1955). **Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture**. Beacon Press.

Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. In P. H. Mussen (Ed.), **Carmichael's Manual of Child Psychology** (3rd ed., Vol. 1, pp. 703–732). Wiley.

Salomon, G. (1993). **No Distribution without Individuals' Cognitive Structure: A Dynamic Interaction of Content and Cognitive Structures during Collaborative Learning**. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (pp. 111–138). Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press.

JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

JUDICIALIZATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION



CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

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

RESUMO

A intervenção do judiciário nas políticas de educação infantil tem favorecido a consolidação do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos. Tal processo, estudado no contexto da judicialização das políticas públicas, gera impactos positivos e negativos sobre as ações governamentais. Esse artigo tem por objetivo analisar os efeitos diretos e indiretos da judicialização da educação infantil realizada com medidas judiciais e extrajudiciais em nove municípios, distribuídos em quatro estados. Adotou-se a abordagem qualitativa, com enfoque em estudos de caso, analisando como as Ações Cíveis Públicas e os Termos de Ajuste de Conduta alteraram a gestão e o planejamento municipal nos casos selecionados.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação; Educação infantil; Ministério Público; Município.

ABSTRACT

Judicial intervention in early childhood education policies has helped consolidate the right to education for children aged 0 to 5. This process, studied in the context of the judicialization of public policies, generates positive and negative impacts on government actions. The aim of this article is to analyse

the direct and indirect effects of the judicialization of early childhood education through judicial and extrajudicial measures in nine municipalities in four states. A qualitative approach was adopted, with a focus on case studies, analyzing how Public Civil Actions and Conduct Adjustment Agreements altered municipal management and planning in the selected cases.

KEYWORDS: Right to education; Early childhood education; Public Prosecutor's Office; Municipality.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, previsto desde a Constituição de 1988,¹ ainda enfrenta grandes desafios para ser efetivado. Como a expansão do atendimento verificada nas últimas décadas privilegiou a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), especialmente a partir de 2016, quando a matrícula de crianças nessa faixa etária passou a ser obrigatória, os maiores problemas de vagas se concentraram nas creches (crianças de 0 a 3 anos).

Nesse contexto de juridificação do direito à educação infantil pela legislação brasileira, destaca-se a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2005 que consolidou o direito à creche e à pré-escola como um direito exigível coletiva e individualmente, afastando a interpretação de que o atendimento dessa etapa seria uma norma programática.

A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2005 foi um marco importante no contexto da juridificação do direito à educação infantil no Brasil. Antes dessa decisão, havia uma interpretação de que o acesso à creche e à pré-escola era apenas uma diretriz programática, ou seja, algo que o Estado deveria buscar implementar gradualmente, mas sem a obrigatoriedade imediata de oferecer esse atendimento a todas as crianças.

No entanto, o STF, ao consolidar o direito à creche e à pré-escola como exigível tanto individualmente quanto de forma coletiva, reconheceu a importância fundamental dessas etapas na garantia do direito à educação desde a primeira infância. Isso significa que as famílias e as crianças podem exigir na justiça o cumprimento desse direito, caso o Estado não esteja oferecendo as condições necessárias para o acesso à creche e à pré-escola.

Essa decisão teve um impacto significativo na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil. O reconhecimento da creche e da pré-escola como direitos exigíveis trouxe uma nova urgência para a expansão e a melhoria da oferta desses serviços em todo o país.

Desde então, têm sido realizados esforços para ampliar o acesso à educação infantil, especialmente para as famílias em situação de vulnerabilidade social. Isso inclui a construção de novas unidades de creche e pré-escola, a capacitação de profissionais da educação, a criação de programas de apoio às famílias e o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas adequadas às necessidades das crianças pequenas.

Além disso, a decisão do STF também estimulou um maior controle social sobre a oferta

de educação infantil, incentivando a participação ativa da sociedade civil na fiscalização e no monitoramento das políticas públicas nessa área. Isso contribui para garantir que o direito à creche e à pré-escola seja efetivamente cumprido e que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Em suma, a decisão do STF em 2005 representou um avanço significativo na garantia do direito à educação infantil no Brasil, reafirmando a importância dessa etapa no desenvolvimento humano e no combate às desigualdades sociais. Ao reconhecer a creche e a pré-escola como direitos exigíveis, o tribunal contribuiu para fortalecer o acesso universal e igualitário à educação desde a primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

A judicialização na educação infantil refere-se ao processo pelo qual questões relacionadas aos direitos das crianças à educação são levadas aos tribunais para serem resolvidas. Isso ocorre quando pais, responsáveis legais, organizações da sociedade civil ou mesmo o Ministério Público recorrem ao sistema judiciário para garantir o acesso ou a qualidade da educação de uma criança.

Na prática, a judicialização na educação infantil pode envolver uma variedade de questões, como a falta de vagas em creches ou pré-escolas, a qualidade do ensino oferecido, a falta de acessibilidade para crianças com deficiência, entre outras. Quando os recursos administrativos ou políticos para resolver essas questões se esgotam, os envolvidos podem recorrer aos tribunais em busca de uma solução.

Essa judicialização pode ocorrer em diferentes níveis, desde casos individuais envolvendo uma criança específica até ações coletivas que visam garantir direitos para um grupo mais amplo de crianças. Em alguns casos, as decisões judiciais podem ter um impacto significativo na formulação de políticas públicas e na alocação de recursos para a educação infantil.

Embora a judicialização possa ser vista como uma forma de garantir o cumprimento dos direitos das crianças à educação, ela também pode levantar questões sobre a eficácia e a adequação do sistema judiciário para lidar com questões educacionais complexas. Além disso, pode gerar debates sobre a separação de poderes e o papel do judiciário na formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

Em resumo, a judicialização na educação infantil é um fenômeno complexo que reflete as dificuldades enfrentadas pelas crianças e suas famílias no acesso à educação de qualidade, bem como os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em garantir o cumprimento dos direitos fundamentais das crianças.

A questão da oferta insuficiente de vagas em creches para crianças de 0 a 3 anos é um desafio persistente no Brasil, apesar dos avanços na expansão do acesso à pré-escola. Esse descompasso na oferta de vagas entre creches e pré-escolas é resultado de diversos fatores, incluindo limitações orçamentárias, falta de infraestrutura adequada, escassez de profissionais qualificados e desigualdades

regionais.

A expansão do atendimento na pré-escola foi impulsionada pela necessidade de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu a universalização do atendimento na pré-escola até 2016. Essa meta foi alcançada em grande parte devido à obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos, mas as políticas de expansão para as creches ainda enfrentam desafios significativos.

Um dos principais obstáculos para a ampliação do acesso às creches é a falta de investimento adequado por parte dos governos, tanto em nível federal quanto estadual e municipal. A construção e manutenção de creches demandam recursos financeiros consideráveis, e muitas vezes os orçamentos destinados à educação infantil são insuficientes para suprir essa demanda.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada é um problema recorrente, especialmente em áreas urbanas densamente povoadas, onde o espaço para construção de novas creches é limitado e o custo da terra é elevado. Isso dificulta a expansão da oferta de vagas e pode comprometer a qualidade do atendimento prestado às crianças.

A escassez de profissionais qualificados também é uma questão relevante. O trabalho na área da educação infantil exige formação específica e habilidades pedagógicas adequadas para lidar com as necessidades das crianças pequenas. No entanto, o Brasil enfrenta uma carência de profissionais capacitados, o que pode afetar negativamente a qualidade do ensino nas creches.

As desigualdades regionais também contribuem para os problemas de vagas em creches. Em algumas regiões do país, especialmente nas áreas mais pobres e remotas, a oferta de creches é ainda mais escassa, deixando muitas crianças sem acesso a esse serviço essencial.

Diante desses desafios, é fundamental que o governo adote políticas públicas mais eficazes para enfrentar a carência de vagas em creches. Isso inclui investimentos robustos na construção e na manutenção de novas unidades, a capacitação e valorização dos profissionais da educação infantil e a implementação de medidas para reduzir as desigualdades regionais no acesso à educação das crianças de 0 a 3 anos.

A garantia do direito à educação infantil para todas as crianças, desde os primeiros anos de vida, é essencial para promover o desenvolvimento integral e garantir um futuro mais justo e igualitário para o país. Portanto, é fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade de oferecer um atendimento de qualidade em creches, assegurando que nenhuma criança seja abandonada.

A partir da decisão do STF em 2005, houve uma mudança significativa nesse panorama. O tribunal reconheceu que o acesso à educação infantil é um direito fundamental, previsto na Constituição Federal, e que o Estado tem o dever de garantir esse acesso a todas as crianças, de forma obrigatória e gratuita, dos zeros aos cinco anos de idade. Essa decisão teve repercussão não apenas jurídica, mas também social e política.

Com a determinação do STF, o direito à educação infantil ganhou status de direito subjetivo, ou seja, passou a ser exigível perante o Estado. Isso significa que as famílias que não tiverem acesso à creche e à pré-escola para seus filhos podem recorrer à Justiça para garantir esse direito. Essa

mudança representou um importante conquista para a garantia dos direitos das crianças e para a promoção da igualdade de oportunidades desde a primeira infância.

A partir dessa decisão, o Estado brasileiro teve que reavaliar suas políticas públicas voltadas para a educação infantil. Houve um aumento significativo nos investimentos nessa área, com a criação de novas creches e pré-escolas, a ampliação da oferta de vagas e a melhoria na qualidade do atendimento. Além disso, foram implementadas medidas para garantir a inclusão de crianças com deficiência, respeitando sua diversidade e promovendo uma educação mais inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir o acesso universal e de qualidade à educação infantil no Brasil. Ainda há uma carência de vagas em algumas regiões do país, especialmente em áreas mais vulneráveis, e a qualidade do atendimento nem sempre é adequada, com falta de infraestrutura, formação inadequada dos profissionais e ausência de materiais pedagógicos adequados.

Além disso, é importante destacar que a educação infantil vai além do simples cuidado das crianças. Ela é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Portanto, é essencial que o Estado invista na qualificação dos profissionais que atuam nessa área e na implementação de uma proposta pedagógica que respeite a especificidade dessa etapa da vida.

Outro ponto relevante é a necessidade de garantir o acesso à educação infantil para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, étnico-racial, ou de sua localização geográfica. Isso requer políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão, combatendo as desigualdades que ainda persistem em nossa sociedade.

Em suma, a decisão do STF em 2005 foi um marco importante na história da educação infantil no Brasil, reconhecendo-a como um direito fundamental e obrigatório. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir o acesso universal e de qualidade a todas as crianças, promovendo uma educação que respeite sua diversidade e contribua para seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse fenômeno reflete não apenas questões relacionadas à disponibilidade física de instituições educacionais, como creches e escolas, mas também abrange aspectos da qualidade do ensino, inclusão de crianças com necessidades especiais, equidade no acesso e permanência na escola, entre outros.

Um dos principais motivos que levam à judicialização na educação infantil é a falta de políticas públicas eficazes e de investimentos adequados na área da educação. Quando o Estado não cumpre seu papel de garantir o acesso universal e de qualidade à educação, as famílias muitas vezes recorrem aos tribunais em busca de uma solução para as dificuldades enfrentadas por seus filhos.

A judicialização também pode ser resultado de desigualdades sociais e regionais, que impactam diretamente o acesso das crianças à educação. Em regiões mais carentes, por exemplo, é comum

haver uma escassez de instituições educacionais e uma qualidade de ensino inferior, o que pode levar as famílias a buscar amparo na justiça para garantir o direito de seus filhos à educação.

Além disso, a falta de transparência e de prestação de contas por parte das autoridades educacionais pode contribuir para a judicialização, uma vez que as famílias se sentem desamparadas e sem alternativas para resolver seus problemas de forma administrativa.

Outro aspecto importante é a questão da inclusão de crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Muitas vezes, as escolas não estão preparadas para atender adequadamente a essas crianças, o que pode levar seus pais ou responsáveis a buscar soluções legais para garantir seu direito à educação inclusiva.

É importante ressaltar que a judicialização na educação infantil também pode ter impactos negativos, como a sobrecarga do sistema judiciário, a morosidade na resolução dos casos e a judicialização excessiva de questões que poderiam ser resolvidas de forma mais eficiente por meio de políticas públicas e diálogo entre os envolvidos.

Portanto, é fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade de garantir o acesso universal e de qualidade à educação infantil, por meio da formulação e implementação de políticas públicas eficazes, do fortalecimento dos mecanismos de controle social e da promoção do diálogo e da cooperação entre todos os atores envolvidos no processo educacional. Somente assim será possível reduzir a necessidade de judicialização e garantir o pleno exercício dos direitos fundamentais das crianças à educação.

Ao assumir sua responsabilidade, o Estado deve priorizar a educação infantil como uma política pública de alta relevância, destinando recursos adequados e planejando ações estratégicas para ampliar o acesso e melhorar a qualidade do atendimento. Isso envolve não apenas a construção de novas unidades educacionais, mas também a valorização dos profissionais da área, o desenvolvimento de currículos adequados à faixa etária e a disponibilização de materiais pedagógicos adequados.

Além disso, é essencial fortalecer os mecanismos de controle social, garantindo a participação ativa da comunidade, dos pais e responsáveis, dos profissionais da educação e de outros atores envolvidos no processo educacional. Isso pode ser feito por meio de conselhos municipais e estaduais de educação, comitês gestores nas escolas e espaços de participação democrática.

O diálogo e a cooperação entre todos os envolvidos também são fundamentais para o sucesso das políticas públicas de educação infantil. Isso inclui o governo em seus diferentes níveis (federal, estadual e municipal), as instituições de ensino, as organizações da sociedade civil, as famílias e a própria comunidade. A troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e a construção de parcerias podem contribuir significativamente para a melhoria do sistema educacional como um todo.

Ao promover essa articulação entre os diversos atores, o Estado pode identificar demandas específicas de cada comunidade e desenvolver soluções mais adequadas e eficazes. Isso contribui para a promoção da equidade e da inclusão, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas, étnico-raciais ou geográficas.

É importante destacar que a judicialização da educação infantil não deve ser vista como um problema em si, mas sim como um sintoma de falhas no sistema educacional. Embora o acesso à Justiça seja importante para garantir os direitos das crianças, é preferível que essas questões sejam resolvidas por meio de políticas públicas eficazes, que ataquem as causas subjacentes dos problemas.

Portanto, é fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade de garantir o acesso universal e de qualidade à educação infantil, promovendo políticas públicas eficazes, fortalecendo os mecanismos de controle social e promovendo o diálogo e a cooperação entre todos os atores envolvidos. Somente assim será possível reduzir a necessidade de judicialização e garantir o pleno exercício dos direitos fundamentais das crianças à educação

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019. **Aperfeiçoamento a legislação penal e processual penal**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1º out. 2003.

BRASIL. **Lei n. 10.173, de 09 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil, para dar prioridade de tramitação aos procedimentos judiciais em que figure como parte pessoa com idade igual ou superior a sessenta e cinco anos**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.842, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1994.

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

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARTINS, A. A.; SOUSA, F. S.; OLIVEIRA, K. M. M.; OLIVEIRA, F. A.; BEZERRA, S. T. F.; BARBOSA, R. G. B. **Conhecendo o perfil clínico do idoso institucionalizado: um olhar sobre a qualidade da assistência**. Rev. Tendên. da Enferm. Profissional, v. 9, n. 2, p. 2176-2181, 2017.

RIBEIRO, Amarolina. **Cidadania**. Brasil Escola, 2018. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/cidadania.htm>. Acesso 13 mar. 2021.

SAMPAIO, F. dos S. **Para viver juntos: geografia 7º ano**. 3. ed. São Paulo: SM, 2012.

UGÁ, Vivian Domínguez. **A Categoria “Pobreza” nas Formulações de Política Social do Banco Mundial**. Revista Sociologia e Política, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2012.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS INTERVENÇÕES DO PSICOPEDAGOGO



LEARNING DIFFICULTIES AND PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTIONS

CRISTIANE ALMEIDA DA SILVA ALVARENGA

Formada em Pedagogia pela Universidade Unilavras. Especialização em Psicopedagogia pela Uninove. Professora de Ensino fundamental 1 na Emef Tenente José Maria Pinto Duarte. Professora de Educação Básica na E.E Ludovina Credidio Peixoto

RESUMO

Este artigo tem como propósito refletir sobre os desafios das intervenções da psicopedagogia durante o processo ensino aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem costumam ser identificadas quando as crianças ingressam na fase escolar. Isso ocorre devido ao enfoque da instituição de ensino em áreas que podem representar obstáculos para os pequenos, como leitura, escrita, matemática, audição, fala e raciocínio. Professores e pais percebem que a criança não está adquirindo conhecimentos conforme o esperado. A escola pode solicitar uma avaliação para identificar a causa do problema, e os pais também podem requisitá-la. Para crianças em idade escolar, incluindo aquelas em fase pré-escolar, a educação especial e os serviços correlatos são recursos valiosos para obter auxílio. A psicopedagogia deve basear-se na análise da natureza e dos processos de aprendizagem, tanto formais quanto contextualizados, assim como das alterações ou deficiências ocasionadas por déficits cognitivos, emocionais, sociais ou educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de conhecimento; Colaborações; Psicopedagogia.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the challenges of psychopedagogical interventions during the teaching-learning process. Learning difficulties are often identified when children enter the school phase. This is due to the educational institution's focus on areas that can represent obstacles for children, such as reading, writing, mathematics, listening, speaking and reasoning. Teachers and parents notice that the child is not acquiring knowledge as expected. The school can request an assessment to identify the cause of the problem, and parents can also ask for one. For school-age children, including pre-schoolers, special education and related services are valuable resources for help. Psychopedagogy should be based on an analysis of the nature and processes of learning, both formal and contextualized, as well as alterations or deficiencies caused by cognitive, emotional, social or educational deficits.

KEYWORDS: Knowledge acquisition; Collaborations; Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, exploraremos os desafios enfrentados ao adquirir conhecimento e o papel crucial da psicopedagogia. O professor é frequentemente o primeiro a identificar um problema, mas o pai pode ser o responsável por iniciar o processo de triagem, que pode fazer toda a diferença. Independentemente do tipo de dificuldade, quanto mais cedo um aluno for identificado, maior a probabilidade de receber serviços personalizados, evitando repetidas reprovações que poderiam eventualmente levá-lo a abandonar a escola.

O abandono escolar não ocorre abruptamente; é um processo gradual. A triagem adequada permitirá traçar um panorama completo da criança, compreender suas dificuldades, identificar seus pontos fortes e propor soluções.

Assegurar o acesso à leitura e à escrita é um direito de cidadania. A escola desempenha um papel fundamental na garantia desse direito, contribuindo para a construção do conhecimento em crianças e adultos, ajudando-os a preservar a história e a lembrar o que foi esquecido, tornando possível, mais do que nunca, a transformação da história (KRAMER, 2006, p. 18).

As dificuldades de aprendizagem podem ser temporárias e não estão relacionadas à inteligência da criança. Elas se manifestam como atraso ou desequilíbrio em processos de aprendizagem específicos, tais como: problemas de concentração (falta de atenção, irritabilidade), dificuldades em leitura, escrita e matemática, bem como problemas comportamentais (agressividade, tristeza).

Essas dificuldades de aprendizagem estão frequentemente associadas a diversos fatores, como mudanças, divórcio, morte ou doença de um dos pais, relações difíceis com a família ou com o professor, imaturidade (falta de maturidade escolar), ausências frequentes e métodos de ensino inadequados. Identificar alunos com dificuldades de aprendizagem precocemente permite uma intervenção ágil, evitando consequências graves. Caso contrário, as falhas acumulam-se e o jovem

perde a motivação e autoconfiança, desenvolvendo problemas de comportamento e adaptação, o que acarreta um atraso significativo em relação ao currículo regular.

Quanto mais a criança for encorajada a experimentar a escrita e a leitura, e quanto mais ela puder praticar essas habilidades de forma livre, sem pressões, censura ou correções constantes, maiores serão as chances de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo (SOARES, 2010, p. 41).

As dificuldades de aprendizagem também não estão relacionadas à inteligência da criança, mas muitas vezes são duradouras. Elas são causadas por dificuldades persistentes em um ou mais processos essenciais para o desenvolvimento e processamento das informações, afetando áreas como atenção, memória, raciocínio, coordenação motora, comunicação, leitura, escrita, conceituação, sociabilidade e maturidade emocional. Alguns exemplos de distúrbios diagnosticados em alunos do ensino fundamental incluem hiperatividade, dislexia, disortografia e transtorno de déficit de atenção. Identificar esses alunos o mais cedo possível é essencial para que possam seguir um programa escolar regular e adaptado, por isso é importante solicitar os serviços aos quais têm direito, a fim de estabelecer um plano de intervenção personalizado.

A PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia desempenha um papel fundamental na identificação e intervenção de dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo é um profissional especializado que trabalha em conjunto com professores, pais e outros profissionais da educação para ajudar os alunos a superar suas dificuldades e alcançar sucesso acadêmico.

Com base nos resultados da avaliação, o psicopedagogo desenvolve um plano de intervenção individualizado para o aluno. Esse plano pode incluir estratégias de ensino diferenciadas, adaptações curriculares, técnicas de organização e gerenciamento do tempo, treinamento de habilidades específicas e apoio emocional.

Além disso, o psicopedagogo também trabalha em estreita colaboração com os professores para fornecer orientações e sugestões de práticas pedagógicas que possam beneficiar todos os alunos da sala de aula. Eles podem oferecer capacitação e apoio aos professores, ajudando-os a identificar e atender às necessidades individuais dos alunos.

Os pais também desempenham um papel crucial no processo de intervenção psicopedagógica. Eles são parceiros essenciais na identificação das dificuldades de aprendizagem, fornecendo informações sobre o desenvolvimento e comportamento do aluno em casa. Além disso, os pais podem implementar estratégias recomendadas pelo psicopedagogo em casa, apoiando e reforçando o aprendizado do aluno.

A aquisição de conhecimento é um processo complexo e nem todos os alunos seguem o mesmo caminho. Alguns enfrentam dificuldades de aprendizagem que podem afetar seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional. No entanto, com a intervenção adequada, é possível superar essas dificuldades e ajudar os alunos a alcançar seu potencial máximo.

A psicopedagogia desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo avaliação, intervenção e suporte a alunos, professores e pais. Ao identificar precocemente as dificuldades de aprendizagem e fornecer estratégias personalizadas, a psicopedagogia contribui para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

Portanto a intervenção propriamente dita conduzirá a instituição uma nova visão de si mesma, como um todo. Por exemplo, a dificuldade de aprendizagem de um aluno, que antes se pensava ser resultado de um déficit do próprio sujeito, pode agora ser pensada partir da rede de relações que envolve esse aluno, ou seja, suas relações escolares e familiares. (CASTRO; CHEGAS, 2020, p. 90)

É importante reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas à inteligência da criança, e sim a diferentes processos de aprendizagem. Cada aluno é único e merece uma abordagem personalizada para atender às suas necessidades individuais.

Portanto, é essencial promover uma cultura de inclusão e apoio na educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso igual às oportunidades de aprendizagem. Com a colaboração entre professores, pais e profissionais da psicopedagogia, podemos criar um ambiente educacional que valorize e apoie o desenvolvimento de todos os alunos.

BREVE CONTEXTO DA PSICOPEDAGOGIA

É de extrema importância fornecer um breve contexto sobre a Psicopedagogia, desde o século XIX, na Europa. Surgiu como resposta aos obstáculos encontrados no processo de aprendizagem, pois acreditava-se que as dificuldades nas escolas eram de natureza orgânica. Isso levou a questões médicas, com a busca pela identificação de possíveis dificuldades físicas nos alunos. Assim teve início a abordagem orgânica da Psicopedagogia.

Segundo Bossa (2010, p. 16): "A crença de que os problemas de aprendizagem eram causados por fatores orgânicos perdurou por muitos anos e determinou a forma do tratamento dado ao fracasso escolar até recentemente".

É importante destacar que, nas décadas de 1940 a 1960, na França, a atuação do pedagogo estava diretamente ligada à do médico. Foi nesse período que surgiu o primeiro centro psicopedagógico, onde médicos e pedagogos cooperavam no atendimento de crianças com dificuldades escolares ou comportamentais, geralmente relacionadas a doenças crônicas, como diabetes, tuberculose, cegueira, surdez ou problemas motores. O termo "Psicopedagógico" era utilizado em contraste com "Médico-Pedagógico", pois acredita-se que os pais teriam menos resistência em levar seus filhos a esses centros.

Conforme relatado por Sánchez-Ycano:

"A psicopedagogia evoluiu de uma abordagem subsidiária da medicina e da psicologia para se firmar como um campo independente de conhecimento, com seu próprio objeto de estudo, o processo de aprendizagem, e recursos diagnósticos, corretivos e preventivos" (2008, p. 23).

Entre os vários conceitos de Psicopedagogia, destaca-se a necessidade de ampliar a visão, evitando-se fixar em um único diagnóstico, pois existem várias possibilidades para encontrar soluções.

A participação da família é fundamental para apoiar a busca por um tratamento mais eficaz.

Segundo Sánchez-Ycano (2008, p. 88):

"A psicopedagogia evoluiu de uma abordagem subsidiária da medicina e da psicologia para se firmar como um campo independente de conhecimento, com seu próprio objeto de estudo, o processo de aprendizagem, e recursos diagnósticos, corretivos e preventivos".

O trabalho psicopedagógico sempre priorizou a reeducação, avaliando o processo de aprendizagem com base em suas deficiências e trabalhando para superá-las. O foco principal era o indivíduo que tinha dificuldades de aprendizagem, evidenciando o problema da "não aquisição do conhecimento" (SÁNCHEZ-YCANO, 2008). Conforme Paulo Freire afirma:

Um dos principais objetivos do surgimento da Psicopedagogia foi investigar as questões da aprendizagem ou do não-aprender em algumas crianças. Por um longo período atribuía-se exclusivamente à criança a patologia do não-aprender. Foi na Europa, no século XIX, que médicos, pedagogos e psiquiatras levantaram questões sobre o não-aprender, entre eles: Maria Montessori, Decroly e Janine (FREIRE, 2011, p. 15).

Durante o decorrer do século XIX, emergem concepções ligadas à ciência e à teoria evolutiva de Charles Darwin, que inserem o ser humano dentro do contexto da evolução orgânica, eliminando as fronteiras entre as disciplinas das ciências naturais, humanas e sociais (BOSSA, 2007).

O AMBIENTE ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

No contexto das escolas atuais, o profissional psicopedagogo busca prevenir dificuldades de aprendizagem e não apenas remediar problemas, por meio da implementação de técnicas nos serviços escolares em que os alunos participam e, sempre que possível, envolvendo também a família e o ambiente social em que os alunos estão inseridos. O objetivo é auxiliar o desenvolvimento das potencialidades do aluno (FERREIRA, 2008).

Essa intervenção é mais eficaz quando ocorre no ambiente em que o aluno realiza suas atividades e por meio das pessoas com as quais ele interage diariamente. Isso se deve ao fato de que os processos de aprendizagem estão diretamente relacionados à socialização e à integração dos alunos no contexto socioeducacional em que estão inseridos.

É fundamental afirmar que o papel do psicopedagogo não se limita a identificar e solucionar problemas, pois existem limites e especificidades variadas. No entanto, ele pode contribuir para reduzir as deficiências de alguns alunos por meio da formação de profissionais capazes de promover processos de humanização e pensamento crítico na instituição.

Acredita-se que, quando há uma colaboração efetiva entre a escola e a Psicopedagogia, é possível obter efeitos positivos significativos na redução das dificuldades que possam surgir, abordando cada desafio de forma multiprofissional e promovendo transformações (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, foram desenvolvidos estudos nas escolas que buscavam explicar as diferenças no desempenho dos alunos e o acesso desigual a diferentes níveis de escolarização. Essas pesquisas moldaram o pensamento dos psicólogos e educadores da época, gradualmente deslocando o conceito de "anormalidade" das áreas de psiquiatria para as escolas. "Anteriormente, as crianças que

apresentavam dificuldades de aprendizagem eram rotuladas como "anormais", e suas dificuldades eram atribuídas a anormalidades anatômicas e fisiológicas" (SANTOS, 2011, p. 73).

A sociedade passou por transformações significativas, com a chegada rápida e fácil da informação, vivendo-se na era da revolução digital, do envolvimento político, da globalização e do avanço das novas tecnologias nas áreas de telecomunicações e informática. Além disso, ocorreram muitos casos de desequilíbrio nas relações familiares. Diante desse panorama, torna-se necessário que os professores utilizem os conteúdos de suas disciplinas como ferramentas para aplicar técnicas que estimulem as habilidades e competências dos alunos, visando desenvolver todas as suas inteligências (SANTOS, 2011, p.73).

É amplamente reconhecido que a relação professor-aluno se tornou muito mais dinâmica nos últimos tempos, com uma mudança fundamental no papel do professor. Ele deixou de ser apenas um transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador que estimula os processos que levam os alunos a construir seus próprios conceitos, valores, atitudes e habilidades, permitindo-lhes crescer como indivíduos e cidadãos de forma crítica e positiva (SANTOS, 2011).

No ambiente escolar, é papel da equipe multiprofissional, incluindo o psicopedagogo, proporcionar aos alunos uma compreensão racional do mundo ao seu redor, levando-os a adotar uma postura de vida livre de preconceitos ou superstições, e a se engajar de forma adequada em sua participação como indivíduos na sociedade e no ambiente que ocupam (BOSSA, 2010). O sentido do ensino-aprendizagem depende do entusiasmo do educador, da imaginação e da capacidade de ensinar com alegria, sem se deixar afetar pelos problemas pessoais. Portanto, é necessário que os educadores reflitam sobre a importância de sua atuação profissional e reconheçam a importância de se conhecerem a si mesmos (BOSSA, 2010).

VISÃO AMPLA SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A abordagem educacional de crianças que requerem atenção especial tem se tornado um tema de extrema relevância recentemente, devido aos desafios e dilemas que surgem em relação às políticas públicas e às práticas educacionais do dia a dia.

Esse assunto tem ganhado destaque nas pesquisas que se concentram na educação especial dentro do contexto das políticas de inclusão educacional, ampliando o escopo das investigações sobre as condições e a forma como a inclusão educacional de alunos com deficiência está sendo realizada nas escolas (BRANCO; ALMEIDA, 2019).

O Estatuto da Pessoa com Necessidades Especiais (EPNE), estabelecido pela Lei 13.146/2015, define pessoa com necessidades especiais como aquela que possui uma limitação de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; essas limitações podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Desde a promulgação desse estatuto, pessoas com deficiência mental ou intelectual passaram a ser capazes de exercer seus direitos civis. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como foco o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, que devem

garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s/p).

Os princípios fundamentais da República, estipulados na Constituição Federal, são a condição de cidadania e a importância da dignidade humana (art. 1º inc. II e III), e um dos objetivos essenciais é promover o bem de todos, sem discriminação de origem, raça, gênero, cor, idade e religião.

O artigo 5º destaca o direito à igualdade e à educação para todos, sem exceção, buscando o pleno desenvolvimento individual, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Os artigos 205 e 206, inciso I, estabelecem como um dos princípios do ensino a "igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola", enfatizando que o "dever do Estado com a educação será cumprido ao garantir o acesso aos níveis mais avançados de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade de cada indivíduo" (BRASIL, 1988, s/p).

É evidente que a educação especial é respaldada por essa lei, ressaltando-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, "Da Educação Especial", no artigo 58, define que: "A educação especial, para os fins desta lei, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com necessidades especiais" (BRASIL, 1996, s/p).

Conforme a LDB, escolas, classes ou serviços especializados devem oferecer atendimento educacional sempre que as circunstâncias específicas dos alunos não permitirem sua integração nas turmas regulares.

Nesse contexto de inclusão, considerando que o aluno está inserido na sociedade, alguns documentos que orientam as práticas pedagógicas enfatizam conteúdos relevantes para a vida fora do ambiente escolar, sendo um deles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs abrangem temas como Ética, Meio Ambiente, Diversidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, reconhecendo que existem outros igualmente importantes que surgem no desenvolvimento dos grupos sociais.

É importante destacar que esses temas devem ser incorporados em todas as disciplinas. É necessário educar os cidadãos para que aprendam a receber, acolher, integrar e se relacionar com o que é diferente, pois esses são os principais motivos para a rejeição por parte de alguns membros da sociedade. Além disso, os professores precisam ter tempo para refletir e adaptar suas práticas pedagógicas aos novos desafios, sem comprometer a qualidade do seu trabalho. De acordo com o pensamento de Ludke (2013, p. 21):

adotar o objetivo de curto prazo, a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários, para que a pessoa

com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), há a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se configura como um guia direcionador que instrui a formulação dos programas educacionais, estratégias de ensino, sequências pedagógicas e itinerários de aprendizagem.

No atual contexto em que vivemos, é comum que os pais ou responsáveis trabalhem durante todo o dia para garantir o sustento da família. Como resultado, as crianças frequentam a escola enquanto os adultos estão ocupados, o que muitas vezes limita o tempo de convívio familiar apenas às noites. Essa dinâmica influencia diretamente o processo de aprendizagem das crianças. A educação, por sua vez, está intrinsecamente ligada à sociedade, tanto sendo influenciada por ela quanto influenciando e transformando práticas sociais.

FAMÍLIA E ESCOLA

Em determinadas situações, famílias com recursos financeiros limitados optam por matricular seus filhos em escolas públicas. No entanto, nos últimos anos, tem havido uma diminuição do investimento na educação pública, resultando em salários vergonhosos para os professores em alguns estados e turmas superlotadas na maioria dos casos.

Os professores precisam encontrar métodos adequados para lidar com essas turmas grandes e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de ajudar os alunos que não estão alcançando os resultados esperados em sua aprendizagem.

O histórico escolar nem sempre é marcado por boas notas e bom desempenho dos alunos, muitas vezes devido à falta de tempo dos professores ou ao grande número de alunos na sala de aula.

Diante desse cenário, é imprescindível contar com a presença de um psicopedagogo para enfrentar as dificuldades e transtornos de aprendizagem dos alunos. Esse profissional é capacitado para encontrar soluções e orientar sobre os caminhos a serem seguidos. O psicopedagogo precisa refletir sobre as dificuldades e aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, reconhecendo a importância da Psicopedagogia em estabelecer diretrizes e técnicas para superar esses desafios e garantir o desenvolvimento saudável do aluno, não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também em seu equilíbrio geral.

Alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem, assim como aqueles com necessidades especiais que afetam seu aprendizado, necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa modalidade educacional suplementa, apoia e, em alguns casos, substitui os serviços educacionais regulares. O objetivo do AEE é garantir a educação formal dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais diferentes da maioria.

Além disso, é importante investigar a opinião das famílias e dos professores sobre a necessidade de intervenção psicopedagógica. É relevante saber se os professores já se sentiram incapazes de lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem e se consideraram procurar um profissional

especializado em psicopedagogia para se sentirem mais seguros em sua prática docente.

Também é válido questionar se a família e a escola estão dispostas a contribuir para o sucesso do trabalho do psicopedagogo. Infelizmente, alguns psicopedagogos enfrentam dificuldades, como a falta de aceitação por parte das famílias em relação aos filhos que necessitam desse tipo de atendimento e a resistência de alguns professores em seguir as orientações propostas e realizar adaptações curriculares necessárias para que o aluno compreenda o conteúdo e desenvolva novas aprendizagens.

Infelizmente os históricos escolares não são registrados apenas com boas aprovações e bons rendimentos de aprendizagens por parte de nossos alunos, há também muitos registros de insucesso na área da aprendizagem. Insucessos estes que se dar muitas das vezes por falta de tempo do professor ou mesmo pelo número de alunos elevados na sala de aula. (CASTRO; CHEGAS, 2020, p. 85)

Por meio da intervenção psicopedagógica, as dificuldades e transtornos de aprendizagem dos alunos podem ser solucionados, permitindo que eles alcancem o nível de aprendizagem esperado pelos professores. Isso contribui para o sucesso de seu desenvolvimento escolar e fortalece a relação entre família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental garantir o bem-estar das crianças que enfrentam desafios educacionais devido às dificuldades e transtornos de aprendizagem, evitando sobrecarregar tanto os professores quanto as famílias.

A situação política e econômica atual do país impacta negativamente o campo educacional, prejudicando os professores devido ao grande número de alunos por sala e à baixa remuneração. Além disso, as famílias também são afetadas, pois não têm tempo suficiente para dedicar à vida dos filhos.

Portanto, é imprescindível investir mais na educação e incentivar a especialização dos professores na área de psicopedagogia, a fim de contar com a presença desse profissional na escola, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos que enfrentam dificuldades e transtornos de aprendizagem e, conseqüentemente, fortalecendo a relação entre família e escola.

É essencial estabelecer uma colaboração entre família, escola e psicopedagogo. Essa pesquisa evidencia a importância contínua do estudo e pesquisa no campo da psicopedagogia, bem como a necessidade de especialização nessa área, a fim de contribuir e intervir nas relações entre família e escola, buscando aprimorar a aprendizagem dos alunos que enfrentam transtornos e dificuldades na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares - Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais**, 1998. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>> Acesso 20 abr. 2024.

SOARES, Maria Inês Bizzotto. **Alfabetização Linguística; da teoria à prática** / Maria Inês Bizzotto Soares, Maria Luísa Aroeira, Amélia Porto. –Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA: CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO A PARTIR DO LÚDICO



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PLAY: THE CONSTRUCTION AND DEVELOPMENT OF THE SUBJECT THROUGH PLAY

CRISTIANE FIALHO SANTANA

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento e sua aprendizagem na educação infantil, na busca pela compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem e a suas contribuições para as crianças do ensino infantil, tendo por perspectiva identificar quais são estas influências da ludicidade neste processo e em qual medida são determinantes no adequado desenvolvimento do educando. Deste modo vislumbra-se que brincar é fundamental para o desenvolvimento do universo lúdico, onde a crianças se comunica com o mundo, sociedade, construindo conhecimentos e se desenvolvendo integralmente. Para tanto, optou-se pela revisão da literatura especializada concernente ao tema, recorrendo-se tanto aos grandes clássicos, quanto às pesquisas mais recentes, estabelecendo o caráter da pesquisa enquanto investigativo-descritivo, de cunho qualitativo. Destarte, foi possível confirmar a inevitabilidade do aspecto lúdico em qualquer proposta de práticas que se propõem pedagógicas, assim como em qualquer possibilidade de processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ludicidade; Aprendizagens; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This research aims to analyze the importance of playfulness in development and learning in early childhood education, in the search for an understanding of development and learning and their contributions to children in early childhood education, with a view to identifying the influences of playfulness in this process and the extent to which they are decisive in the proper development of the student. In this way, we can see that play is fundamental to the development of the ludic universe, where children communicate with the world and society, building knowledge and developing integrally. To this end, we opted to review the specialized literature on the subject, using both the great classics and the most recent research, establishing the character of the research as investigative-descriptive, of a qualitative nature. Thus, it was possible to confirm the inevitability of the play aspect in any proposed pedagogical practice, as well as in any possibility of a teaching-learning process.

KEYWORDS: Early childhood education; Playfulness; Learning; Human development.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase do desenvolvimento humano com características muito próprias e peculiares, sendo elas determinantes na definição da subjetividade e das capacidades cognitivas do sujeito na fase adulta. Pensando essas etapas em suas complexidades é possível até mesmo falar em infâncias, dado o grau de ebulições e potencialidades inerentes à criança (VYGOTSKY, 1991). Desta perspectiva, áreas de estudos concernentes ao tema, como psicanálise, psicologia e mesmo a pedagogia, aceitam que existem etapas desta fase de desenvolvimento, sendo elas primeira infância do 0 aos 3 anos, segunda infância dos 3 aos 6-7 anos e terceira infância dos 6-7 ao início da adolescência. Os critérios de idade podem variar conforme a ênfase de cada campo de estudo, talvez não sendo aqui de suma importância estabelecer uma exatidão em tais critérios de faixa etária. Preliminarmente, o que importa na presente pesquisa é o reconhecimento das potencialidades decorrentes das disposições psíquicas em formação da criança, marcadamente até a segunda infância.

O elemento ludicidade, assim como a afetividade, são os principais lastros da educação de qualidade. Sem estes elementos, não se contempla nenhuma capacidade libertadora ou libertária na Educação; não contém nenhuma capacidade de reflexão crítica e emancipatória. A afetividade encontra no ato do brincar e no ambiente que se estrutura essa ação; e sabendo que a Educação precisa da manifestação do afeto para se efetivar, revela-se a importância da ludicidade. A atividade lúdica é uma prática que exige a plenitude da dedicação dos envolvidos, o elemento afetividade é inerente à prática lúdica; uma prática lúdica que desconsidera a afetividade, não se realiza enquanto tal. Ainda, seguindo nessa mesma linha de raciocínio e trazendo coesão a essa ideia, se o lúdico é importantíssimo ao processo de ensino-aprendizagem e ao respectivo desenvolvimento, deve-se grandemente ao fato de ser tributário da afetividade, uma vez que esta é a grande energia do despertar dos interesses no sujeito, sendo determinante para as atividades mentais e cognitivas. Ainda que uma

criança brinque sozinha, ela está projetando suas vivências e experiências sociais prévias; em alguma medida sempre se está representando a realidade que a cerca; em alguma medida representa-se uma interação vivenciada. A sua prática, no cotidiano da criança, envolve a comunicação, a expressão, a estruturação compreensiva e apreensiva do seu meio e das representações simbólicas, resolução de conflitos, potencialidade e afetividade, associando suas capacidades cognitivas com suas ações imediatas e duradouras, chegando ao ponto de podermos arriscar, a dizer, ser uma ação total social e humana, pois envolve praticamente tudo aquilo que lhe pertence enquanto sujeito.

Mas saber destas potencialidades sem ter elementos, artefatos e ferramentas que as acessem, não seria de muita valia para o desenvolvimento das investigações. Considerando os processos de aprendizagens, é fundamental que se tenha conhecimento de mecanismos para mobilização destas potencialidades inerentes à infância. Mais especificamente, e já buscando delinear o tema desta pesquisa, estas mesmas considerações são elementares nos processos de ensino-aprendizagem na Educação escolarizada, e considera-se aqui como talvez o mecanismo mais importante na mobilização destas potencialidades e efetivação das aprendizagens, o lúdico, em sua dimensão muito característica de afetar a criança e tornar contextos sociais significativos, assim como interações e relações sociais, o que, por conseguinte, atribui sentido às aprendizagens (LUCKESI, 1994).

O lúdico significa a construção criativa da vida, enquanto ela é vivida. É um fazer o caminho enquanto se caminha; nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, neste caminho criativo foi feito e está sendo feito, com a vida em seu ir e vir, em seu avançar e recuperar. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (LUCKESI, 1994, p. 115).

Ou seja, ao fim e ao cabo, o que está sendo posto é o lúdico enquanto condição essencial na mobilização das capacidades emocionais e cognitivas da criança, sem o qual não seria possível a efetivação de processos de ensino-aprendizagens. Sendo assim, o tema da pesquisa é a importância do lúdico na Educação Infantil escolarizada, tendo por interesses e objetivos explicitar como se dão e acontecem essas interações e dinâmicas entre ludicidade e processos de ensino-aprendizagens e desenvolvimento global na criança.

Para tanto, como metodologia, dada a brevidade do artigo, optou-se pela revisão da literatura específica, enveredando-se pela pesquisa qualitativa-descritiva. Recorre-se primeiramente às obras já amplamente aceitas e ratificadas em seu campo de estudo, como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Alexei Leontiev, Gilles Brougère, mas também sem desconsiderar pesquisas nacionais como a de Tisuco Kishimoto e Gisela Wajskop.

Ainda, na perspectiva de fomento à pesquisa, recorre-se também a artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Destarte, por pesquisa qualitativa, aufere-se que seja aquela que busca a compreensão do fenômeno, a partir do ambiente e contexto próprio como fonte de dados, caráter descritivo, enfoque indutivo, além dos significados e interpretações atribuídos pelos sujeitos (MINAYO 2010).

BRINCADEIRAS E JOGOS NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

Antes de uma análise mais consistente acerca dos significados e sentidos das brincadeiras

e dos jogos, ou seja, do aspecto lúdico, em relação aos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento global da criança, talvez seja fator de maior inteligibilidade, primeiro tratar dos significados inerentes da brincadeira e do jogo. Avalia-se aqui que fazer tal exercício orienta à melhor compreensão do funcionamento de tal prática social. E ainda nesse sentido, tão importante quanto, é investigar o tema tendo sempre por perspectiva que o mundo da criança é amplamente constituído e estruturado pelo aspecto lúdico, obviamente sendo também formado por outros aspectos, como a saúde ou alimentação, mas de qualquer forma, todos estes aspectos, em alguma medida, sendo permeados pelo lúdico. E admitindo esta condição como realmente vigorando, sua percepção da realidade, suas formas próprias de apreender o mundo a sua volta e no qual está imersa, se dão por meio da brincadeira e do jogo, práticas mais explícitas de ludicidade (KISHIMOTO, 1998).

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesta medida, existem diferentes correntes que conceituam a brincadeira e o jogo enquanto práticas distintas quando comparada algumas características, mas todas as duas detentoras de caráter lúdico. Concernente a essas caracterizações, algumas correntes buscando distinção com o jogo, afirmam que a brincadeira é uma atividade de manifestação mais espontânea, não apresentando, portanto, uma estruturação fixa ou rígida (BOMTEMPO & COLS, 1986; FRIEDMANN, 1996). Em contrapartida, teria por sua principal característica definidora o estabelecimento prévio de regras, e na maioria dos casos, pressupõe um estado de pressão ou expectativa competitiva.

Outras diferenciações entre jogo e brincadeira são possíveis, como considerar o jogo sendo funcional e a brincadeira, simbólica (BROUGÈRE & WAJSKOP, 1997). Ao se estabelecer a diferença a partir desses critérios, entende-se a brincadeira em uma perspectiva libertária e com fim em si mesma; enquanto no jogo, todo seu sentido está em se alcançar um objetivo definido – o que pressupõe regras –, podendo ser competitivo ou não, mas sempre com perspectiva de vitória.

A partir de tais considerações, o que se torna perceptível é que o jogo, dada suas características de geralmente precisar de mais de uma pessoa e sua dimensão competitiva, possibilita situações de interações entre as crianças, vivenciando diferentes situações de conflito que exigem estratégias de solução, é uma prática privilegiada de reflexão crítica na medida em que, diante de erros e acertos, deve-se elaborar diferentes planos, diferentes argumentos e diferentes ações, proporcionando tanto desenvolvimento cognitivo e emocional, quanto transformando a criança em campo fértil de aprendizagens.

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição (KISHIMOTO, 1998, p. 140).

Na mesma esteira, de forma complementar, Kishimoto (1999), ao considerar que a brincadeira assume uma espontaneidade original, sem necessariamente a existência de uma estruturação prévia, entende que então, na brincadeira, as prioridades pertencem às crianças, as quais são agentes

ativamente atuantes, tanto na elaboração e construção de combinações de ideias que constituirá a brincadeira, quanto também, a partir de sua compreensão, na flexibilização da realidade de forma que melhor lhe apeteça, fomentando atividades cognitivas e emocionais determinantes para o desenvolvimento global. Entretanto, não é uma flexibilização da realidade arbitrária, uma vez que, por mais que aquela brincadeira seja fantástica, de alguma forma e em algum grau mantém diálogo com a realidade vivenciada. “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos humanos [...]” (BRASIL, 1998, p. 28). Ou seja, neste caso, é tanto um exercício de elaboração de possibilidades de como pode, ou de como gostaria que fosse a realidade, quanto uma forma de apreensão e internalização da vida social. Em outros termos, talvez seja conceber o brincar como um desafio pelo simples prazer do desafio (ALVES, 2001). Como nos ensinou Vygotsky (1991), a brincadeira é uma percepção que a criança tem do mundo material e social e da interação que existe entre estes dois aspectos; e não sendo equivocado afirmar que tal percepção tem por motor propulsor, desejos frustrados pela realidade. E para além de uma simples percepção, na esteira de Vygotsky, é um momento de estabelecimento de um universo paralelo de fantasia, onde a criança pode satisfazer os seus desejos, ou como cunhou Friedmann (1996), “é imaginação em ação”.

Pontua-se aqui que, mesmo a brincadeira apresentando espontaneidade, sendo livre e podendo pertencer à dimensão do fantástico, também possui regras (VYGOTSKY, 1991). Estas são regras sociais que também são partes formadoras do sujeito, e ainda que não tão rígidas como as do jogo, também orientam as brincadeiras e conduzem os comportamentos das crianças. Um exemplo que torna este entendimento mais inteligível é quando a criança representa uma determinada profissão em uma brincadeira de faz de conta: esta determinada profissão representada na brincadeira, a partir de conhecimentos prévios da criança, faz com que se comporte de determinada maneira ou se imagine vestida com roupas específicas, este fato já caracterizando um tipo de regra. Na espontaneidade da brincadeira livre, percebe-se o quanto é permeada por fatores sociais. O lúdico, em seu aspecto mais elementar, mais natural e espontâneo, de uma forma ou de outra, mantém diálogo estreito com a realidade, isso porque, não se imagina o desconhecido. Quando a criança fantasia ou cria um mundo fantástico, é uma criação a partir do real conhecido. E neste sentido que a brincadeira é fator essencial de desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, afetivas, mas também de reconhecimento, interações e aprendizagens da realidade.

O lúdico, em suas diferentes facetas, é um exercício de transformação da realidade, a partir de atividades cognitivas em direção das emoções. E a partir dessas atividades cognitivas, dentre os diferentes recursos que estão sendo mobilizados, também estão os processos de simbolização. Pode-se até se defender que as capacidades de simbolizações sejam inerentes ao Ser, mas indubitavelmente, também são capacidades que podem ser desenvolvidas e expandidas quase que imensuravelmente, e, por conseguinte, sendo elemento imprescindível na formação e desenvolvimento global do sujeito (VYGOTSKY, 1991).

Como nos ensina Elkonin (1998) e Leontiev (1994), considerando que é na infância quando acontece a maior densidade de aprendizagens, marcadamente do zero aos três anos, são nos momentos de ludicidade da criança, e aqui mais uma vez reafirma-se a distinção qualitativa da brincadeira espontânea e livre, que se dão atividades cognitivas simplesmente impossíveis de serem

dimensionadas, de tão importantes que são no desenvolvimento humano. Ou seja, é a partir do lúdico, destes momentos que podem até ser humanos, mas são próprios da criança, que se superam etapas e se alcança etapas mais elevadas do desenvolvimento.

É muito evidente a complexidade desse aspecto infantil e social que é o lúdico. Não é apenas emocional ou de entretenimento como o senso comum costuma afirmar. É também constituído por atividades cognitivas absolutamente sofisticadas. E ainda assim não se encerra nesses aspectos. A relação de reciprocidade do lúdico com a sociedade é inerente, o que permite afirmar que não existe ludicidade descolada da realidade, e por isso mesmo, nesta perspectiva sociocultural, que por meio da ludicidade, do brincar, que se dá os primeiros contatos de inserção da criança no meio social, naquilo que se refere a interações e relações sociais, regras de convívio, códigos e papéis sociais, sempre em uma dimensão de construção, ou seja, o tempo todo, mesmo que inconscientemente, a criança está avaliando o que está sendo observado e proposto, havendo sempre a possibilidade de mudanças e reformulações (LEONTIEV, 1994).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinados papéis nas brincadeiras, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Ainda nesta perspectiva sociocultural, ou seja, sociológica, continua-se considerando o constrangimento exercido pelo meio social, entretanto, se reconhece também a autonomia do sujeito em sua atuação na realidade. No brincar, a criança adequa, inocentemente, a realidade conforme suas pulsões do momento. Busca satisfazer seus desejos que são ou foram adiados ou frustrados no cotidiano. E o que se efetiva com este movimento é o que talvez seja um dos sentidos da vida humana que é produção de cultura, em sua expressão mais fundamental que é a construção de conhecimentos e saberes. Ao fim e ao cabo, a História está sendo feita (BROUGÈRE & WAJSKOP, 1997).

E pode-se afirmar que não seja a feitura de qualquer História. Pode-se fazer a História a partir de diferentes conjuntos de dispositivos, como, por exemplo, o consenso, diálogo, submissão, imposição etc., avaliando-se aqui que esses meios sejam aqueles mais praticados pelo ser humano adulto, em sua condição de já ser formado, que em alguma medida significa conformado. O ímpeto de contestação parece já estar diminuto. Daí que a História feita pelas crianças é outra; é a do questionamento, da contestação. É a História a partir da contravenção e rebeldia, evidenciando as diferentes possibilidades de reformulações e transformações do estabelecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento destas considerações, avalia-se que o mais importante a se enfatizar nesse momento são as possibilidades das práticas lúdicas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Ainda são comuns práticas pedagógicas que desconsideram o lúdico nos processos cognitivos de internalização. Ou talvez, melhor dizendo, práticas pedagógicas tradicionalistas ainda

insistem em manter a concepção de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento referem-se exclusivamente às atividades cognitivas; ou ainda pior, práticas que entendem a educação escolarizada como devendo ser uma responsabilidade pesada e maçante, no sentido mais pejorativo do termo trabalho.

Por mais que se tenha expandido o debate acerca da ludicidade enquanto uma alternativa pedagógica, ou antes, mais que uma alternativa, uma exigência, pouco se efetiva esta prática. Compreensão de que o jogo simbólico ou da brincadeira do faz-de-conta enquanto atividades mentais referentes a representações da realidade, atividades estas que possibilitam e mediam a relação da criança com o mundo adulto, concorrentes ao processo de internalização dos conhecimentos, ainda são pouco difundidas. A questão não é apontar vítimas expiatórias que carregarão toda a responsabilidade e servirão de salvadoras da educação. Fatores que carregam a responsabilidade dessa situação são diversos: formação inicial e continuada, desinteresse e desvalorização dos profissionais da educação, contexto socio político-econômico etc. A grande questão é, a partir da reflexão crítica compartilhada, buscar-se soluções para superação dessa situação, pois a culpa também é compartilhada. Na mesma medida em que se apresentou aqui, que existem mecanismos que favorecem a ativação das atividades cognitivas - no nosso caso o lúdico grandemente por meio da afetividade -, ao tornar significativo os processos de aprendizagem e desenvolvimento, talvez, o que deva ser feito é buscar-se uma prática que traga significado à educação para a organização social.

Todas as ideias aqui apresentadas tiveram por perspectiva uma educação libertária e emancipador, em todas as suas dimensões. Quando se defende que a brincadeira é capaz de trazer à criança uma autonomia em seus processos decisórios e organizativos, por exemplo, está por se considerar a criança enquanto sujeito sócio-histórico, que apreende a realidade que a cerca, transformando-a e construindo-a. Nenhum dos esforços ou concepções sofisticadas seriam válidas caso o princípio ontológico da educação, de ser libertária e emancipadora, não fossem considerados. Buscou-se assim contribuir com reflexões acerca de novas possibilidades e potencialidades na educação escolarizada. Saber que a afetividade é energia propulsora dos interesses do sujeito em direção de sentimentos e ações no sentido das aprendizagens e desenvolvimentos é essencial para uma adequada prática pedagógica. Mas se essas mesmas práticas pedagógicas não tiverem por lastro princípios, conhecimentos e saberes inclusivos e libertários, na direção da formação de sujeitos-cidadãos participantes e responsáveis, em sentido de sua respectiva emancipação enquanto ser humano, não há o porquê da elaboração da efetividade de tais práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos.** São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica.** 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludopedagogia, Educação e Ludicidade.** Ensaio. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: FAGED/UFBA, 2000.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação.** 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** (1941). Com introdução de Émile Jalley. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão Técnica e Versão Brasileira adaptada por Wajskop, Gisela- São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 6ª ed. - São Paulo, Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko, M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko, M. **Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação**. 16 ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko, M. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko, M. **Jogos e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

PIAGET, J. **O Julgamento moral na criança**. Trad. De Elzon Lenardon, São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean e INHELDER Barbel. **A Psicologia da Criança**. Tradução por Octavio Mendes Cajado. 4º ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social de Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo; Martins Fontes, 2007.

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

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EMMI PIKLER: A ABORDAGEM DE BRINCAR LIVRE

EMMI PIKLER: THE FREE PLAY APPROACH



DENISE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (2011) – professora de educação infantil e ensino fundamental I Pela Prefeitura da Cidade de São Paulo, na Emei Valdir Azevedo.

RESUMO

Este artigo visa abordar os princípios da abordagem Emmi Pikler, que reúne experiências para o trabalho coletivo em escolas, creches, abrigos e até mesmo em casa. A abordagem fundamenta-se no respeito e confiança para o desenvolvimento natural das crianças, favorecendo a criação de vínculos entre elas e os adultos, que são essenciais para um crescimento saudável e o seu pleno desenvolvimento emocional. Desta forma, o artigo busca evidenciar uma filosofia de vida, um jeito de agir, apoiar e cuidar das crianças pequenas e não meramente uma metodologia. Cada indivíduo precisa de um olhar único, visto que possui características próprias e está inserido em ambientes únicos. Este estudo apresenta um breve resgate da história da pediatra Emmi Pikler e uma maneira ética de cuidar das crianças, com foco na atenção e interação, bem como na orientação da autonomia e a criação de vínculos na construção das relações privilegiadas e estáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Emmi Pikler; Desenvolvimento Emocional; Vínculo Afetivo; Lóczy-Pikler.

ABSTRACT

This article aims to address the principles of the Emmi Pikler approach, which brings together

experiences for collective work in schools, nurseries, shelters and even at home. The approach is based on respect and trust for children's natural development, encouraging the creation of bonds between them and adults, which are essential for healthy growth and full emotional development. In this way, the article seeks to highlight a philosophy of life, a way of acting, supporting and caring for young children and not merely a methodology. Each individual needs a unique look, since they have their own characteristics and are inserted in unique environments. This study presents a brief review of the history of pediatrician Emmi Pikler and an ethical way of caring for children, with a focus on attention and interaction, as well as guidance on autonomy and the creation of bonds in the construction of privileged and stable relationships.

KEYWORDS: Emmi Pikler; Emotional Development; Affective Bond; Lóczy-Pikler.

INTRODUÇÃO

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz importantes diretrizes para a Educação Infantil. Tendo conhecimento dos direitos das crianças e conhecendo essas diretrizes educacionais, cabe a nós enquanto educadores, refletir quais práticas ainda são recorrentes e persistem nas unidades educacionais, e como a educação nesta fase se concretiza nas diferentes realidades brasileiras. É evidente a necessidade da desconstrução de algumas práticas realizadas nesses espaços. Nessa abordagem, bebês e crianças que ocupam um mesmo ambiente não precisam realizar as mesmas atividades ao mesmo tempo. Neste contexto, faz-se necessário compreender que cada criança apresenta características únicas e está inserida em circunstâncias próprias e deve ser vista como capaz e competente desde o seu nascimento.

O trabalho desenvolvido por Pikler envolve muitos processos pedagógicos, que se referem aos cuidados com esses indivíduos. Teve foco no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, inspirando as rotinas das escolas por todo o mundo, desde os cuidados básicos (como a troca de fraldas e banho) até o brincar, respeitando as fases de desenvolvimento individualmente. A abordagem, também conhecida como Lóczy-Pikler baseia-se em princípios que vêm sendo provados e repensados há mais de 50 anos. Reúne princípios e experiências com um novo olhar sobre o cuidar do bebê e da criança, construindo desta forma um caminho que leve ao bem-estar afetivo, físico e psíquico de cada ser.

A presente pesquisa bibliográfica foi realizada com o intuito de apresentar um breve resgate da história da pediatra, que nos deixou como legado educacional conhecido pela maneira de cuidar das crianças, com foco na interação e atenção, bem como na orientação da autonomia. Espera-se que o artigo traga reflexões acerca da importância da criação de vínculos entre adultos e crianças para a construção de relações efetivas e estáveis. O que traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento da criança.

BREVE HISTÓRICO DA PEDIATRA EMMI PIKLER E SUAS IDEIAS

Emilie Madleine Reich, austríaca, nascida em 1902, filha única de uma professora de Educação Infantil e de um artesão húngaro. Em 1914, ocorre o falecimento de sua mãe, assim foi criada por seu pai em Budapeste, na Hungria. Casou-se com um matemático e professor, pelo qual ganhou o seu sobrenome, Pikler, e assim ficou mais conhecida. Desde o primeiro filho Pikler já observava e aprendia os seus primeiros conceitos de liberdade e respeito ao seu desenvolvimento.

Formou-se pelo Hospital Infantil da Universidade de Viena, no ramo da cirurgia pediátrica, especializando-se em pediatria. Desde então, começou a escrever e a palestrar sobre bebês e crianças pequenas. Emmi Pikler pesquisou ininterruptamente o conceito de liberdade de movimento nos anos de 1930 com as famílias para as quais trabalhava como pediatra. Publicou seu primeiro livro voltado para os pais, “O que o seu bebê já consegue fazer?”, obra que foi publicada em vários idiomas e para diversos países em 1940. Após a Segunda Guerra Mundial foi convidada a trabalhar e cuidar de crianças abandonadas, conhecidas como órfãos de guerra, a pedido do governo húngaro, que a procurou por ser uma respeitada pediatra de família. Fundou então, um orfanato da Rua Lóczy, localizado em Budapeste, o que mais tarde se tornaria seu Instituto, o Instituto Lóczy, atualmente um berçário residencial.

Desde o ano da criação do abrigo da Rua Lóczy, a abordagem mostra que devemos levar em consideração o valor das atividades autônomas, a importância das relações afetivas e a necessidade de ajudar a criança a tomar consciência dela e, também, do ambiente que a cerca. Em 1970, o Instituto Lóczy se converteu no Instituto Nacional de Metodologia, destinado à formação de médicos, enfermeiras, psicólogos, pedagogos, mestres e cuidadores. Permanecendo na atualidade e sendo uma referência mundial em atenção educativa e cuidados para os profissionais que trabalham com educação de crianças pequenas. Atualmente o orfanato é administrado por sua filha Anna Tardos, psicóloga infantil, que mantém as pesquisas na área do desenvolvimento infantil.

A CONCEPÇÃO E O OLHAR EM TORNO DA CRIANÇA

A abordagem traz na sua essência a ideia do movimento livre e o aumento autonomia. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019), valida as ideias de Emmi Pikler e nos convida para uma reflexão sobre o papel do adulto e a necessidade de ter um novo olhar para os bebês e crianças pequenas.

A capacidade dos adultos de aceitar a ideia de que as crianças são sujeitos de desejos, sentimentos e intenções próprias favorece a apropriação do conhecimento de mundo por meio de sua experiência. A função do adulto é oferecer uma base segura para essas descobertas. (p.129)

Essa abordagem educativa desconstrói os métodos tradicionais, que preconizam que todos devem fazer as mesmas atividades ao mesmo tempo. Além disso, o cuidador deve ser parte integrante de todas as rotinas dessas crianças, tais como troca de fraldas, banho, alimentação, brincadeiras, entre outros, criando-se aí um vínculo afetivo muito importante para o seu desenvolvimento. Nós, seres

humanos, somos essencialmente sociais, pois nascemos em uma família e em uma comunidade. Nos desenvolvemos em função das relações existentes em nosso entorno e nas relações que serão estabelecidas.

Os conceitos da abordagem Pikler trazem uma mudança de paradigma na educação de bebês e crianças, pois a ação do adulto é de cuidado, de observar e confiar na capacidade da criança fazer suas próprias descobertas. O bebê deve ser visto como um sujeito competente que precisa vivenciar a liberdade de movimento, respeitando o ritmo, e o tempo de cada um.

O desenvolvimento só ocorre no ritmo de cada um. Ao forçar uma criança a assumir uma posição que ela ainda não consegue sozinha, a comunicamos que não se confia em sua capacidade, segundo as pesquisas de Emmi Pikler. Transferir confiança e a competência para a criança é fundamental para o seu pleno desenvolvimento. Tratá-la como competente e fazer como que se sinta capaz de realizar ações no seu cotidiano, dentro das suas limitações, é algo preconizado pela pediatria. O ambiente deve ser preparado e seguro, para que ela se sinta competente em realizar suas tarefas e enfrentar os desafios, sendo monitorada pelo adulto que irá respeitar seu tempo, fazendo intervenções somente quando necessário. Gradativamente acontecerá a manipulação dos objetos, a medida em que o tempo passar e irá se refinando, com objetos que se encaixam, blocos lógicos, jogos de cores e assim progressivamente. Dentro desta perspectiva, um ambiente preparado será capaz de despertar os gatilhos nas tarefas e na convivência com outras crianças. No Currículo da Cidade de São Paulo (2019), essas ideias apresentadas anteriormente são reforçadas:

Enquanto convivem com crianças da mesma idade e de idades diferentes, sob a atenção e orientação da(do) educadora(or), os bebês e as crianças ampliam as suas experiências. Ao conviver com crianças, elas vão aprendendo a dividir, a esperar a vez e a brincar juntos. Quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem fazer com ajuda dos mais velhos. Como percebeu Vygotsky (1988), o bom ensino se organiza por meio de situações que possibilitam que a criança faça aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas faz a partir da observação e com a ajuda dos outros. Por isso, a realização de atividades em grupos de crianças de idades diferentes é essencial para os menores, que se espelham nos maiores, e igualmente essencial para os maiores. (p. 70).

O ambiente oferecido deve ser estável e seguro, permitindo que as crianças se arrisquem, ganhando autonomia e confiança em seus movimentos. É essencial ter um bom lugar para brincar com objetos adequados ao seu nível de desenvolvimento, permitindo a exploração dos brinquedos. Isso possibilita às crianças que façam descobertas e possibilita o desenvolvimento da motricidade livre, das aprendizagens possíveis. Além disso, a interação da criança com o ambiente passa pela aprovação indireta das ações por meio de um olhar atento do adulto, de um reforço positivo verbal, por exemplo. O educador precisa transmitir que está confiante no seu desenvolvimento e nas suas capacidades, reconhecendo suas características únicas e suas particularidades.

Alguns questionamentos ganham força nessa abordagem, falando de movimento livre, o uso de objetos como chiqueirinhos, andadores e cadeirões de forma não adequada e excessiva podem trazer danos ao desenvolvimento de bebês e crianças. Obviamente o adulto acompanhará essa criança para garantir a sua segurança, respeitando o tempo de cada bebê. Portanto, é essencial disponibilizar brinquedos que despertem naturalmente a curiosidade e o prazer de agir dessas crianças. Podemos imaginar aqui como brinquedo um pedaço de tecido colorido, fitas diversas,

lenços, bacias de silicone e/ou de plástico e tanto outros objetos simples do nosso dia a dia, tão importantes para essas descobertas. E não apenas brinquedos sofisticados, uma vez que, objetos não estruturados têm grande eficácia na descoberta do corpo e movimentos. Ao interagir com esses objetos, a criança também interage com outras, possibilitando a troca e a percepção do impacto de suas ações no ambiente. Todavia, a repetição desses objetos é muito importante, os novos objetos devem ser inseridos gradativamente.

CUIDAR E EDUCAR

A abordagem Pikler-Lóczy valoriza o vínculo entre o bebê e seu cuidador, o brincar livre e os benefícios. Por meio dos vínculos estabelecidos, o bebê se sente seguro e a sinergia acontece. O papel do adulto é fundamental nas atividades que envolvem cuidados, pois é um momento em que toda atenção se volta totalmente para o bebê. Aqui, nasce a base para a construção de uma relação recíproca e harmoniosa, colocando-a em relação ao mundo e permitindo que ela tenha consciência de si e do outro na construção da sua identidade.

Qualquer país que leve a Educação Infantil a sério deve ter assegurado o direito de a criança ser respeitada. Os estudos de Pikler tem como fundamento o respeito pelos bebês que são considerados uma pessoa, destacando:

Evitaríamos muitos problemas se desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro (FALK, 2011, p. 34).

Quando o bebê sente a atenção e dedicação voltada para si, se sente amado e acolhido, pleno em suas necessidades. A alegria e a confiança lhe dão sentidos aguçados e curiosos, permitindo que ele desbrave o mundo. As relações sadias despertam o interesse em aprender e explorar cada vez mais. Com o aumento da independência, que exige menos dos cuidadores, forma-se laços afetivos, e os atos nesta esfera de educar se tornam mais prazerosos. A criança e o bebê que conseguem algo por sua própria conta adquire conhecimentos superiores aos que recebem a solução pronta.

No Brasil, ainda vemos locais em situações precárias que mantêm nossas crianças emparedadas, inviabilizando a concretização das ideias de Emmi Pikler. As instituições possuem um desafio na mudança da estrutura organizacional de tempos e espaços, seja na rotina ou na qualidade das interações. A manutenção da rotina centrada no controle do adulto não atende às necessidades da criança de se movimentar, explorar e interagir com os objetos e o espaço de forma mais independente.

A CRIANÇA COMO SUJEITO

Piaget teve uma grande preocupação com a questão de como acontece os processos de pensamento e como o ser humano elabora seus conhecimentos sobre a realidade. Maria Marta Mazaro Balestra destaca que seus estudos trouxeram um grande avanço para a psicologia do desenvolvimento. Segundo Balestra (2012), Piaget buscou conhecer “o sujeito epistêmico, o que

significa dizer o indivíduo em seu processo de conhecimento” (BALESTRA, 2012, p.18), que o conhecimento se constrói por meio de uma ação intensa e organizada da criança com o objeto, resultando na adaptação ao seu mundo com os mecanismos reguladores. Neste sentido, a função da inteligência é organizar e estruturar o universo do próprio sujeito.

Observa-se alguns pontos de intersecção entre as abordagens de Pikler e Piaget, ficando evidente a necessidade do olhar do adulto na organização de possibilidades de desafios para os bebês e crianças, sem que se torne um posicionamento mecânico.

Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança; enquanto que a atitude de respeito a autonomia coloca, em lugar de um comportamento possessivo e autocrático dos pais, o fundamento de um sistema de relações pais-filhos em que ambos se consideram e confiam mutuamente. (FALK, 2011, p. 33)

Henri Wallon, médico francês, desenvolveu diversas pesquisas na área da neurologia e desenvolvimento infantil. Em seus estudos, contemplou a cognição, a motricidade e o afeto. Para o autor, a criança deveria ser entendida de forma completa e holística, sendo considerada em seus aspectos biológico, social, intelectual e afetivo. Sua teoria recebeu a denominação de Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, classificando o desenvolvimento humano em estágios, cujos dois primeiros são: estágio impulsivo-emocional e sensorio-motor. O primeiro estágio ocorre durante o primeiro ano de vida, período em que prevalece as relações emocionais com o ambiente, quando se desenvolve o olhar, pegar e andar, por exemplo. Já o estágio posterior compreende-se de 1 a 3 anos, fase em que as relações cognitivas com o meio predominam e ocorre uma grande exploração do mundo físico.

Observa-se nos estudos de Wallon a afetividade como um dos campos funcionais, nos quais se estrutura a cognição. Sendo esse um ponto de intersecção com as pesquisas de Pikler, uma vez que, para os dois pesquisadores, a criança é capaz de conhecer o mundo por meio das trocas afetivas. Para ambos, os bebês aprendem, interagem e constroem conhecimentos antes mesmo de desenvolver a fala.

Lev Semionovitch Vygotsky destaca-se como outra referência nos estudos de Emmi Pikler. Vygotsky apontava que a criança apresentava em seu desenvolvimento um nível chamado de real ou efetivo, e o outro, potencial. O primeiro refere-se às conquistas e capacidades que a criança já domina e faz de forma independente. Já o segundo nível (potencial), refere-se ao que a criança faz com ajuda de outra pessoa, se alguém lhe demonstrar como deve ser feito ou lhe der apoio.

A ROTINA E O CUIDADO PESSOAL

As refeições, trocas de fraldas, o banho e a hora de vestir a criança são momentos propícios para estarem juntos, em que se leva em conta suas necessidades e reações, ressalta Pikler. A atenção humanizada também deve permitir momentos em que o bebê já possa ficar sozinho, em

que se ocupará de suas atividades autônomas e suas próprias tentativas, de forma que ele não se sinta inseguro e incapaz.

O envolvimento em cada uma das ações realizadas diariamente com cada um deve garantir a qualidade da interação e o vínculo desejado, levando à segurança afetiva e conseqüentemente o pleno desenvolvimento do bebê. Os elementos primordiais para que essa segurança aconteça passa pelo cuidado e a sustentação do olhar, dedicando a atenção e falar com a criança tudo que será feito juntamente com ela. Por meio da fala e do toque, transfere-se os sentimentos e se geram vínculos, se valendo de gestos delicados, de forma sensível.

A LIBERDADE DOS MOVIMENTOS

Mediante o brincar, a criança se expressa, interage, se comunica experimenta, vivencia, constrói e se organiza, criando e recriando o mundo que a cerca. É importante dar a criança o direito da escolha, como e com o que ela quer brincar? Faz-se necessário manter um olhar atento e observar quando intervir, ou permitir que o desenvolvimento aconteça espontaneamente, respeitando os processos de cada criança.

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança (FALK, 2011, p.35).

A criança precisa se locomover sozinha pelo ambiente, de preferência em chão firme. Se realmente deixamos que eles aprendam e superem seus obstáculos, eles terão maior destreza, equilíbrio, habilidades e agilidade.

A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (FALK, 2011, p.27).

O papel do adulto deve ser o de preparar o ambiente, garantindo a segurança e permitindo que a criança vivencie experiências ricas, estimuladas por oportunidades de interação. A qualidade do ambiente que a cerca relaciona-se com seu desenvolvimento, visando a liberdade dos movimentos, com roupas e calçados flexíveis, que não atrapalhem sua locomoção. Sua motricidade livre permite uma postura corporal autônoma, movimentos seguros e harmônicos. Ao se movimentar com tranquilidade experimentam, descobrem os outros e a si mesmas.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que motivem (FALK, 2011, p.48).

O uso de implementos e os objetos do cotidiano feitos de materiais diversos como baldes, colheres de silicone, tigelas, cercados, escadas, caixas, rampas, túneis, plataformas de madeiras, é um fator importante no ambiente dos bebês e crianças. Por meio desses desafios naturais os pequenos conquistarão seu corpo de forma independente. Seja descobrindo o peso do corpo,

diferentes texturas e interações, aperfeiçoando e fazendo descobertas.

Diversos objetos que podemos denominar como não estruturados podem ser brinquedos para os bebês. Nos primeiros meses de vida, a criança faz experiências com objetos, descobrindo as propriedades, aprendendo e conhecendo o mundo. A inserção de objetos mais largos pode ser feita de maneira gradativa, como objetos de sons, cores e texturas variadas. Como madeira, bonequinhos, argolas, bacias, potes, animaizinhos, entre outros. É importante evitar o exagero de muitos brinquedos espalhados, equilibrando com base no interesse das crianças. No primeiro ano de vida, a criança coloca um objeto sobre o outro, empilha, organiza, agrupa, encaixa. Nessa fase ela desenvolve um rico repertório de habilidades. Aos poucos ela passa a colecionar, ordenar por cores e formas.

Considerando a necessidade do movimento livre, o espaço precisa permitir a ampla exploração no ambiente, com pouco mobiliário e materiais pensados de forma a oportunizar experiências para o bebê. Os materiais devem dialogar com o corpo da criança e do bebê, sempre alinhado com suas possibilidades e necessidades. Desta maneira elas poderão tocar, empurrar, escalar, puxar, se apoiar, subir, engatinhar, se arrastar. Alguns equipamentos podem compor o espaço, como labirintos, módulos, túneis e rampas de diferentes alturas e tamanhos, propícios para o desenvolvimento autônomo.

No âmbito institucional, a organização do espaço passa pela percepção e ação do professor que precisa edificar um espaço/ambiente, mais calmo e luminoso que a criança possa explorá-lo livremente, respondendo a suas necessidades de desenvolvimento, afirmação, de confiança em si mesma e de autonomia” (SOARES, 2017).

Observa-se até aqui que a abordagem proporciona o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças. Entende-se o espaço como suporte para a aquisição motora e inserção no mundo. O planejamento do ambiente coloca o bebê no centro do processo pedagógico, permitindo que amplie seu campo de visão e a capacidade de atuação no meio que a cerca. A criança lê o mundo por meio do movimento, e dos vínculos estabelecidos nas relações efetivas estáveis e privilegiadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero que os conhecimentos apresentados nesse artigo possam contribuir na implementação de intervenções pedagógicas inspiradas nos princípios de Emmi Pikler. Os estudos apresentados trazem uma reflexão acerca dos espaços escolares, se eles estão preparados para acolher e contribuir para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo das crianças. Se os brinquedos oferecidos são adequados para cada faixa etária e se estamos, enquanto educadores, realmente proporcionando um brincar livre.

A abordagem educativa de Pikler se alicerça em princípios que valorizam a autonomia da criança, em uma afetividade valorizada e de plena consciência do ambiente que a cerca. Destaca-se o encorajamento, a liberdade dos movimentos, e o livre brincar, permitindo a independência e visando a construção de uma imagem positiva de si mesma. Portanto, compreende-se o espaço como suporte para apoiar as crianças e bebês em suas aquisições motoras e inserção no mundo, colocando-as no centro do processo pedagógico.

Em síntese, a abordagem apresentada enfatiza o oferecimento de oportunidades, que farão a diferença na relação da criança com o mundo e no seu desenvolvimento. Temos um longo caminho a percorrer, uma vez que a sociedade em geral conhece pouco sobre seus estudos, dificultando sua inserção nos espaços escolares. Que o presente artigo contribua nessa busca de investigar e estudar sobre as contribuições de Pikler para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BALESTRA, Maria Marta Mazarro. **A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da Liberdade**. Curitiba. InterSaberes. 2012.

Brasil. **LEI DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) – Lei nº 9.394**. 1996.

COCITO, Renata Pavesi. **A Abordagem Pikler e a Organização do Espaço para Bebês na Educação Infantil**. Presidente Prudente. SP. 2018.

DIAS, Tânia. Maria, Sampaio. **A brincadeira como eixo estruturante do currículo na educação infantil**. In: CAMPOS. Gleisy, Vieira. LIMA. Lilian (orgs) **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. 1ª Ed. RJ: Walk, 2010.

FALK, J. (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Ed: Junqueira e Marin. 2011.

FALK, J. (org.). **A abordagem Pikler: educação infantil**. Coleção 1ª Infância: educar de 0 a 6. Ed: Omnisciência. 1ª Edição, 2016.

FOLLMAN, Clair E. Theisen. **Um olhar para educação dos bebês: A abordagem Pikler Lóczy**. Tunápolis. SC. 2002.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

FORNEIRO, L.I. **A organização dos espaços na educação infantil.** In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil/** tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRUSS, Liliana; ROSEMBERG, Francis. **Bebés em movimiento: el desarrollo postural em imágenes.** Buenos Aires: Continente, 2016.

HANSEN, Roger. **A Pedagogia Florença e a Aplicação da Abordagem Pikler. Palestra proferida no curso de Educação Infantil.** Florianópolis-SC em 08,09 e 10 de julho de 2016.

KÁLLÓ, E. K.; BALOG, G. **As origens do brincar livre. Coleção 1ª Infância: educar de 0 a 6.** Ed: Omnisciência. 1ª Edição, 2017.

SOARES, S. **Vínculo, movimento e autonomia.** Coleção 1ª Infância: educar de 0 a 6. Ed: Omnisciência. 1ª Edição, 2017.

SOMMERHALDER, A. ; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

São Paulo. **Secretaria Municipal de Educação. Currículo da cidade/ Educação infantil.** São Paulo: SME / COPED, 2019.

TARDOS, Anna. **Autonomia e/ ou dependência**. In: FALK. Judit (org) Abordagem Pikler. **Educação Infantil**. 1ª Ed. São Paulo: Omnisciência, 2016.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso 20 abr. 2024.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998 p.49-61.

BULLYING E COMPORTAMENTO DISRUPTIVO: DISTINÇÃO E INTERVENÇÃO ATRAVÉS DO CLIMA ESCOLAR



BULLYING AND DISRUPTIVE BEHAVIOR: DISTINCTION AND INTERVENTION THROUGH THE SCHOOL CLIMATE

DEYSE ADRIANE DE SOUZA BORCA

Graduação em Psicologia pela Universidade São Judas Tadeu (2013) e em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2018); Especialista em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Infante Dom Henrique.

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito discutir as relações humanas quando falamos em educação, bem como diferenciar o bullying do comportamento disruptivo e quais as consequências negativas dessas práticas dentro do ambiente escolar, além da importância na construção de um clima escolar saudável como ponto de partida para um ambiente menos violento em relação a instituição escola. Levando em conta todas essas questões, sob o ponto de vista sócio-histórico e cultural, traremos a luz a discussão sobre as diferenças entre esses conceitos. Tendo em vista os últimos acontecimentos sócio-históricos que permeiam o crescente número no aumento das questões de violência no âmbito escolar, transparecendo ainda mais os alvos de discriminação, sejam eles por raça, gênero, credo, deficiência etc. ou qualquer tipo de opinião divergente entre os pares, sejam eles educadores ou educandos que convergem às questões de aprendizagem e de evasão escolar, as instituições carecem de um olhar aprofundado sobre a tipologia das violências e a associação destas ao clima escolar vigente. A prática dessas ações cotidianamente pode corroborar não apenas com as problemáticas de caráter urgente, produzindo assim reflexões dinâmicas e colaborativas entre os envolvidos, transformando assim o clima escolar e aumentando a salubridade dentro da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Comportamento Disruptivo; Clima Escolar.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss human relations when we talk about education, as well as to differentiate between bullying and disruptive behavior and the negative consequences of these practices within the school environment, in addition to the importance of building a healthy school climate as a starting point for a less violent environment in relation to the school institution. Taking all these issues into account, from a socio-historical and cultural point of view, we will discuss the differences between these concepts. In view of the latest socio-historical events that permeate the growing number of issues of violence in the school environment, further highlighting the targets of discrimination, whether by race, gender, creed, disability etc. or any type of divergent opinion among peers, whether educators or students that converge on issues of learning and school dropout, institutions need an in-depth look at the typology of violence and its association with the current school climate. Practicing these actions on a daily basis can not only help with urgent problems, but also produce dynamic and collaborative reflections among those involved, thus transforming the school climate and increasing health within the institution.

KEYWORDS: Bullying; Disruptive Behavior; School Climate.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intuito discutir as relações humanas quando falamos em educação, bem como diferenciar o bullying do comportamento disruptivo e quais as consequências negativas dessas práticas dentro do ambiente escolar, além da importância na construção de um clima escolar saudável como ponto de partida para um ambiente menos violento em relação a instituição escola.

Para Moraes et al (2023), ao pensarmos por essa via, como lugar de passagem, mediação e de suporte entre o contexto familiar e o social, a escola desempenha um papel relevante na vida dos adolescentes, podendo auxiliar como um fator de cuidado e de proteção à saúde psíquica dele.

Diante da dificuldade entre a comunidade escolar na diferenciação da concepção entre comportamento disruptivo ou qualquer outro tipo de violência ou discriminação tais como: racismo, xenofobia, homofobia, misoginia, intolerância religiosa etc. com bullying, o que traz como consequência a dificuldade em estabelecer discussões na busca por intervenções eficazes que mobilize toda essa comunidade, tal pesquisa busca contribuir com a elucidação de certas dúvidas sobre o assunto.

Para Silva e Rosa (2013), não obstante, é importante frisar que antes de classificar um ato de violência como bullying deve-se analisar o contexto situacional, levando-se em consideração as características individuais das pessoas envolvidas, bem como os contextos familiar e escolar, pois estes núcleos sociais influenciam o comportamento do indivíduo.

De acordo com Mellim e Pereira (2013), o desrespeito generalizado e a indiferença em relação

aos outros produzem "violências" nas escolas, termo que Eynng (2011) considera mais adequado no plural. uma vez que utilizar a expressão violência, apenas no singular, não é suficiente para explicar a complexidade e as múltiplas faces do fenômeno na sociedade, assim como, na diversidade e especificidade de contextos e dinâmicas de cada escola.

Ao envolver esse tema, obstáculos em torno de como é construído o clima escolar estabelecido nessas instituições, onde cada indivíduo desta comunidade possui diversas concepções históricas e culturais constituídas e que permeiam os sentimentos, os comportamentos em relação a eles e a maneira em que se relacionam dentro dessa comunidade escolar. Mellim e Pereira (2013), afirmam que Dorsey (2000) vê o clima escolar envolvendo quatro relações fundamentais: a relação do aluno consigo próprio, do aluno com os seus pares, do aluno com os seus pais e comunidade, e do aluno com o pessoal escolar, incluindo professores, administradores e restantes funcionários. Essas relações, por vezes estão arraigadas, de modo que se instaure certo tipo de resistência na tentativa de quebras de paradigmas aos modelos relacionais antigos entre educadores e educandos dificultando a aprendizagem, fomentando as relações de poder e competições, a dificuldade de se estabelecer diálogos e de acolhimento de cada indivíduo dentro da sua especificidade na construção de um ambiente respeitoso e não violento.

Levando em conta todas essas questões, sob o ponto de vista sócio-histórico e cultural, traremos a luz a discussão sobre as diferenças entre esses conceitos e de que maneira possamos construir as intervenções necessárias para a diminuição desse contexto que gera a violência de maneira velada e que interfere nas relações de aprendizagem acarretando assim o processo de exclusão.

DESENVOLVIMENTO

Este artigo resultou de uma pesquisa de revisão científica, utilizando as expressões bullying, comportamento disruptivo e clima escolar na base de dados SciELO e Google Acadêmico, além de outros sites e literaturas acadêmicas que pudessem explorar tais assuntos de maneira que a elaboração dessa pesquisa se desse qualitativamente.

Levando em consideração a escassez em revisões científicas atualizadas e que tratassem sobre os temas bullying e comportamento disruptivo, sendo esse segundo abordado apenas como transtorno, buscou-se trazer a luz a importância de um estudo aprofundado em relação ao clima escolar como ferramenta de discussão para a prática, na possibilidade de intervenções onde as instituições consigam se avaliar como partes reguladoras dos comportamentos violentos na reprodução do status quo, porém, exercendo seu poder transformador na quebra deste paradigma.

Falando sobre bullying, Menegotto, Pasini e Lewandowski apud Lopes (2013), afirmam que: [...] é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas. O fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970. No cenário brasileiro, foi, sobretudo, na década de 1990 que o bullying passou a ser discutido.

De acordo com Silva e Rosa apud Tatum e Herbert (2013), o termo bullying vem da palavra inglesa bully, que significa valentão e é utilizada de modo geral para dar nome “ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão.

Fujita e Ruffa (2019) afirmam que em verdade, o bullying, em sua essência, sempre existiu em diversos setores da sociedade: nos trotes praticados nas universidades, na população carcerária, na relação de trabalho no âmbito da integração de novos colaboradores, no esporte, nas relações com pessoas com necessidades especiais, nas escolas, no campo religioso, dentre outros. De acordo com a página do Instituto Federal de São Paulo, algumas atitudes que podem se configurar como bullying são:

- Atitudes agressivas e ameaças constantes.
- Ofensas direcionadas a uma pessoa de forma sistemática.
- Atitudes que visam expor ou humilhar a pessoa.
- Publicações em meios eletrônicos (redes sociais) com efeitos semelhantes.
- Fofocas difamatórias, boatos, olhares, sussurros e outros comportamentos sutis e velados que ocasionam exclusão e isolamento da pessoa.

Segundo Sousa, Pereira e Lourenço (2011 p. 35), os intervenientes neste fenômeno assumem um dos quatro papéis: (i) as vítimas – que sofrem bullying; (ii) as vítimas/agressores – que ora sofrem, ora fazem os outros sofrerem, ao serem agressores; (iii) os agressores – que praticam o bullying; e (iv) os observadores – que, apesar de não estarem diretamente envolvidos, convivem num ambiente onde a problemática ocorre.

Para além dos estudantes, nos últimos anos nota-se crescente a prática do bullying no ambiente escolar impactando inclusive os educadores.

D’Agostini (2019) afirma que os professores podem sofrer bullying em sala de aula por meio de comportamentos disruptivos ou ridicularização dos alunos, por meio de boatos espalhados entre a comunidade escolar e, também, via cyberbullying com o aumento da popularidade das mídias sociais. Além disso, podem sofrer esse tipo de violência por meio dos pais dos alunos, e até mesmo de colegas de trabalho.

Esse comportamento vem gerando um ciclo de violência onde o ambiente escolar hostil vive uma dinâmica padecedora dos mais variados processos em relação saúde mental, necessitando apoio externo de profissionais como psicólogos escolares, dentre outros, como fonte de ressignificação do modus operandi rumo a um clima escolar harmonioso.

Em relação ao bullying realizado através dos meios eletrônicos, este se classifica como uma subcategoria intitulada cyberbullying e essa transposição ao universo online chega afetar inclusive os adultos.

Flôres, Vicentini, Faraj e Siqueira (2022) apontam que: diferentemente do bullying, no qual a agressão fica restrita, na maioria das vezes ao ambiente escolar, o cyberbullying é uma violência

compartilhada com um número imensurável de pessoas nas redes sociais e meios virtuais.

Para Fujita e Ruffa (2019), é questão preocupante na sociedade da informação, porquanto afeta à saúde pública, na medida em que é crescente o número de pessoas, especialmente no ambiente escolar, acometidas por enfermidades psíquicas - desestabilização emocional - infligidas por esse tipo de assédio moral.

Ainda segundo Fujita e Ruffa (2019), [...] pela esteira de informações originadas de cyberbullying, a notícia é tomada como verdade absoluta pelos usuários. Principalmente, pelos adolescentes que não procedem a nenhuma forma de apuração ou assunção criteriosa, gerando e autorizando um julgamento tendencioso que passa a integrar o grupo de agressores que fustigam a vítima.

Para Menegotto, Pasini e Lewandowski apud Vieira, Mendes e Guimarães (2013), um exemplo dos efeitos nocivos desse fenômeno foi a tragédia na Columbine High School, em 1999, que, por seu destaque na mídia local e internacional, chamou a atenção de governantes, especialistas no assunto, familiares e pesquisadores.

Calbo et al 2009, apud, Constantini, 2004 afirmam que além da diminuição da autoestima e dos prejuízos no desempenho escolar e nas relações sociais, o bullying pode trazer outras consequências mais graves, como o desenvolvimento de psicopatologias, como a depressão, a Fobia Social e, até mesmo, a tentativa de suicídio para aqueles indivíduos que são vitimizados, assim como a manifestação de Transtorno de Conduta (na adolescência) e o Transtorno da Personalidade Antissocial (na vida adulta), e intenções homicidas, para aqueles que se caracterizam como algozes.

Diante da perspectiva sobre os efeitos prejudiciais do bullying incluindo os impactos negativos na autoestima dos estudantes, estes consequentemente afetam as questões de aprendizagem e de evasão escolar.

A lei número 14811 de 12 de janeiro de 2024, que foi instituída pelo governo federal e fala sobre as medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos de educação e outros, modificou alguns artigos correlatos, entre eles, tendo em vista a criminalização do bullying.

Esses artigos são:

Art. 6º O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A:

“Intimidação sistemática (bullying)

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais: Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Intimidação sistemática virtual (cyberbullying)

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:

Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave.”

Além da criminalização, essa lei prevê que estados e municípios estabeleçam em suas unidades educacionais ações de prevenção e combate às violências.

Em São Paulo já existe a lei 14.957 de 16 de julho de 2009, que “dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao "bullying" escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas de educação básica do Município de São Paulo, e dá outras providências.”

Quando falamos sobre comportamentos disruptivos, também conhecidos como antissociais, Silva (2016) traz uma breve definição :comportamentos antissociais são caracterizados por condutas inadequadas, desobediência constante, transgressão das normas, agressividade, desprezo pelo sentimento do outro. Estes comportamentos associados a uma conduta delitativa e que trazem prejuízos para o próprio indivíduo e seu entorno.

Levando em consideração que comportamentos disruptivos são inerentes a qualquer indivíduo, eles podem partir tanto dos educandos como dos educadores, observando-se o mesmo tipo de impacto negativo sob a aprendizagem e a evasão escolar.

Sob o olhar de Martins (2005) em resumo, os estudos revistos e as definições propostas para o bullying parecem indicar que as condutas de bullying podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares, envolvendo algum tipo de domínio ou abuso de poder de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre alguém que se encontra indefeso.

Para ambas condutas, um exemplo de prevenção a esses fatores violentos, segundo Piazzarollo, Fernandes e Rosa (2018), garantir que as escolas estejam limpas, organizadas e equipadas por meio de disponibilização dos recursos necessários e de estratégias de monitoramento; disponibilizar um número maior de profissionais na escola a fim de viabilizar a ocorrência do reforço escolar e o encaminhamento dos alunos a atendimentos psicossociais ou de saúde; capacitar professores e gestores das escolas na resolução de conflitos interpessoais.

Podemos ir adiante, pensando na construção de um clima escolar saudável como prevenção das violências, para além dessas questões supracitadas.

Conforme Vinha, Tognetta, Azzi, Moro, Aragão e Morais (2019), o clima escolar é compreendido como o conjunto de percepções dos integrantes da escola com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa.

Moro (2020 p.16), fala que: contudo, para que se efetivem propostas de intervenção eficazes de incidir, de fato, na melhoria do clima escolar, é preciso que a avaliação do clima e seus diferentes aspectos possam ser feitos de forma parcimoniosa e com rigor científico, utilizando-se de métodos como grupos focais, entrevistas, observações e relatos dos docentes e discentes, bem como com instrumentos fidedignos e confiáveis. Nessa linha, os questionários devem ser elaborados e devidamente validados para que tais diagnósticos sejam confiáveis e viabilizem informações fundamentais para a reforma do ambiente na escola. [...] O diagnóstico do clima serve para avaliar o que está funcionando bem e o que precisa ser melhorado na instituição.

Conforme D' Agostini (2019), o clima escolar também é influenciado pela gestão de sala de aula de cada professor, portanto é interessante que a escola garanta momentos de troca e de alinhamento entre os profissionais para que estes sejam norteados por princípios comuns, possam trocar boas práticas e até mesmo reavaliar o próprio gerenciamento de sala de aula.

Alguns exemplos de práticas eficazes observadas em algumas unidades escolares, tais como grêmios estudantis e assembleias onde os estudantes participem ativamente, além das discussões respeitando a pluralidade de ideias levando em consideração a multiplicidade dos assuntos trazidos aliados ao currículo da cidade, que permite que os diversos saberes sejam dialógicos entre todas as disciplinas.

Para D' Agostini (2020), essa prática permite também que os alunos se sintam responsáveis e que possam refletir sobre o impacto de suas atitudes. O professor deve se atentar a modelar o que é respeito, a praticar a escuta ativa, e a retomar, quando necessário, o comportamento aceitável e não aceitável da sala de aula, nomeando aquilo que é disruptivo e que traz humilhação. Estar aberto ao feedback dos alunos sobre o que está funcionando bem e o que não está criando espaços específicos para isso, garante muitas vezes que certas situações que poderiam ser contornadas pelo diálogo não se reflitam em comportamentos violentos como o bullying.

Conforme Flôres, Vicentini, Faraj e Siqueira (2022), para maximizar o efeito das ações preventivas, torna-se necessária uma atuação conjunta de diversos setores tanto do âmbito escolar como também externo à escola. Acredita-se ser fundamental articular ações com governo estadual, municipal e profissionais da rede de apoio educacional e da rede de saúde, além da comunidade escolar, pais e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário educacional exige dos educadores melhores reflexões sobre a eficácia não somente das práticas de ensino dos conteúdos e suas metodologias como produto da aprendizagem e da permanência escolar, mas da própria formação e das discussões para além dos conteúdos e da execução das atividades docentes.

Ações de prevenção às violências como o bullying, carecem um olhar educativo e devem fazer parte do projeto político pedagógico como ações constantes e transdisciplinares, facilitando o fortalecimento dos vínculos nas comunidades educacionais, envolvendo educadores e educandos

de modo a enfraquecer ações punitivas, pois essas não possuem correlação aos atos educativos.

Tendo em vista os últimos acontecimentos sócio-históricos que permeiam o crescente número no aumento das questões de violência no âmbito escolar, transparecendo ainda mais os alvos de discriminação, sejam eles por raça, gênero, credo, deficiência etc. ou qualquer tipo de opinião divergente entre os pares, sejam eles educadores ou educandos que convergem às questões de aprendizagem e de evasão escolar, as instituições carecem de um olhar aprofundado sobre a tipologia das violências e a associação destas ao clima escolar vigente.

A participação constante de toda comunidade escolar na análise deste clima e na transposição desta para a quebra de paradigmas que perpetuem o ciclo de violência e discriminação são aliados potentes na construção de ações transformadoras, de modo que essas sejam avaliadas e reavaliadas e todos possam ter vós, respeitando assim as diferenças e acolhendo cada comportamento externalizado, levando em conta as múltiplas facetas que trazem a perpetuação daqueles que externalizam as condutas violentas.

A prática dessas ações cotidianamente pode corroborar não apenas com as problemáticas de caráter urgente relacionadas ao bullying e as demais tipificações de violência, produzindo reflexões dinâmicas e colaborativas entre os envolvidos, transformando assim o clima escolar e aumentando a salubridade dentro das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

Cidade de São Paulo: Lei número 14.957. 2009. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14957-de-16-de-julho-de-2009/detalhe/5c79846914119239fa38e9b2>. Acesso 07 de maio 2024.

Calbo, A.S., Busnello, F.B., Rigoli, M. M., Schaefer, L.S., Christensen, C. H. **Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares.** 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/23540/2/Bullying_na_escola_comportamento_agressivo_vitimizacao_e_conduta_prsocial_entre_pares.pdf. Acesso 28 mar. 2024.

D' Agostini, A. C. **A vítima do bullying é o professor. E agora?** 2019. Disponível em: <https://no-vaescola.org.br/conteudo/18258/a-vitima-do-bullying-e-o-professor-e-agora?> Acesso 28 mar. 2024.

Flôres, F.N., Vicentini, D.N., Faraj, F.P. e Siqueira, A. C. **Cyberbullying no contexto escolar: a percepção dos professores. 2022.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022226330>. Acesso 14 abr. 2024.

Fujita, J. S., Ruffa, V. **Cyberbullying: família, escola e tecnologia como stakeholders 2019.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2019.3397.022>. Acesso 14 abr.2024.

Governo do Brasil, **Planalto: Lei número 14.81.** 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso 07 maio 2024.

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Bragança Paulista. **Combate ao Bullying.** 2023. Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/apoio-ao-ensino/cae-artigos/4057-combate-ao-bullying>. Acesso 25 mar. 2024.

Martins, M. J. D. **O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados.** 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf>. Acesso 25 mar. 2024.

Mellim, M. e Oliveira, B. O. **Violência, bullying e indisciplina na escola: violência e clima escolar, uma intervenção global.** 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26017>. Acesso 27 mar. 2024.

Menegotto, L.M.O, Pasini, A.I, Levandowski, G. **O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos.** 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/16.pdf>. Acesso 25 mar. 2024.

Moraes, L. **Bullying, ideação suicida, habilidades sociais e clima escolar: fatores de risco e de proteção à saúde mental de adolescentes.** 2023. Disponível: <https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/20178/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Leticia%20de%20Moraes%20-%202023%20-%20Completa.pdf> Acesso 27 mar. 2024.

Moro, A. **A Avaliação do Clima Escolar no Brasil: Construção, Testagem e Validação de questionários avaliativos**. Curitiba: Aprizz, 2020.

Piazzarollo, D. C. G, Fernandes, L. R. e Rosa, E. M. **Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: permanência e evasão escolar**. 2018. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3108. Acesso 27 mar. 2024.

Silva, E.N e Rosa, E. C.S. **PROFESSORES SABEM O QUE É BULLYING? UM TEMA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/rCfxgt8FSpvfw8WYm-V8sWmg/> Acesso 26 mar. 2024.

Silva, S.S.S. **Dificuldades de aprendizagem e comportamento disruptivo: estudo em ambiente escolar**. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2647?locale=pt_BR. Acesso 27 mar. 2024.

Sousa, R., Pereira, B., Lourenço, L. M. **O bullying e as representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5° e 6° anos**. IN **Bullying Conhecer e Intervir**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

Vinha, T. P., Tognetta, R. L. P., Azzi, R. G., Moro, A., Aragão, A. M. F. e Morais, A. **O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas**. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180052>. Acesso 27 mar. 2024.

ALFABETIZAÇÃO NA ERA DAS TECNOLOGIAS

LITERACY IN THE AGE OF TECHNOLOGY



DEYSIANE VIEIRA DA SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (em 2014); Pós metodologia do ensino de matemática (em 2023); Professora de educação infantil e fundamental I, na Emei Fernando Sabino.

RESUMO

Esta revisão bibliográfica teve como tema a Alfabetização na era das Tecnologias, com o objetivo de analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa. Especificamente procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais e destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças, além de identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças. Este trabalho teve caráter de revisão bibliográfica, para isso foi utilizado como referência as ideias de autores como: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, entre outros. O resultado deste trabalho aponta que as tecnologias são importantes na construção do processo de Alfabetização de letramento e que apesar das contribuições, é certo que somente elas não são a solução para todos os males, e nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré- estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Tecnologia.

ABSTRACT

The theme of this literature review was Literacy in the Age of Technology, with the aim of analyzing Information and Communication Technology resources as enhancers of children's literacy and literacy processes in a more meaningful way. Specifically, we sought to understand children's conceptions of literacy and literacy in the early years and to highlight the main technological resources that can be used to promote children's literacy and literacy, as well as identifying ways of inserting information and communication technology into the daily life of the school, for children's literacy and literacy. This work had the character of a bibliographical review, for which we used as a reference the ideas of authors such as: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, among others. The results of this work show that technologies are important in the construction of the literacy process and that despite their contributions, it is true that they alone are not the solution to all ills, nor should they be seen in this way. this way. As a support tool, they should not be seen as a substitute for other practices, such as the human relationship within the classroom, between teacher and student and between students. This is because all technological resources depend on pre-established intelligent and articulate intermediation to provide a learning environment.

KEYWORDS: Literacy; Literacy; Technology.

INTRODUÇÃO

Para realização do presente trabalho fez-se necessário pensar na adoção de uma metodologia que pudesse melhor subsidiar o desenvolvimento da mesma. Sendo assim optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica tendo em vista a possibilidade de saber qual o olhar de diferentes autores sobre a questão em estudo. E ainda pela contribuição que a abordagem qualitativa de pesquisa proporciona a interpretação dos resultados. Pesquisaram-se mais profundamente essas questões, a partir do seguinte problema: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão promover a alfabetização e o letramento de crianças? Essa revisão bibliográfica teve como objetivo geral analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa, e como objetivos específicos, compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais; destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças e identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças.

Dessa forma, para nortear a fundamentação buscamos dialogar com alguns teóricos que tanto auxiliaram e contribuíram para a efetivação da referida pesquisa, entre eles enfatizamos: Magda Soares (2002, 2005, 2010), Emília Ferreiro (2002,2005), Paulo Freire (1987), Moran (2007), Nova

(2003), Perrenoud (2002), Magda Soares (2002, 2005, 2010), Ana Teberosky (1985), dentre outros.

ALFABETIZAÇÃO NA ERA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A alfabetização é uma fase distinta na vida de uma criança, cheia de novas experiências e sensações em que ela se depara ao chegar à escola, para os que não frequentaram a Educação Infantil, é o primeiro contato com a educação formalizada. Durante muito tempo a alfabetização foi vista como a mera aquisição do código escrito, que formava alunos para as fases seguintes.

Diversos fatos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana no fim do segundo milênio, dentre eles a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da comunicação e informação.

Cada vez mais tem se notado o crescente aumento da utilização das novas ferramentas tecnológicas como a TV, o vídeo, o computador e a Internet na vida social, o que tem exigido das crianças novas aprendizagens de comportamentos e raciocínios específicos. A tecnologia assumiu seu papel de vez dentro da sociedade moderna, não ficando de fora da educação.

Não se pode conceber uma educação de qualidade sem o uso das tecnologias da informação e comunicação. Pois as crianças de hoje já "nascem plugadas" no computador, e na maioria das vezes com mais habilidades no manuseio do que um adulto. Essa nova realidade da era da comunicação sugere novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento.

Com isso, o professor também precisa mudar seu perfil e sua prática para acompanhar essa nova realidade da geração digital. O docente agora necessita se tornar um pesquisador virtual.

Além do computador e internet que são tecnologia recente é interessante que a escola também tire proveito das outras que nela existe. As escolas são equipadas com televisores, antenas e videocassetes, ou DVDs, convém reconhecer que a TV está profundamente presente na maioria das salas de aula, integrando todos os processos de ensino. As mensagens transmitidas pela TV comercial alimentam as emoções e o imaginário do alunado, em todas as faixas etárias. As opções de menu preferido são formadas de novelas e seriados, reality shows, programas de auditório e desenhos e filmes. A influência permanente e atuante desse veículo de comunicação talvez constitua, hoje, um dos componentes mais desafiantes das situações com que o professor depara nas salas de aula.

A existência de um canal público voltado para a escola fortalece seu uso com recurso pedagógico. A "TV Escola", programa nacional lançado em 1996 pelo MEC, voltado para o uso da televisão a serviço da educação, está contemplando e discutindo também caminhos para uma formação crítica dos educadores em relação à mídia televisual. Assim a TV e o vídeo são ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento.

As práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização e ao letramento devem também evoluir para que sejam situados na história e possam acompanhar as mudanças de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Além disso, os letramentos são

transformados também pelas instituições sociais.

Neste processo, nota-se que um tipo de letramento serve como ponto de partida para o outro, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital:

As práticas sociais e os eventos em geral são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, S/D)

Assim os educadores devem apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais para que possam encarar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a alfabetização e o letramento das crianças assim como sua inserção no meio digital.

De acordo com SOARES (2002), o conceito de letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se adaptam da nova tecnologia digital e desempenham práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Durante o processo de alfabetização das crianças é importante que o computador seja instrumento fundamental, por fazer parte do dia a dia da maioria das crianças, mas não se pode deixar de lado o modo tradicional, como uso da letra cursiva, já que o computador não irá substituir o caderno, mas sim só complementar nesse período da criança tão importante que são as descobertas. Dessa forma a escola também deve inserir a criança na cibercultura.

Lévy (1999), ao considerar a cibercultura, faz referência a fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento. Para o autor, as tecnologias beneficiam novas formas de acesso ao saber pela navegação, a informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, como por exemplo, a simulação. Com o uso dessas ferramentas os saberes podem ser compartilhados por muitos indivíduos, para aumentar o potencial de inteligência coletiva dos seres humanos.

Ao analisar a realidade das escolas, percebe-se que os alunos são os jovens nascidos a partir dos anos 90, originados da cultura digital, considerados nativos digitais, já que nasceram no mundo dominado pelo controle remoto, mouse, internet, imersos na cibercultura. Para Tapscott (1999) a geração net vive rodeada pela mídia digital, na qual os usuários não são apenas platéia ou ouvintes, mas interagem com as tecnologias. Dessa forma, essas crianças são "sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias (TV, videogames e computadores) e que têm nas imagens e nos sons (cada vez mais hibridizados) a base dos processos comunicativos e cognitivos" (NOVA; ALVES, 2003, p. 121).

Em seus estudos Prensky (2001) defende que há um desalinhamento entre a forma como o velho modelo de ensino oferece conhecimento e a forma como os alunos aprendem. Atualmente, se aprende de forma hipertextual.

Para Kenski (1996) o fundamento da linguagem digital é o hipertexto, uma linguagem simples e possível para informar, comunicar, interagir, aprender e ensinar. Uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos interligados que funcionam como páginas sem numeração, rompendo com as narrativas circulares, repetidas e fragmentadas. O hipertexto pode ser considerado como uma evolução do texto linear. Toda essa nova forma de linguagem é facilitada por ser interligada ao telefone celular, computador, televisor, máquina fotográfica etc. que são utilizados para fazer circular as informações e conhecimentos. “Uma nova cultura, nova realidade, nova dinâmica de viver e novas aprendizagens que estão presentes na escola. [...], a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar” (Kenski 1996, p.41), garantindo a mediação com os conhecimentos, configurando em um processo de interações que define as aprendizagens escolares.

Na escola, o uso da internet permite o desenvolvimento de atividades que podem colaborar para a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, pois possibilita a busca de informações, as interações entre pessoas, o entretenimento além de espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdos. A interatividade é um fator essencial nessa nova forma de aprender e de ensinar.

O COMPUTADOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA

O computador, quando é utilizado como ferramenta de alfabetização e letramento, deve ser concebido como um instrumento pelo qual o aluno desenvolve alguma coisa, e a aprendizagem ocorre, pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por meio deste recurso.

Conforme Valente (1998, p. 12), “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador”. No ponto de vista de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.

Segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher é capaz de transcender e criar.

É no período da alfabetização que as crianças entram em contato direto com a leitura e a escrita, realizando vezes apenas as atividades clássicas como cobrir letras pontilhadas e fazer exercício de caligrafia. Em algumas escolas, porém estas atividades clássicas, já convivem com computadores em sala de aula e, em breve, podem ser relegadas ao passado da pedagogia infantil.

LÉVY (1998) alega que:

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada. (cit.

por STEMMER s/d, p. 2)

O computador é uma ferramenta é muito importante na alfabetização e letramento das crianças. Por verem o computador como um brinquedo, as crianças não têm medo de errar, ou estragar, como ocorre com adultos, talvez por isso tenham facilidade de aprenderem rapidamente. Ainda que a criança não seja alfabetizada, o uso da informática pode ser uma ferramenta importante na hora de aprender o alfabeto. Os softwares e sites infantis atraem a atenção das crianças por serem coloridos, musicais e interativos. Com essa ferramenta, a criança pode realizar atividades como, por exemplo, digitar, ler e corrigir as palavras. Essas atividades auxiliam na alfabetização, mas, não substituem outros recursos tradicionais, como a leitura de livros e a prática da escrita, o computador deve ser usado apenas como um complemento.

A utilização de programas e softwares, como por exemplo, os editores de texto no processo de ensino da leitura e da escrita é importante. No entanto, não é possível crer que seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar, apenas pelo fato de utilizar o computador para o ensino.

No início do uso educacional de computadores, o software educativo era escasso. Atualmente existe uma grande facilidade de se encontrar softwares educativos disponíveis no mercado.

Para STEMMER (s/d, p. 2):

O uso do computador torna-se, a cada dia, mais popular na educação escolar. Envolto no discurso do moderno, da atualidade e do imprescindível, apregoa-se a informática nas escolas como mais uma mercadoria necessária posta à venda. Estampada como um chamariz para pais desejosos de oferecerem a melhor educação para seus filhos, lá está o uso do computador, os laboratórios de informática, etc.

Para um bom uso do computador, o educador deve saber escolher o software adequado para sua clientela, que deve ser usado fruto de um planejamento.

Os softwares educativos destinados à alfabetização, em sua maioria são formados por exercícios desenvolvidos basicamente em três etapas, de acordo com STEMMER (s/d, p. 4):

Apresentação do alfabeto, apresentação gradativa de palavras com destaque ao som inicial, intermediário ou final de cada palavra e a associação de sons consonantais e sons vocálicos, formando palavras simples, de uma ou duas sílabas e, dependendo do grau de dificuldade escolhido no programa, torna - o mais complexo.

O uso adequado do computador como ferramenta educacional tem se mostrado útil e vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante lembrar que o software educativo não deve ser tomado como algo que independe da orientação do professor, dentro de uma situação educacional propícia.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente, o professor deve estar sempre em busca de novos modelos e diferentes formatos que possam despertar o interesse de seu aluno. Segundo com Moran (2007), “Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]” e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. É preciso que ela repense a prática pedagógica e os

currículos escolares, incorporando as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas rotinas escolares. Para isso, é importante que os educadores sejam preparados para essas mudanças e que possam assumir uma postura aberta e flexível, abusando da ousadia e da criatividade.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios enfrentados por professores para se transformarem em profissionais da modernidade, pois é preciso estar sempre estudando e trocando experiências com outros colegas, buscando o desenvolvimento das competências que deve ter o educador da atualidade.

Nesse novo cenário, nasce a figura que Soares (2002) chama de “educador” que deve ser alguém que reúna as funções de educador e comunicador e que seja capaz de perceber as potencialidades e fazer o uso das ferramentas que têm ao seu redor para mediar o conhecimento.

De acordo com Soares, “[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa”. O educador deve assumir uma atitude de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de parcerias com seus alunos para que estes se tornem astros do processo de ensino e aprendizagem.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação já fazem parte da realidade de muitas escolas e aos poucos, estão sendo proporcionadas formações aos professores para a utilização dessas ferramentas na sua prática pedagógica. De acordo com Papert (1994: 70), “Muito mais do que 'treinamento', é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos”. Ao fazer o uso do computador como ferramenta educacional, o professor precisa experimentar as ações, prestando atenção as dificuldades apresentadas por cada aluno frente à máquina, interferido e auxiliando-o para a superação das dificuldades. Para tanto, o professor alfabetizador necessita de uma formação que o habilite para o desempenho de atividades que contribuam para a construção do conhecimento.

O uso do computador como recurso didático pode e deve criar situações de conflito que levem tanto o aluno como o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não. Se deve esquecer da pessoa do professor. (PERRENOUD, 2002, p.49).

A linguagem destas novas tecnologias, repleta de imagens, movimentos e sons atrai, sobretudo, crianças e jovens que dominam com facilidade as novas tecnologias, sem a necessidade de manuais e treinamentos.

Quando essa realidade invadir o mundo da educação, que até o momento ainda é em grande parte, monótono e repetitivo, acontecerá a revolução educacional, despertará o interesse dos aprendizes e transformará a aprendizagem em algo prazeroso, significativo e, quando realizada por meio de projetos colaborativos, com a parceria entre alunos e professores, será capaz de provocar uma mudança significativa, formando cidadãos ativos, críticos e criativos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Até o momento, essas novas propostas de ensino estão recebendo uma resposta muito

tímida da escola pela falta de uma política institucional mais ousada, corajosa e incentivadora para as mudanças. Precisamos aprender a ensinar para, com muita convicção e segurança, aos poucos, mas com firmeza e determinação, irmos sinalizando as mudanças por meio de ações pedagógicas inovadoras que irão conquistando mais adeptos e seguidores e, para isso, é importante a conquista de parcerias com projetos interdisciplinares e colaborativos.

OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS

Sabemos que não é possível simplesmente ignorar as tecnologias, pois uma coisa é fato, elas estão presentes em todas as áreas e se expandem numa velocidade cada vez maior.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sozinhas não são capazes de mudar a comunicação na aprendizagem, mas potencializam aspectos importantes que facilitam a prática pedagógica. Dentre os aspectos positivos do uso das TIC estão a formação de um processo de ensino e aprendizagem iterativo, colaborativo, que não possui centros fixos, já que ora exige do professor, ora do aluno, ora do material didático; neste processo alunos e professores assumem novos papéis; novos espaços de ensino e aprendizagem são criados; a disponibilidade de grande quantidade de informações; o desenvolvimento da habilidade e o hábitos de pesquisar informação e documentos para que a aprendizagem não seja limitada a um local ou a escola.

Muitos professores já trabalham com as TIC com a intenção de mediar a ligação dos conhecimentos escolares com o mundo da cibercultura. Utilizam-se destes recursos para tornar as aulas mais atraentes, desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionar a interação com o outro e com o mundo e adequar a escola a novos tempos e as novas formas de aprender. Mas, ainda há muitos professores que não percebem o potencial que as TIC fomentam para planejar e desenvolver as aulas, especialmente na alfabetização e letramento das crianças. Isso ocorre devido a formação inicial que não contemplou estas tecnologias, além das condições da escola e a falta de habilidade para lidar com as TIC, condições que indicam a necessidade de apoio da gestão e colegas da escola, de análise e reflexão sobre o processo formativo e pedagógico, bem como sobre a possibilidade de avançar na construção de nova base de conhecimento para a docência.

Assim, o constante avanço da tecnologia, juntou-se com os meios de comunicação:

(...) de massa, encontra-se multiplicado atualmente pelo desenvolvimento da informática e das redes de comunicação. Em contrapartida, diante da proliferação das fontes de informação e de conhecimento, o educador reafirma mais do que nunca seu papel insubstituível: não mais de acumular conhecimentos - que se pode encontrar em outro lugar - mas de se servir dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo. Representação essa não mais "objetiva" como se acreditou por muito tempo, mas "relativa", permitindo a adaptação a diferentes situações. (SOARES, s/d)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) recomenda uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se, então, entender que o uso efetivo das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A sociedade precisa de pessoas que pesquisem, que questionem, que saibam realizar suas atividades de forma autônoma, que tenham iniciativa, que sejam capazes de resolver problemas. A utilização das tecnologias, na

alfabetização e letramento das crianças é fundamental para a o convívio no mundo atual.

Um dos pontos a favor do uso das tecnologias na alfabetização que deve ser bem explorada é que: os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele.

Ao elaborar uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola, tão importante quanto a riqueza e o encanto das possibilidades oferecidas por determinado equipamento ou site educacional, é a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos e para a obtenção de resultados. Por mais que seja rico em animações, vídeos e conteúdo um aplicativo não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno. Uma das limitações de seu uso é que o professor parece dispor de pouco tempo para planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho. Pois, diferente dos alunos, os educadores de hoje não nasceram nem se formaram numa realidade de tamanha evolução da tecnologia e dos processos de interatividade. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não.

Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação na alfabetização e letramento das crianças são enormes, mas na mesma proporção, a utilização adequada das tecnologias representam uma oportunidade ímpar de alfabetizar e “letrar” as crianças com eficiência, além de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornem competências nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação vem passando por mudanças profundas, as barreiras temporais estão sendo rompidas. Gestores, professores e alunos, são desafiados a encontrar novos modelos, novas formas de ensinar, enfim, novas práticas pedagógicas para novas situações. Assim, nos capítulos anteriores refletiu-se sobre as mudanças ocorridas no processo de alfabetização e letramento e como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão auxiliar ao professor nesta tarefa.

Hoje em dia, ensinar e aprender não se restringe ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, presencial ou virtualmente, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo por meio das imagens da TV e do Vídeo, em ambientes virtuais, navegando em sites na Internet, pesquisando textos, jogando, recebendo e enviando novas mensagens nas redes sociais, colaborando no desenvolvimento, na reformulação e na disseminação da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Assim, a escola não pode deixar de se adaptar a esta nova realidade, em que as tecnologias fazem parte da vida de todos, para inserir desde cedo estas novas ferramentas no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Com a inserção das TICs, a escola passa a ser como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; em que o professor, frente ao fato do cotidiano dos alunos, passa a fazer parte do mundo deles marcado pelos meios de comunicação e informação desde muito cedo, recorre ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais. Além disso, as tecnologias presentes no processo de alfabetização e letramento possibilita que esse profissional passe a considerar a importância do lazer, do prazer e envolvimento emocional existentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante as crianças.

Quando se ensina utilizando as Novas Tecnologias, o professor assume papel diferente do convencional, já que ele é o coordenador do processo e o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los, mostrando entusiasmo. Neste processo, é importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno. O professor não pode impor, ele deve acompanhar, sugerir, incentivar, questionar e aprender junto ao aluno.

Apesar de todas essas contribuições, é certo que somente as tecnologias, não são a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas.**In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo. Cortez, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **“O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In:” VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações.** Campinas: Papyrus, 1996.

LA TAILLE, Yves – **Ensaio sobre o Computador na Educação.** São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 12 ed. São Paulo: Papyrus. 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** p. 73-86. Papiros, 2007.

Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007. NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais Imigrantes Digitais, 2001.** Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>.

RODRIGUES, Nelson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net.** São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985.

VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos.** São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA



THE CONTRIBUTION OF SPORT TO INCLUSIVE EDUCATION: A REFLECTION ON ITS IMPORTANCE

ELAINE CRISTINA DE ABREU

Graduação em Direito pela faculdade FMU no ano de 2003; OAB MG; Graduação em Pedagogia e Pós - Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cassia; 2015 e 2016; Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental pela prefeitura de São Paulo e gestora Educacional; Email: elaine_abreu@yahoo.com.br.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo elucidar que forma o esporte contribui para o desenvolvimento inclusivo dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo assim buscou-se verificar a importância do esporte na formação integral da criança e reconhecer o esporte como meio de socialização. Estimular a inclusão de crianças e jovens na escola tem se tornando uma pauta bastante discutida no cenário educacional e a educação física inclusiva tem muito a acrescentar nesse quesito, por ser uma disciplina em que os alunos desenvolvem determinadas habilidades, inclusive motoras. A Educação Física Inclusiva pode ser explicada como “educação física para todos”, a qual tem como objetivo garantir o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo não só de estudantes com deficiência, mas todos os alunos. Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo elucidar a evolução do aprendizado diante das técnicas utilizadas em sala de aula, uma vez que a PNL é fundamental para educação, pois no dia-a-dia, contribuem diariamente para a evolução. Por tanto, trata-se de uma revisão de literatura, a metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte; Educação; Educação inclusiva; Educação Física.

ABSTRACT

The aim of this study was to elucidate how sport contributes to the inclusive development of students with special educational needs, in order to verify the importance of sport in the integral formation of children and to recognize sport as a means of socialization. Encouraging the inclusion of children and young people in school has become a much-discussed topic in the educational landscape and inclusive physical education has a lot to add in this regard, as it is a subject in which students develop certain skills, including motor skills. Inclusive Physical Education can be explained as "physical education for all", which aims to ensure the cognitive, psychomotor and affective development not only of students with disabilities, but all students. In this way, the aim of this work was to elucidate the evolution of learning in the face of the techniques used in the classroom, since NLP is fundamental to education, because on a daily basis, it contributes to evolution. The methodology used was based on books on the subject, literature published in pedagogical journals, and websites such as Google Scholar, the public library of the Department of Education.

KEYWORDS: Sport; Education; Inclusive education; Physical education.

INTRODUÇÃO

A inclusão começou a ser um processo perceptível a partir de 1980 nos países desenvolvidos. Em escala nacional, somente a partir da sétima Constituição da República (1988) que o número de pesquisas e estudos nessa área começou a ampliar-se (AGUIAR; DUARTE, 2005).

De acordo com a UNESCO (2013), a inclusão social no Brasil vem avançando vagarosamente, pois ainda há a resistência de alguns indivíduos em aceitar e conviver com as diferenças alheias, lembrando que todos têm os mesmos direitos previstos em lei, dificultando em transformar o Brasil em um país de todos e de todas.

A LDB n° 9394/96, no capítulo V, Art. 58°, trata da Educação Especial como sendo a modalidade de educação escolar ofertada na rede regular de ensino, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com serviço de apoio especializado para atendê-los. O Art. 59°, inciso III, assegura professores especializados e capacitados para trabalhar a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física afirmam que a participação desses alunos nas aulas de Educação Física, quando orientada e estruturada adequadamente, pode trazer benefícios para eles, principalmente proporcionando integração, inserção social e desenvolvimento de suas capacidades afetivas (BRASIL, 1998).

Para Sasaki (2003), a inclusão social é parte importante de uma sociedade, pois através dela, os indivíduos aprendem a lidar, respeitar e conviver com as diferenças entre as pessoas. Muitas vezes ao deparar-se com o diferente, novas experiências são vividas e novos conhecimentos são

adquiridos.

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade através de transformações nos ambientes físicos e na maneira de pensar das pessoas.

No Brasil são diversos os projetos de inclusão e socialização espalhados pela esfera federal, estadual e municipal, alguns tendo como público alvo as crianças e adolescentes e outros para o público adulto e idoso, grupos estes que abrangem todos os fatores que geram a desigualdade de classes, mas ainda não é suficiente.

Atualmente diversos projetos de inclusão estão sendo executados. Abrangem níveis e objetivos específicos, porém todos apresentam como foco principal a inclusão de pessoas dentro do espaço em que vivem e se relacionam. Programa como Criança Esperança, Projeto Segundo Tempo, o Projeto do Centro Municipal de Educação Integrada, da cidade de Penápolis, tem como fim principal, colaborar para o combate a exclusão social, auxiliando na diminuição da desigualdade tão presente nas comunidades brasileiras.

Para iniciar uma reflexão sobre a inclusão escolar, faz-se necessário inicialmente considerar o conceito de educação especial, bem como uma breve retrospectiva histórica no Brasil.

Sustenta Bickel, Marques e Santos (2012,p.8):

“O esporte é um meio muito importante para mudar as vidas de muitas pessoas, principalmente crianças e adolescentes, impulsionando-as a superar obstáculos e a crescer com noções de solidariedade e respeito às diferenças. Além de o esporte proporcionar todos os benefícios físicos que já falamos, ele também vem a agregar na parte social da população, principalmente na infância.”

Neste sentido, Lunardi (2001, p. 27) afirma que a educação especial é como uma subárea da educação, um local “menor”, que trata de forma caridosa e benevolente aqueles indivíduos com deficiências. A partir dessa perspectiva, estes indivíduos são descaracterizados de sua condição social de sujeitos, cidadãos pertencentes a uma nação, possuidores de sexualidade, idade, sexo e etnia.

Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais ((BRASIL, 1998).

Corroborando Silva e Salgado (2005, p.51):

“... afirmam que devem ser implantadas culturas de inclusão a partir de três ideias centrais. A primeira é o entendimento do que é cultura de inclusão; a segunda: refere-se ao fato de que a inclusão não se restringe àqueles com necessidades especiais e a terceira ressalta que o professor deve ter uma perspectiva humanista, buscando enxergar e entender como ocorrem as relações sociais naquele ambiente e como cada aluno se sente durante esse processo.”

A inclusão é a capacidade de se ver no outro, de aceitação, de compartilhar experiências com vários tipos de pessoas. Existem diversos tipos de discriminações, mas a inclusão é uma só, pois, por meio de uma visão inclusiva, todas as pessoas são acolhidas, sem qualquer exceção. O intuito da inclusão é, portanto, trazer todos para a sociedade, a qual deverá adequar-se e se adaptar aos particulares de todos em todas as áreas sociais (SASSAKI, 1999).

A Constituição de 1988 foi um marco importante no processo educacional inclusivo. O art. 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No art. 206, verificamos vários princípios democráticos, norteados na educação, como a igualdade de convicções não só de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Outro marco importante na intensificação da inclusão foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que proclamou o direito de educação para todos, garantindo assim que as pessoas com necessidades educacionais especiais pudessem frequentar a escola regular junto com os demais alunos.

Para Cardoso (2003), a inclusão na escolar regular é um dos grandes desafios do Século XXI. A falta de uma percepção mais humana social diante das deficiências ou das diferenças traz consigo uma visão taxativa a respeito das necessidades especiais. Toda inclusão, toda relação com o outro, parte de um momento de interação. A ruptura nesses parâmetros discriminatórios pode ser alcançada por interferência do professor. Educação Física Adaptada é uma área que está crescendo, no ambiente inclusivo, o professor deverá ser paciente, criativo e observador.

Este questionamento leva-se a inferir que o esporte se desenvolve nas relações em grupo, e possibilita a consciência das próprias forças físicas e morais além de desenvolver as competências técnicas, sociais e comunicativas essenciais para o processo de desenvolvimento individual e social da criança, possibilitando a inclusão social.

Corroborando com a situação explanada, expõe SASSAKI, (2003,p.12):

“Se a sociedade contribuir para a inclusão acontecer, mais rápido se tornará uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade para todos, garantindo espaços a todas as pessoas, fortalecendo as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana, enfatizando a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.”

PROBLEMA

A problemática se inicia com a importância do esporte e o fato de suas disputas irem muito além dos estádios e ginásios, crescendo cada vez mais a sua notoriedade como ferramenta de inclusão social, sendo utilizado como instrumento pedagógico, integrando-se às finalidades gerais da educação, do desenvolvimento das individualidades, da formação para a cidadania e de orientação para as práticas sociais, possibilitando ao indivíduo alcançar princípios e valores morais e éticos.

O esporte é um importante meio de promover a socialização, pois consegue atingir valores tais como: amizade, coletivismo, solidariedade, fatores que se destacam para vencer os efeitos da pobreza.

Portanto, o presente estudo visa elucidar a importância dos esportes na educação inclusiva e de que forma ela contribui.

OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a importância do esporte como meio de inclusão social, verificar a importância do esporte na formação integral da criança e reconhecer o esporte como meio de socialização, a partir do seguinte questionamento: o esporte possibilita o desenvolvimento integral da criança, patrocinando a inclusão social.

JUSTIFICATIVA

Inclusão social é um o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam em parceria diminuir problemas, decidir sobre soluções e proporcionar oportunidades para todos. Incluir socialmente é fornecer suporte, dando oportunidades aos indivíduos mais necessitados de acesso a bens e serviços, dentro de um ambiente que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos.

Em síntese, é importante ressaltar que o esporte se desenvolve nas relações em grupo, e possibilita a consciência das próprias forças físicas e morais além de desenvolver as competências técnicas, sociais e comunicativas essenciais para o processo de desenvolvimento individual e social da criança, possibilitando a inclusão social.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica, desenvolvida com literaturas publicadas e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O esporte é atividade de cultura, na medida em que a noção formal de equilíbrio entre corpo e espírito é substituída pela de convergência de todas as tentativas educativas.” (BETTI, 1997, p. 24).

O esporte e a atividade física são muito importantes na vida dos seres humanos, pois além de proporcionar o lazer de várias pessoas também serve como um meio de se prevenir de doenças e usá-lo como um combate a essas doenças que vem dominando o nosso mundo todo. (MARTINS; PEREIRA, 2013).

Concorda (ALVES et al. 2012, p.1) a seguir:

A prática de atividades físicas e esportivas é reconhecida como relevante para o ser humano e para a sociedade em geral. Este conceito tem-se tornado mais amplo com a grande divulgação que se faz, atualmente, dos benefícios dessas atividades para o bem-estar das pessoas no âmbito físico, psicológico, cognitivo e social. (ALVES et al. 2012, p.1)

A Educação Física Inclusiva pode ser explicada como “educação física para todos”, a qual tem como objetivo garantir o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo não só de estudantes com deficiência, mas todos os alunos.

Estimular a inclusão de crianças e jovens na escola tem se tornando uma pauta bastante discutida no cenário educacional e a educação física inclusiva tem muito a acrescentar nesse quesito, por ser uma disciplina em que os alunos desenvolvem determinadas habilidades, inclusive motoras.

Anteriormente a disciplina era voltada apenas à prática da ginástica e com finalidade de deixar o corpo saudável, mas após diversas reformas na grade curricular, notou-se a contribuição dela na educação moral e intelectual dos estudantes.

Entre os diversos benefícios dessa modalidade podemos citar: Melhoria na coordenação motora e autoestima; Contribuição para a inclusão social; Redução do estresse; Prevenção de doenças do coração e respiratórias e Geração de mais empatia.

Existem duas linhas na educação física quando se trata de pessoas com deficiência: a educação física adaptada e a educação física inclusiva. As duas modalidades dependem mais dos educadores que dos alunos. Na educação física adaptada, os estudantes com deficiência praticam atividades físicas separadamente dos colegas. Já na educação física inclusiva, todos participam das mesmas atividades propostas.

Soler (2009, p. 15-24), compreende a prática da Educação Física inclusiva uma tarefa árdua, pois a história da Educação Física Escolar é uma história de exclusão e marginalização com os menos hábeis, meninas e portadores de necessidades especiais, além da mídia idealizar corpos sarados e perfeitos, alijando o corpo comum. Nesse sentido, a tarefa do Professor de Educação Física é complexa, pois deve compatibilizar os interesses do grupo com aqueles que apresentam necessidades especiais, das mais variadas, atendendo as características individuais de cada um.

Nesse segmento, a educação brasileira sofreu grande transformação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996), onde o sistema educacional brasileiro reformulou conceitos para reconhecer e valorizar a diversidade, favorecendo a todos os envolvidos nesse processo.

No texto da LDB nº 9394/96, em seu artigo 58, encontramos “por educação especial, para efeitos desta Lei, entende-se a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Dessa forma, o sistema educacional teve que se adequar para seguir o que a Lei determina, modificando os estabelecimentos de ensino, capacitando os profissionais que receberão esses novos atuantes do sistema educacional. Assim, a escola deve se preparar para receber todas as diferenças, e perceber que cada ser humano é individual, e por ser único, se torna muito especial,

todos são especiais, professores e alunos.

Conviver e acolher as diferenças seria então o papel da Escola Inclusiva, mas o que muitas vezes vemos são a discriminação, segregação e exclusão a quem não se encaixa nos padrões preestabelecidos como de normalidade.

Para tentar reverter essa situação, cada vez mais, profissionais ligados à Educação Física estão sendo chamados para atuar junto a essa população especial, e surge uma questão: Esses profissionais estariam preparados para receber e orientar pessoas com necessidades especiais? A resposta costuma ser NÃO. Isso se deve a idéia que se formou ao longo dos anos, de que é bastante difícil se lidar com pessoas com necessidades especiais. Nada mais equivocado, o que se deve ocorrer é uma apropriação de conhecimento específico sobre certos aspectos da deficiência e a partir do conhecimento não se cometer equívocos ou discriminações.

Segundo Vygotsky (1998), uma criança com necessidades especiais não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente. Assim, os educadores, devem se preocupar em como atuar para propiciar esse desenvolvimento, pois os objetivos serão os mesmos; o que muda são as estratégias para se atingir tais objetivos.

Soler (2009, p. 23) afirma que o trabalho da Educação Física Inclusiva deve criar um novo modelo mais justo e acolhedor para a Educação Física Escolar, criando alternativas para eliminar a competição exagerada, que leva à exclusão e basear-se na pedagogia cooperativa, tentando com isso criar também uma nova ética, uma étnica cooperativa.

Os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de uns contra os outros. Joga-se para superar desafios. São jogos para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, gerando pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos. Eles reforçam a confiança mútua e todos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. (SOLER, 2009, p. 139).

Nesse sentido, os jogos cooperativos favorecem algumas atitudes Brotto (2001):

- Evitam situações de exclusão.
- Diminuem as chances de experiências negativas.
- Favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas.
- Estimulam um clima de alegria e descontração.
- Promovem o respeito pelas diferenças.
- Ensinam além das regras e estrutura de jogo.
- Além disso, é de suma importância

Os projetos sociais que possuem a prática esportiva tendem a impulsionar as crianças e os jovens para o universo esportivo, sendo que eles existem com um propósito de que gostem de atividades esportivas. Para se ter sucesso os projetos que contem atividades esportivas como meio de inclusão social, dependem de acordos entre: educadores, estudantes e famílias, sendo primordial

a definição dos valores, meios e expectativas do projeto.

Alem disso, é necessário frizar que é de suma importância os princípios da cooperação, aplicados ao ensino dos esportes, serão capazes de potencializar ações positivas no processo inclusivo somente se houver conhecimentos específicos da área da Educação Física.

Os profissionais devem compreender o esporte e os jogos cooperativos, buscando as suas interações e inter-relações para auxiliar o processo de inclusão. Sua atuação pedagógica deve ser, obviamente, eficaz, não se esquecendo da sua função como agente pedagógico e sua importância no processo educacional.

Se nada disso ocorrer, os Jogos Cooperativos perderão seu significado dentro deste complexo processo de ensino-aprendizagem e não estimularão em nada a inclusão, tornando-se um “atalho” falso e vazio (SILVEIRA [et al.], 2008, p. 4).

Os alunos que frequentam os projetos, podem se reconhecer e ir além do seu potencial para crescer no esporte e na vida, trazendo conquistas no futuro, fazendo do esporte um meio de formação profissional e pessoal. Para o projeto ter êxito, é necessário que tenha profissionais bem capacitados, bem unidos, que sejam capazes de observar a evolução dos alunos, procurando sempre melhorar, para o projeto colher bons frutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje com a proposta da educação inclusiva e com os avanços da neurociência através de novas experiências e pesquisas científicas apresentadas defendem que os benefícios da educação esportiva dentro das escolas vão além de uma vida saudável e apenas movimentos aleatórios e sim evidenciam relações positivas entre atividade física, funções cognitivas e a melhora no desempenho escolar dos alunos.

Provou-se que a união entre sessões de exercício moderados de crianças com 9 e 10 anos de idade pode melhorar a atividade eletroencefalográfica e conseqüentemente o raciocínio em testes de desempenho acadêmico entre disciplinas curriculares como a leitura..

A partir de estudos realizados pelo americano James Hillman, psicólogo com fama internacional e autor de diversos livros, o exercício físico aeróbico contribui significativamente para o aumento do estado de atenção em testes com melhores resultados nas tarefas e compreensão mais clara da leitura e escrita.

Considerando os benefícios das atividades físicas na infância e na adolescência, algumas categorias no desenvolvimento do esporte são destacadas no atual cenário brasileiro, entre elas a educação esportiva, ou seja, o uso do esporte como ferramenta educacional nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar como um todo.

Conclui-se portanto, que se a sociedade contribuir para a inclusão acontecer, mais rápido se tornará uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade para todos, garantindo espaços a todas

as pessoas, fortalecendo as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana, enfatizando a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 2003)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. **Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 02, p. 233-240, maio/ ago. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, dez/1996.

. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília. MEC/SEF. Vol. 7, 1997.

. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Educação Física.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.**

Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2001.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de Dezembro de 2004.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.**

MACEDO, J. E.; XAVIER, G. C.. **O papel do profissional de educação física na iniciação ao futsal.** (Dissertação) – Centro Universitário Ítalo Brasileiro, São Paulo, 2010. Disponível em Acesso 07 maio 2014

ROSE JUNIOR, D. R.; KORSAKAS, P. **Os Encontros e Desencontros entre Esporte e Educação: Uma Discussão Filosófica Pedagógica**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2002, p. 83-93 _____. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, WVA, 2003.

SILVA, Rita de Fátima, JÚNIOR, Luiz Seabra, ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

AS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA



STORYTELLING ACTIVITIES AS A STIMULUS FOR CHILDHOOD LEARNING

ELAINE PEREIRA DE MELO

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Anhanguera UNIDERP (2015); Professora de Educação Infantil no CEMEI Jardim Kioto - São Paulo - SP.

RESUMO

Este trabalho visou apresentar alguns recursos lúdicos de suma importância para o desenvolvimento infantil como um todo. Considerando que a criança é um sujeito em constante desenvolvimento, as histórias fictícias contadas com a utilização de acessórios materiais propiciam um envolvimento maior dos pequenos, além de aumentar a imaginação e estimular a criatividade. É nessa perspectiva que o texto a seguir traz, distribuído em três capítulos, um apanhado de algumas estratégias eficazes para a atividade da contação de histórias com a intencionalidade de desenvolver o imaginário infantil, aguçando a curiosidade das crianças, sendo essa um dos principais motivos que levam à construção do conhecimento. A partir do momento em que a criança fica curiosa, ela começa a investigar, e é a partir da investigação que ela irá aprender, isto é, ela vai descobrindo os caminhos para encontrar as respostas necessárias para construir suas aprendizagens. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, buscou encontrar as constatações de vários autores acerca do tema e amarrá-las às observações cotidianas no trabalho com crianças da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Contação de Histórias; Recursos Lúdicos; Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this work was to present some playful resources that are extremely important for children's development as a whole. Considering that children are constantly developing, fictional stories told with the use of material accessories encourage greater involvement on the part of the little ones, as well as increasing their imagination and stimulating their creativity. It is from this perspective that the following text, divided into three chapters, provides an overview of some effective strategies for storytelling with the intention of developing children's imagination and piquing their curiosity, which is one of the main reasons for building knowledge. From the moment children become curious, they begin to investigate, and it is from this investigation that they will learn, in other words, they will discover the ways to find the answers they need to build their learning. This bibliographic research sought to find the findings of various authors on the subject and tie them to everyday observations in working with children in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Child; Storytelling; Playful Resources; Learning.

INTRODUÇÃO

O universo infantil é carregado de imaginação, curiosidade, investigação e descobertas. A partir desses elementos, a criança constrói suas aprendizagens e desenvolve sua criatividade. Porém, sem os estímulos adequados esse fenômeno não ocorre. Por mais curiosa que seja a criança, se ela não tiver a sua disposição os elementos necessários para as suas investigações e descobertas (espaços e materiais), sua criatividade e suas aprendizagens ficarão comprometidas.

Pensando nessa situação, este trabalho foi construído, com o propósito de mostrar que é possível desenvolver as aprendizagens infantis com recursos simples, que estão ao alcance de todos, mas principalmente na escola, espaço pelo qual mais cedo ou mais tarde a criança irá passar, tendo em vista a obrigatoriedade de sua inserção na escola a partir dos quatro anos de idade. Nessa perspectiva, o texto a seguir está dividido em três capítulos, os quais, cada um apresenta uma forma diferente de contar histórias para as crianças, visando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A pesquisa teve cunho bibliográfico, e buscou embasar-se em outros artigos que tratam do tema ou semelhante, bem como nas constatações de renomados autores que pesquisaram as questões sobre o desenvolvimento infantil. Dessa forma, pretende-se, a partir desse trabalho, contribuir com professores, educadores e familiares, na busca de estratégias de atividades que possam garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Cabe, então, os questionamentos: qual é a importância da contação de histórias para as crianças, além do entretenimento que estas proporcionam a elas? E qual é a melhor forma de se contar uma história para as crianças?

Muitos professores têm dúvidas sobre ler ou contar histórias, há aqueles que acreditam que se o texto for muito bem elaborado com vocábulos não muito usuais no cotidiano das crianças, elas não irão compreender a história; há ainda aqueles que acham que os contos de fadas não são

apropriados para as crianças bem pequenas, isto é, na fase da educação infantil, além disso, alguns acreditam que a utilização de recursos como fantoches, varetas ou sombras para a dramatização da história podem assustar e amedrontar as crianças. É na perspectiva de sanar essas dúvidas que este trabalho foi elaborado, a fim de colaborar com o trabalho docente na educação infantil, bem como com as famílias que têm o hábito de contar ou ler histórias para as crianças em casa.

A FUNÇÃO SIMBÓLICA DAS HISTÓRIAS

Como contar histórias? Existem estratégias ou técnicas que potencializam o alcance dos objetivos quanto à contação de história para a formação do leitor?

A infância e a criança vêm sendo palco de inúmeros estudos e discussões no cenário da Educação e da Psicologia (Mozzer & Borges, 2008; Moreno, 2009). Nesta interface entre a Educação e a Psicologia, é necessária a discussão acerca do processo de imaginação na infância como fundamental para o desenvolvimento infantil. Pino (2006) afirma que toda produção humana, material e simbólica é constituída a partir das produções imaginárias, ou seja, a natureza criativa é sempre precedida pela atividade imaginativa, possibilitando dizer que a condição humana é constituída a partir do processo imaginário. A imaginação é base da atividade criadora e manifesta-se nos campos da vida cultural, tornando possível a criação artística e científica (Vygotsky, 2004/2009).

Os estudos e pesquisas de Bruno Bettelheim (1980) relatam um forte justificativa para a questão do porquê se trabalhar com as histórias, qual a importância delas para a vida das pessoas e quais benefícios são oriundos dessa ação.

O contato da criança com a literatura mobiliza aspectos internos imprescindíveis para a formação integral da pessoa (caráter, raciocínio, criatividade, senso crítico, e respeito). As narrativas literárias permitem aos educadores sensibilizar as crianças também no sentido de conseguir mudanças comportamentais, ajudando-as a compreenderem as mensagens implícitas nas fábulas, contos e algumas histórias. Por meio desses simbolismos, elas aprendem que as más condutas resultam em consequências negativas e percebem que atitudes de respeito, solidariedade e tolerância trazem benefícios e propiciam uma vida construtiva e harmoniosa.

Outra importante contribuição relacionada à contação de histórias é a seleção do repertório a ser apresentado para as crianças. Ao preparar a seleção de narrativas para o público da educação infantil é importante que o professor/contador conheça os interesses e o estágio emocional que predominam nesta faixa etária. Para tanto, Coelho (1999, p.15), destaca que “a história é um alimento à imaginação e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral”.

Nessa perspectiva Gregórin (2009), acrescenta:

[...] é necessário a adequação temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para a leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente aprendida (GREGÓRIN, 2009, p.71).

Coelho (1999, p. 31), apresenta uma análise das fases das crianças em idade pré-escolar

e as divide em pré-mágica, até os 3 anos, e mágica, dos 4 aos 6 anos. Segundo a autora, para a fase pré-mágica são mais indicadas narrativas com enredos simples e atraentes, de preferência com muito ritmo e repetição. As crianças dessa fase preferem histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados), histórias de crianças. Nessa fase é interessante que as narrativas sejam curtas e os livros com ilustrações coloridas.

Já na fase mágica as crianças gostam de ouvir histórias repetidas e acumulativas. Nesta fase elas apresentam muita imaginação criadora, é a idade do “conte outra vez” em que após ouvir uma história, pedem sua repetição e, a partir de então, participam da narrativa completando as frases e revelando os acontecimentos. Essa pode ser chamada também de “fase do reconto”. Sobre a contação de histórias Riter (2009), contribui:

[...] é interessante também iniciar a leitura com algumas formas clássicas, já bem conhecidas do público, tipo “Era uma vez” ou “Há muitos e muitos anos atrás”, assim como para encerrá-la: “E entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra”, tais expressões instituem um momento próprio, particular, singular como se alertasse o público, avisando-o: Atenção, agora será narrada uma história (RITER, 2009, p.88).

Sobre os contadores de histórias, cabe ainda ressaltar a necessidade destes, procurarem métodos e didáticas específicos, a fim de envolver a criança nessa prática, buscando diferentes formas de atrair a curiosidade delas para as histórias, sejam elas: contos de fadas, fábulas ou outros tipos de narrativas.

Fonseca (2004) sintetizou alguns dos principais pensamentos de Bettelheim, que apoiou-se nos estudos da psicanálise para compreender a relação das crianças com os contos.

“Desde as origens, a literatura aparece ligada à função de atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos e sentimentos de toda ordem” (COELHO, 2000, p. 43).

As narrativas são importantes instrumentos que ajudam as crianças na superação de suas diferentes etapas e na construção de novas aprendizagens. Assim sendo, em alguns momentos podem ter a função de estimular o raciocínio do mundo de uma maneira mais lógica, em outros podem ajudá-la a superar a fase egocêntrica, ou fortalecer a sua autoestima e assim por diante.

A partir da escuta observadora de uma história, a criança adéqua o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. Nesse sentido, Bettelheim afirma:

É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ajuda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 1980, p. 16).

No entanto, para que se obtenha êxito no processo de contação de histórias com fins pedagógicos, pensando tanto no desenvolvimento da criança como sujeito pleno e sua aproximação com o mundo letrado, o professor deve estar atento à seleção das histórias que serão trabalhadas. É muito importante que ele considere o que é significativo para aquela faixa etária e/ou para aquele grupo específico de criança, pois, independentemente da idade, há crianças que simbolizam tudo, ao passo que há outras totalmente realistas. Bettelheim (1980) esclarece que cada história tem significados em muitos níveis e que cada uma delas irá ter um sentido de acordo com o estágio

psicológico e de desenvolvimento em que a criança se encontra. Segundo o autor, deve-se observar alguns aspectos nesse sentido:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações: Resumindo, deve de uma vez só relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade, e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Como afirma Bettelheim (1980, p.26), não é possível saber em qual idade um conto específico será mais ou menos importante para uma criança específica, não se pode decidir qual dos vários contos e histórias ela deveria escutar num dado período ou por quê. “Isto só a criança pode determinar e revelar pela força com que reage emocionalmente àquilo que evoca na sua mente consciente e inconsciente”. Dessa forma Bettelheim (1980, p.27) acrescenta ainda que, “Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos entendido e resolvidos problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros”.

Além disso, é importante compreender como a criança escolhe entre o bem e o mal, quanto mais simples e direto for um bom personagem, tanto mais fácil será para ela identificar-se. Bettelheim (1980, p.18), afirma que “a criança se identifica com o bom herói não por causa de sua bondade, mas porque a condição do herói lhe traz um profundo apelo positivo”. Ou seja, para ela, a questão não é “Será que quero ser boa”? E sim, “Com quem quero parecer”? Nesse aspecto o autor conclui “[...] a criança decide isso na base de se projetar calorosamente num personagem. Se essa figura é uma pessoa muito boa, então a criança decide que quer ser boa também”. (BETTELHEIM, 1980, p.18).

É importante que o professor problematize as histórias a fim de favorecer aos alunos uma análise crítica dos aspectos presentes nas entrelinhas do texto, relacionando-os com a realidade em que estão inseridos.

Um bom contador de histórias é aquele que aperfeiçoa o ato de narrar, o transforma em arte, faz dela uma profissão; ou que faz da contação de histórias uma aliada na sua profissão como é o caso dos professores.

A história não é usada somente para passar e resgatar ensinamentos de uma geração para outra. A contação de histórias vem ganhando corpo e espaço, agradando a todos pelo simples prazer de ouvir, pelo aspecto lúdico, por aguçar a curiosidade, desafiando o imaginário das pessoas. Não há um tipo específico de ouvintes, assim como não há um estereótipo de contadores, pois, eles chegam de todas as partes: Norte, Sul, Leste, Oeste. Vêm vestidos de vermelho, azul e amarelo, fitas coloridas penduradas pelo corpo; vêm com jeito de palhaço ou de princesa; outros vestidos de si próprio. Alguns trazem consigo instrumentos sonoros, músicos e cantores; outros são eles próprios músicos e cantores; alguns portam malas, bonecos, fantoches, mímica, humor; outros, nada trazem, apenas vão chegando, contando, deixando leituras aos seus ouvintes. (BUSATTO, 2006, p. 26).

Nas escolas a contação de histórias pode e deve acontecer desde a mais tenra idade das crianças, pois o hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, se estabelece uma relação de troca entre contador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim, levando-os a ser quem são. “Contar

histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” (BUSATTO, 2003, p. 10).

Uma história bem narrada agrada a todos, sem fazer distinção de idade, classe social ou circunstância de vida. A história narrada, por escrito ou oralmente, permite aos sujeitos aquisições em diversos níveis. Isto é, contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTIMULADORAS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica, estimula e auxilia o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Muitos estudos relatam sua importância no desenvolvimento infantil, por ser recreativa, educativa, afetiva, alargando horizontes, estimulando a criatividade, criando hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos e por estimular a socialização e desenvolver a atenção. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. Contar histórias é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos.

As histórias têm como valor específico o desenvolvimento das ideias, e cada vez que elas são contadas acrescentam às crianças novos conhecimentos. O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! (ABRAMOVICH, 2001, p. 23).

A contação de histórias age na formação da criança em várias áreas. Como a contribuição no desenvolvimento intelectual, pois estimula o imaginário, a fantasia desperta a criatividade. A criança cria e recria em sua mente cenários, personagens, novos finais para as histórias e utilizam as situações vividas em cada narrativa para tentar compreender o mundo a sua volta, porque o fato de ouvir uma história pode ser um meio significativo para se trabalhar com as emoções como medo, tristeza, raiva, alegria, espanto, pavor, insegurança, tranquilidade, saudade e lembranças.

Essa atividade é fundamental para o desenvolvimento infantil e permite que a criança descubra sozinha como resolver problemas e se compreenda como uma pessoa capaz de conhecer e aprender. Ela é imprescindível para a sua formação humana dentro de uma sociedade cheia de desafios e problemas a serem resolvidos. Portanto, ao ouvir histórias a criança pode ter as suas curiosidades respondidas e conseguir encontrar outras ideias para resolver questões (como os personagens da história fizeram). É uma possibilidade imensa de descobrir outros lugares, outros tempos, outra cultura... pois é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2001, p.17).

É do conhecimento de todos ou da grande maioria que as crianças possuem uma maneira própria de enxergar o mundo, oscilando entre a fantasia e a realidade. Para a criança pequena, a narrativa oferece inúmeras oportunidades de interação com o seu mundo imaginário, explica Britto

(2002, p. 18) “ao ouvir a história, o leitor é transportado para um mundo onde tudo é possível: tapetes voam e galinhas põem ovos de ouro. Essa é a magia da fantasia”. Assim, utilizar a linguagem literária de contos constitui-se em uma importante estratégia pedagógica para desenvolver a criatividade dos pequenos.

Já as crianças maiores ficam atentas ao conteúdo e à forma da história contada, apresentando uma postura mais crítica diante do contador. Muitas dão palpite sobre a história, outras dizem conhecê-la, porém em outra versão e assim por diante.

Por isso é preciso que o professor ou o contador escolha muito bem as histórias que irá contar ou ler, observando o público que irá ouvi-la, isto é, considerando a faixa etária para a qual a narrativa se destina. Deve-se sempre lembrar que as histórias educam, socializam, informam, aquietam e prendem a atenção.

Por fim, é através das narrativas o professor poderá propor experiências diversificadas que podem desenvolver novas competências e habilidades nesta fase tão importante de construção da personalidade e do conhecimento para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa bibliográfica trouxe algumas respostas para os questionamentos iniciais, sem esgotar o assunto em questão, é claro. Foi constatada a importância do contato das crianças desde pequenas com os livros e textos para a aquisição do gosto pela leitura, o que as tornarão adultos letrados e com capacidade de escrever textos diversos com coerência e coesão, além de desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação deles.

As crianças gostam e compreendem as histórias lidas ou contadas pelos adultos. Através dessas histórias, elas viajam na imaginação e começam a criar suas próprias histórias, seus personagens, seus enredos etc. O professor não precisa ser criterioso ao ler uma história de contos de fadas, por exemplo, com receio de a criança se frustrar com o enredo da história ou sofrer com as maldades que atingem a princesa. Tudo isso é importante para que ela aprenda e compreenda que a vida real também tem dessas coisas e que existem pessoas boas e pessoas más e perceba que o bem sempre vence o mal. Portanto, não é necessário que o professor “esconda” ou altere partes da história.

Portanto, é possível concluir que a utilização de recursos e acessórios ao contar uma história é muito importante para que a criança compreenda melhor e interaja com a história narrada. Além disso, ela se transporta para o mundo imaginário e passa a ser representada pelo acessório utilizado (fantoche, boneco etc.), e a partir de então ela deixa a timidez e a inibição de lado e começa a se expressar verbal e gestualmente sem perceber o seu público e sentir vergonha. A utilização de recursos para as dramatizações de histórias é importante para o desenvolvimento de diversas habilidades. Por meio dessas atividades a criança desenvolve a oralidade, amplia seu repertório de palavras, desenvolve a postura corporal, a noção espacial, entre muitas outras aprendizagens.

Por fim, é importante reforçar que os livros e os recursos da contação de histórias devem fazer parte do universo infantil com a intencionalidade de desenvolver aprendizagens diversas, além de entreter as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)**, Brasília, 1997.

BRITTO, Danielle Santos. **A importância da leitura na formação social do indivíduo revela**. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV, Nº VIII- JUN 2002. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf. Acesso 13 fev. 2024.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, Maria Betty. **Contar Histórias: Uma arte sem idade**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. **“Era uma vez.”: o contar histórias como prática educativa na formação docente**. Uberaba: UNIUBE, 2004. Dissertação de Mestrado.

FURTADO, Cassia; OLIVEIRA, Lídia Biblo. **Plataforma de incentivo à leitura literária para crianças**. In CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, 2011, vol. 2, n. 1.

GLOTON, R., & CLERO, C. **A Atividade Criadora Na Criança**. Editorial Estampa, 1976.

GREGORIN, José Nicolau Filho. **Leitura infantil: Múltiplas Linguagens na formação dos leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOZZER, G.N.S.; BORGES, F.T. **A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vygotsky**. Inter-
-ação, 2008.

PINO, A. **A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma
educação humana**. ProPosições, 2006.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCHA, Ruth. **Contos para rir e sonhar**. São Paulo: Salamandra, 2003.

SOUSA, A. **A Educação pela Arte e Arte na Educação**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de
Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VYGOTSKY, L.S. (2009). **Imaginação e criação na infância (Prestes, Z.R., Trad.)** São Paulo:
Ática. (Trabalho original publicado em 2004).

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

THE IMPORTANCE OF ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE



ELIZABETHE CAJÉ DE SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011). Especialização em Educação Inclusiva, na área de Educação em nível de Especialização Lato Sensu na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2017), Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância na Universidade Federal Fluminense (2017) e Especialização em Psicopedagogia Institucional na Faculdade Campos Elíseos (2019). Graduada em Segunda Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário Faveni (2020). Especialização em Transtorno do Espectro Autista- TEA na Faculdade Conectada - FACONNECT (2023). Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo

RESUMO

Este estudo analisa a importância da arte na educação infantil sob uma perspectiva interdisciplinar, abordando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A partir de uma revisão bibliográfica abrangente realizada entre os anos de 2006 e 2023, utilizando bases de dados como Scielo, Google Scholar e CAPES, foram identificados desafios e oportunidades na implementação de projetos artísticos nas escolas. A integração da arte no currículo escolar foi destacada como uma estratégia para promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo, incentivando a expressão criativa, a exploração de diferentes formas de linguagem artística e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. No entanto, foram identificados obstáculos como a falta de formação adequada de professores e a escassez de recursos materiais. Diante disso, destaca-se a necessidade de investir em políticas educacionais que valorizem a arte como uma dimensão essencial da educação infantil, preparando as crianças para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Infantil; Interdisciplinaridade; Desenvolvimento Cognitivo; Desafios e Oportunidades.

ABSTRACT

This study analyzes the importance of art in early childhood education from an interdisciplinary perspective, addressing its contributions to children's cognitive, emotional and social development. Based on a comprehensive literature review carried out between 2006 and 2023, using databases such as Scielo, Google Scholar and CAPES, challenges and opportunities were identified in the implementation of art projects in schools. The integration of art into the school curriculum was highlighted as a strategy to promote a more stimulating and meaningful learning environment, encouraging creative expression, the exploration of different forms of artistic language and the development of social and emotional skills. However, obstacles have been identified such as the lack of adequate teacher training and the scarcity of material resources. This highlights the need to invest in educational policies that value art as an essential dimension of early childhood education, preparing children to face the challenges of the 21st century and contribute to building a fairer and more equitable society.

KEYWORDS: Art; Early Childhood Education; Interdisciplinarity; Cognitive Development; Challenges and Opportunities.

INTRODUÇÃO

No complexo cenário educacional contemporâneo, marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, a importância da arte na educação infantil desponta como um tema de relevância inquestionável. Desde os primórdios da humanidade, a arte tem desempenhado um papel central na vida das pessoas, transcendendo fronteiras temporais e geográficas, e influenciando profundamente a forma como percebemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Na educação infantil, esse papel da arte se revela ainda mais crucial, pois é nessa fase que as bases do desenvolvimento humano são estabelecidas, moldando as trajetórias individuais e coletivas das crianças.

Ao considerarmos a educação infantil como um período de descobertas, explorações e construções de significados, torna-se evidente a importância de proporcionar às crianças experiências ricas e diversificadas que estimulem seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, a arte emerge como um poderoso instrumento de aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças de maneira integrada e holística. Através da pintura, escultura, música, dança, teatro e outras manifestações artísticas, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções, explorar sua criatividade, desenvolver habilidades motoras finas e grossas, e construir uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor.

No entanto, apesar do reconhecimento da importância da arte na educação infantil, ainda persistem desafios significativos na sua efetiva implementação nas práticas educacionais. Questões relacionadas à formação de professores, estrutura curricular, recursos materiais e políticas educacionais muitas vezes impedem que as crianças tenham acesso a experiências artísticas de

qualidade. Além disso, a pressão por resultados acadêmicos muitas vezes relega a arte a um papel secundário no currículo escolar, diminuindo sua relevância e impacto na formação das crianças.

Diante desse contexto desafiador, torna-se imperativo refletir sobre o papel da arte na educação infantil sob uma perspectiva interdisciplinar, que reconheça e valorize as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Ao integrar a arte ao currículo escolar de forma transversal e significativa, as instituições educacionais podem proporcionar às crianças experiências enriquecedoras que contribuam para sua formação como cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Neste sentido, este estudo busca explorar a importância da arte na educação infantil sob uma perspectiva interdisciplinar, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e discutindo os desafios e oportunidades associados à sua efetiva implementação nas práticas educacionais. Através de uma revisão bibliográfica exploratória, pretendemos aprofundar nossa compreensão sobre o papel da arte na educação infantil e seu potencial transformador na vida das crianças e da sociedade como um todo.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ARTE

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que envolve uma série de interações entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Desde os primeiros anos de vida, as crianças estão constantemente explorando e interagindo com o mundo ao seu redor, construindo conhecimento e habilidades que irão moldar sua trajetória de vida. Nesse contexto, a arte surge como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças oportunidades únicas de expressão, exploração e aprendizagem (Araújo, 2019).

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças oportunidades ricas e diversificadas para explorar e expressar sua criatividade. Através da experimentação com diferentes materiais, técnicas e formas de expressão, as crianças são incentivadas a desenvolver sua imaginação e habilidades artísticas (Silva, 2021). A pintura, por exemplo, oferece às crianças a oportunidade de explorar uma variedade de cores, texturas e padrões, estimulando não apenas sua percepção visual, mas também suas habilidades motoras finas. Ao manipular pincéis, misturar cores e criar composições visuais, as crianças desenvolvem sua coordenação mãos-olhos e refinam sua destreza manual (Silva, et al, 2019).

A música também desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças oportunidades únicas de explorar ritmos, melodias e expressões vocais. Através do canto, da percussão e do movimento corporal, as crianças podem experimentar diferentes aspectos da música e desenvolver habilidades auditivas e linguísticas. Ao participar de atividades musicais, as crianças aprendem a reconhecer padrões sonoros, desenvolvem sua sensibilidade auditiva e expandem seu vocabulário através da exploração de novas palavras e conceitos musicais (Frazon; Belgamo; Soares, 2006).

Além de estimular a criatividade e a expressão individual, a arte também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. Através da arte, as crianças têm a oportunidade de explorar e expressar suas emoções de forma segura e construtiva, aprendendo a lidar com sentimentos como alegria, tristeza, raiva e medo. Ao criar obras de arte, as crianças podem externalizar suas emoções de maneira simbólica, desenvolvendo uma maior consciência emocional e autoestima (Franzon; Belgamo; Soares, 2006, p. 6).

Além disso, a participação em atividades artísticas promove o desenvolvimento social das crianças, proporcionando oportunidades para a interação e colaboração com os outros. Durante atividades artísticas em grupo, as crianças aprendem a compartilhar materiais, ideias e experiências, desenvolvendo habilidades de cooperação, comunicação e empatia. A arte também pode servir como um meio de conectar as crianças com sua comunidade e cultura, permitindo-lhes explorar suas identidades e valores compartilhados (Neves, 2021).

O papel da arte no desenvolvimento infantil é inegável, oferecendo às crianças oportunidades valiosas de expressão, exploração e aprendizagem. Ao integrar a arte de forma significativa no currículo escolar, as instituições educacionais podem promover o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para a construção de uma sociedade mais criativa, compassiva e equitativa.

ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A abordagem interdisciplinar na educação infantil representa um avanço significativo no campo educacional, reconhecendo a complexidade e a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento. Ao invés de compartimentalizar o conhecimento em disciplinas isoladas, essa abordagem busca integrar diferentes áreas, como ciências, matemática, linguagem, história e, é claro, a arte, de modo a promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada do mundo (Neves, 2021).

A integração da arte na abordagem interdisciplinar proporciona às crianças uma oportunidade única de explorar conceitos e temas de forma mais profunda e significativa. Ao incorporar a arte em disciplinas como história, ciências ou matemática, os alunos são incentivados a desenvolver uma compreensão mais abrangente dos conteúdos, enquanto exercitam sua criatividade e habilidades artísticas. Por exemplo, ao estudar um determinado período histórico, as crianças não apenas absorvem informações sobre os eventos e personagens da época, mas também são desafiadas a expressar visualmente suas interpretações, através da criação de obras de arte inspiradas no contexto histórico. Esse processo consolida o entendimento do tema e estimula a imaginação e o pensamento crítico dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e memorável (Zaginel, 2008).

A integração da arte na abordagem interdisciplinar promove uma aprendizagem mais holística e contextualizada, permitindo que as crianças explorem conexões e relações entre diferentes áreas do conhecimento. Ao realizar um projeto que envolve a criação de um jardim sustentável, por exemplo, os alunos podem aprender sobre ciências naturais e meio ambiente, explorar conceitos de geometria ao planejar o layout do jardim, e expressar suas ideias através da criação de obras de arte que representem a biodiversidade local. Esse exemplo de abordagem multidisciplinar enriquece a experiência de aprendizagem das crianças, ajuda a prepará-las para enfrentar desafios complexos do mundo real, onde a integração de conhecimentos de diferentes áreas é fundamental para encontrar soluções criativas e inovadoras (Sousa; Gameleira; Chaves, 2023, p. 2).

A integração da arte na abordagem interdisciplinar promove uma educação mais inclusiva e diversificada, que reconhece e valoriza as diferentes formas de conhecimento e expressão das crianças. Ao oferecer oportunidades para a exploração da arte em todas as suas formas, as escolas podem atender às necessidades e interesses de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou aptidões específicas. Além disso, a arte oferece às crianças uma plataforma para expressar sua identidade, cultura e experiências pessoais, promovendo assim um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos. Além disso, a abordagem interdisciplinar na educação infantil valoriza a diversidade de habilidades e interesses das crianças, reconhecendo que cada criança é única e tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Ao integrar a arte no currículo de forma transversal, as instituições educacionais podem oferecer múltiplas oportunidades para que as crianças expressem suas ideias, interesses e perspectivas, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e personalizada (Silva, 2021).

A abordagem interdisciplinar na educação infantil, enfatiza a importância da colaboração e do trabalho em equipe. Ao participar de projetos interdisciplinares que incorporam a arte, as crianças têm a oportunidade de colaborar com seus colegas, compartilhar ideias e enfrentar desafios juntos. Essa experiência fortalece os laços entre os alunos, promove o desenvolvimento de habilidades sociais básicas, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e trabalho em equipe (Sousa; Gameleira; Chaves, 2023). Além disso, a colaboração entre professores de diferentes disciplinas desempenha um papel fundamental no enriquecimento do processo educativo. Ao trabalhar em conjunto para desenvolver e implementar projetos interdisciplinares, os educadores podem compartilhar seus conhecimentos e experiências, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e diversificado. A colaboração entre professores também permite uma abordagem mais integrada e completa do ensino, na qual os alunos são expostos a uma variedade de perspectivas e abordagens pedagógicas.

A abordagem interdisciplinar na educação infantil prepara as crianças para enfrentar os desafios do século XXI, que exigem uma compreensão profunda e integrada do mundo. Ao integrar a arte no currículo escolar de forma holística, as instituições educacionais podem promover o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração, essenciais para o sucesso pessoal e profissional das crianças no mundo atual.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

A participação em atividades artísticas oferece uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao criar obras de arte, as crianças são desafiadas a usar sua imaginação, resolver problemas e tomar decisões, estimulando assim o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como pensamento crítico, raciocínio lógico e tomada de decisão (Neves, 2021). O processo de criação artística envolve a manipulação de materiais e técnicas, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras finas e coordenação visual-motora das crianças (Araujo, 2010).

Além disso, a arte oferece às crianças um meio valioso de expressar suas emoções e experiências, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais. Através da criação artística, as crianças podem explorar e dar sentido às suas emoções, encontrando formas saudáveis de expressar e processar seus sentimentos. Ao compartilhar suas criações artísticas com os outros, as crianças também aprendem a comunicar-se de forma eficaz e a desenvolver relacionamentos interpessoais positivos. A arte pode servir como uma ferramenta terapêutica, ajudando as crianças a lidar com desafios emocionais e a construir resiliência diante das adversidades. Dessa forma, a participação em atividades artísticas não apenas enriquece a vida das crianças, mas também as prepara para enfrentar os desafios emocionais e sociais da vida adulta com confiança e habilidade (Frazon; Belgamo; Soares, 2006).

A participação em atividades artísticas também pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança das crianças. Ao criar obras de arte e receber feedback positivo dos outros, as crianças desenvolvem uma maior sensação de competência e realização pessoal, o que pode ter um impacto positivo em sua autoimagem e bem-estar emocional (Franzon; Belgamo; Soares, 2006). Além disso, a arte oferece às crianças um meio de expressar sua identidade e valores pessoais, promovendo assim um maior senso de autoconsciência e autenticidade (Silva et al., 2019). Além disso, pode promover a resiliência e o bem-estar emocional das crianças. Ao criar obras de arte, as crianças podem encontrar uma saída saudável para expressar e lidar com emoções difíceis, como estresse, ansiedade e tristeza (Zagonel, 2008). O processo criativo envolvido na arte pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades de enfrentamento e resolução de problemas, capacitando-as a enfrentar os desafios da vida de forma mais eficaz (Araújo, 2019).

A participação em atividades artísticas oferece uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Ao estimular a criatividade, promover a colaboração e facilitar a expressão emocional, a arte desempenha um papel crucial na formação de crianças saudáveis, felizes e bem-sucedidas (Silva, 2021). Ao reconhecer e valorizar as contribuições da arte para o desenvolvimento infantil, as instituições educacionais podem promover uma educação mais holística e centrada no aluno, preparando as crianças para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

METODOLOGIA

Para realizar este estudo, foi adotada uma metodologia que envolveu revisão bibliográfica abrangente e exploratória. O período de análise abrangeu produções acadêmicas publicadas no intervalo de 2006 a 2023, permitindo uma avaliação ampla e atualizada das contribuições teóricas e empíricas sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica foi realizada utilizando as principais bases de dados acadêmicas, incluindo Scielo, Google Scholar e CAPES. Essas plataformas foram selecionadas devido à sua abrangência e relevância para a área de educação, garantindo assim uma coleta abrangente de artigos científicos, teses, dissertações e outros tipos de produções acadêmicas relacionadas à arte na educação infantil.

Para identificar os estudos relevantes, foram utilizadas uma combinação de palavras-chave relacionadas ao tema, como "arte na educação infantil", "desenvolvimento infantil e arte", "abordagem interdisciplinar na educação infantil", "contribuições da arte para o desenvolvimento cognitivo e social", entre outras. Essas palavras-chave foram refinadas ao longo do processo de pesquisa, levando em consideração os principais conceitos e aspectos abordados neste estudo.

Os critérios de inclusão para a seleção dos estudos foram definidos de forma a garantir a relevância e qualidade das fontes utilizadas. Foram incluídos artigos e trabalhos acadêmicos que abordassem diretamente a importância da arte na educação infantil, sob uma perspectiva interdisciplinar, e que fornecessem insumos teóricos e empíricos relevantes para a discussão proposta neste estudo. Após a seleção dos estudos, foi realizada uma análise detalhada e sistemática do conteúdo, identificando padrões, tendências e lacunas na literatura existente. Utilizamos ferramentas de organização e síntese de informações para agrupar os estudos por temas e conceitos-chave, facilitando assim a elaboração de uma revisão bibliográfica coesa e abrangente.

Por fim, os resultados da revisão bibliográfica foram interpretados e discutidos à luz dos objetivos e questões de pesquisa deste estudo. Foram identificadas as principais contribuições da arte para o desenvolvimento infantil, bem como os desafios e oportunidades associados à sua implementação na prática educacional. A partir dessas análises, elaboramos as seções teóricas e analíticas deste estudo, buscando oferecer uma compreensão aprofundada e fundamentada sobre a importância da arte na educação infantil.

IMPACTO DA INTEGRAÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração da arte no currículo escolar tem sido objeto de estudo e debate por diversos pesquisadores ao longo dos anos. A partir da análise das contribuições de diferentes autores, podemos compreender melhor o impacto dessa integração no desenvolvimento das crianças e no contexto educacional como um todo.

Araújo (2019) destaca que a inclusão da arte no currículo escolar pode promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo para as crianças. Ao oferecer oportunidades para a expressão criativa e a exploração de diferentes formas de linguagem artística, as escolas podem estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do século XXI. Por outro lado, Araújo (2010) argumenta que a integração da arte no currículo escolar pode enfrentar resistência por parte de educadores e gestores, devido a uma série de fatores, incluindo restrições de tempo, recursos e ênfase excessiva em avaliações padronizadas. Nesse sentido, é importante que as instituições educacionais reconheçam e valorizem o papel da arte na formação das crianças, buscando formas criativas e inovadoras de incorporá-la ao currículo escolar.

Conceição (2015) ressalta que a integração da arte no currículo escolar pode promover uma abordagem mais geral e humanizada da educação, que reconhece e valoriza as múltiplas inteligências e formas de expressão das crianças. Ao oferecer oportunidades para a exploração

da arte em todas as suas formas, as escolas podem promover uma educação mais inclusiva e diversificada, que atenda às necessidades e interesses de todos os alunos.

Neves (2021) destaca que, apesar dos desafios, os benefícios da integração da arte no currículo escolar são vastos e significativos. Estudos têm mostrado que a participação em atividades artísticas pode melhorar o desempenho acadêmico, aumentar a autoestima e promover o bem-estar emocional das crianças. Além disso, a arte pode ser um poderoso meio de promover a inclusão, a diversidade e a equidade na educação.

Silva (2021) argumenta que a integração da arte no currículo escolar pode promover uma abordagem mais centrada no aluno, que reconhece e valoriza as diferentes formas de conhecimento e expressão. Ao oferecer oportunidades para a exploração da arte em todas as suas formas, as escolas podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático, que capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

No entanto, Franzon, Belgamo e Soares (2006) alertam para os desafios práticos associados à implementação da integração da arte no currículo escolar. Eles apontam para a falta de formação adequada de professores, a escassez de recursos materiais e a falta de tempo dedicado à arte como principais obstáculos a serem superados. Nesse sentido, é necessário um compromisso por parte das instituições educacionais e dos formuladores de políticas para fornecer o suporte necessário para que a integração da arte no currículo escolar seja efetiva.

A análise das contribuições destaca a importância da integração da arte no currículo escolar como uma forma de promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante, significativo e inclusivo para as crianças. No entanto, é necessário enfrentar uma série de desafios práticos e políticos para que essa integração seja efetiva e sustentável a longo prazo.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS ARTÍSTICOS

A implementação de projetos artísticos na educação infantil apresenta uma série de desafios e oportunidades que devem ser cuidadosamente considerados pelos educadores e gestores escolares. Araújo (2019) destaca que um dos principais desafios na implementação de projetos artísticos na educação infantil é a falta de recursos materiais e financeiros adequados. Muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias que limitam sua capacidade de fornecer materiais e equipamentos necessários para atividades artísticas de qualidade. Além disso, a formação inadequada de professores em relação ao ensino da arte pode dificultar a implementação eficaz de projetos artísticos.

Franzon, Belgamo e Soares (2006) alertam para a falta de tempo dedicado à arte no currículo escolar como um dos principais desafios na implementação de projetos artísticos na educação infantil. Com uma carga horária cada vez mais restrita e ênfase excessiva em avaliações padronizadas, muitas escolas enfrentam dificuldades para encontrar tempo suficiente para atividades artísticas. No entanto, eles também destacam que a flexibilidade e criatividade dos educadores podem ser aproveitadas para encontrar soluções criativas e integrar a arte de forma mais eficaz ao currículo

escolar.

Por outro lado, Araujo (2010) argumenta que a implementação de projetos artísticos na educação infantil também apresenta oportunidades significativas para promover a criatividade, a expressão e o engajamento dos alunos. Ao oferecer oportunidades para a exploração e experimentação em diferentes formas de arte, as escolas podem criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo para as crianças, promovendo seu desenvolvimento integral.

Conceição (2015) ressalta que a falta de apoio institucional e reconhecimento da importância da arte na educação infantil pode representar um obstáculo significativo para a implementação de projetos artísticos. Muitas vezes, as escolas enfrentam pressões para priorizar disciplinas consideradas mais "essenciais" para o sucesso acadêmico, relegando a arte a um papel secundário no currículo escolar. Nesse sentido, é importante que educadores e gestores escolares defendam a importância da arte na formação das crianças e busquem formas criativas de integrá-la ao currículo escolar. Para Neves (2021) a implementação de projetos artísticos na educação infantil pode promover uma abordagem mais centrada no aluno, que reconhece e valoriza as diferentes formas de conhecimento e expressão. Ao oferecer oportunidades para a exploração da arte em todas as suas formas, as escolas podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático, que capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Em suma, a complexidade e multidimensionalidade dos desafios e oportunidades na implementação de projetos artísticos na educação infantil. Apesar dos obstáculos enfrentados, a implementação de projetos artísticos pode oferecer uma série de benefícios significativos para as crianças, promovendo seu desenvolvimento integral e preparando-as para enfrentar os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo sobre a importância da arte na educação infantil sob uma perspectiva interdisciplinar, torna-se evidente a complexidade e a riqueza dessa temática. Ao longo da análise das contribuições de diversos autores, foi possível compreender o impacto significativo que a integração da arte no currículo escolar pode ter no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

No entanto, também ficou claro que a implementação de projetos artísticos nas escolas enfrenta uma série de desafios e obstáculos. Desde a falta de formação adequada de professores até a escassez de recursos materiais, são muitos os obstáculos que precisam ser superados para que a arte ocupe o lugar de destaque que merece no contexto educacional.

Apesar desses desafios, o estudo também destacou as oportunidades e benefícios associados à integração da arte no currículo escolar. A participação em atividades artísticas pode promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo, oferecendo às crianças oportunidades únicas de expressão, exploração e aprendizagem. Além disso, a arte pode ser um poderoso meio de promover a inclusão, a diversidade e a equidade na educação, capacitando os alunos a se tornarem

cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Dessa forma, é fundamental que as instituições educacionais e os formuladores de políticas reconheçam e valorizem o papel da arte na formação das crianças, buscando formas criativas e inovadoras de incorporá-la ao currículo escolar. É necessário investir em formação de professores, fornecer recursos materiais adequados e criar políticas educacionais que promovam uma abordagem mais holística e humanizada da educação.

Em última análise, este estudo ressalta a importância de uma abordagem interdisciplinar na educação infantil, que reconheça e valorize as múltiplas inteligências e formas de expressão das crianças. Ao integrar a arte de forma significativa no currículo escolar, as instituições educacionais podem oferecer às crianças oportunidades valiosas de aprendizagem e desenvolvimento, preparando-as para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para a construção de um mundo mais justo, criativo e equitativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula Tokashike de. **A contribuição e a importância das artes na educação infantil**. Revista S.L. Educacional, v. 5, n. 5, p. 113–178, 2019. Disponível em: https://www.sleditora.com/_files/ugd/235dad_2b455e047f0149ffa4757cf40c3a86fb.pdf#page=115. Acesso 21 mar. 2024.

ARAUJO, Tânia Cristina Buzatto de [UNESP. **A importância da arte-educação na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/237181d2-9514-4a75-ba41-7c2b2cd973c8>. Acesso 21 mar. 2024.

CONCEIÇÃO, Raquel Sofia Guerreiro da. **A arte na educação infantil. A importância para o desenvolvimento infantil**. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Mestrado em Docência em Educação Pré-Escolar, 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21565>. Acesso 21 mar. 2024.

FRANZON, Marlene Horvatic; BELGAMO, Marilda Lopes; SOARES, Rosaria Vieira. **A importância da arte na educação infantil**. [s.l.]: Anais do 9o Encontro de Atividades Científicas, UNOPAR, Londrina, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/8488/1/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20ARTE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso 21 mar. 2024.

NEVES, Cristiana Ferreira de Sousa. **A importância da arte na educação infantil.** Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 22, p. 25–27, 2021. Disponível em: <<https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/162>>. Acesso 21 mar. 2024.

SILVA, Cleide Santos Da. **Importância das artes visuais na educação infantil.** Revista Científica FESA, v. 1, n. 4, p. 111–123, 2021. Disponível em: <<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/40>>. Acesso 4 abr. 2022.

SILVA, Elizangela Aparecida da; OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues; SCARABELLI, Letícia; et al. **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo.** Pedagogia em Ação, v. 2, n. 2, p. 95–104, 2019. Disponível em: <<https://smtpgw.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850>>. Acesso 21 mar. 2024.

SOUSA, Beatriz Cavalcante de; GAMILEIRA, Luana dos Santos; CHAVES, Luciano Gutembergue Bonfim. **A importância da arte na Educação Infantil: uma experiência sobre arte-educação.** Ensino em Perspectivas, v. 4, n. 1, p. 1–12, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11728>>. Acesso 21 mar. 2024.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar.** 1. ed. Curitiba: Editora Ibpex, 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=SgWRKwdi-AwC&oi=fnd&pg=P13A&dq=A+Import%C3%A2ncia+da+Arte+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil&ots=5qiLG0v9aj&sig=EGKT0h3wbsOicX1XZGL2eQHnwn0#v=onepage&q=A%20Import%C3%A2ncia%20da%20Arte%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil&f=false>>. Acesso 21 mar. 2024.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA LEITURA

THE ROLE OF THE TEACHER AS A MEDIATOR IN READING



FABIANA DA SILVA MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIMES Virtual (2016); Professora de Educação Infantil - no CEI Menino Jesus.

RESUMO

O professor é uma figura de extrema relevância quando trata-se do contato da criança com o livro, de modo que ele possui o papel de mediador nessa interação. Assim, o seguinte artigo propõe apresentar um recorte sobre o lugar e a importância do professor de educação infantil no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, utilizando o livro – mais especificamente a literatura infantil – como elemento central neste processo. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de abordar o lugar que a literatura infantil possuiu ao longo das décadas na formação do professor e dentro da sala de aula. Em conjunto, foram utilizados dados secundários referentes ao público leitor no país. Desse modo, através de tais recursos metodológicos, a pesquisa tem como principal objetivo tratar sobre o conceito de mediação de Vygotsky, e como ele se aplica na interação de professor, aluno e livro que é realizada dentro da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Literatura Infantil; Educação Infantil; Mediação.

ABSTRACT

The teacher is an extremely important figure when it comes to the child's contact with books, so

they have the role of mediator in this interaction. The following article therefore aims to present an overview of the place and importance of the nursery school teacher in children's cognitive and emotional development, using books - more specifically children's literature - as a central element in this process. To this end, a bibliographical survey was carried out with the aim of addressing the place that children's literature has had over the decades in teacher training and in the classroom. Secondary data on the country's reading public was also used. Thus, through these methodological resources, the main objective of the research is to address Vygotsky's concept of mediation, and how it applies to the interrelationship between teacher, student and book that takes place in the classroom.

KEYWORDS: Teacher; Children's Literature; Early Childhood Education; Mediation.

INTRODUÇÃO

O contato da criança não-alfabetizada com o livro pode ser feito de diferentes maneiras, mas é inegável que o professor é um agente de destaque nesse momento. A leitura de um livro envolve diversos elementos, pois não consiste em apenas reproduzir as palavras que ali estão gravadas, mas é necessário um conjunto performático, envolvendo a narrativa, expressões e outros aspectos que auxiliem o leitor e os ouvintes na interação com a história. Desse modo, o leitor desempenha um papel mediador que promove o contato do ouvinte com o livro.

Neste artigo, a proposta é apresentar o professor como mediador nesse contato da criança com o livro, mais especificamente, o contato da criança não-alfabetizada, no ensino primário, com os livros de literatura infantil. Neste caso, o mediador deve fazer um esforço maior que é o de promover esse contato de maneira interessante e inteligível, exercitando e desenvolvendo diferentes tipos de saberes nos alunos. No entanto, como o processo de alfabetização não é obrigatório nesta etapa da educação, buscamos tratar de diferentes aprendizados que as crianças possam obter por meio destes recursos. Em outras palavras, enquanto a educação tradicional tem como principal preocupação o ensino e apreensão de conhecimentos pré-determinados, a realização de atividades que focam na interação entre o cognitivo, o afetivo, o social, entre outros, promove uma nova maneira de aprender.

Dito isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual será abordada a literatura infantil na formação dos professores, sua repercussão ao longo das décadas na sociedade, seu papel no desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil e, com dados secundários referentes ao público leitor no país, analisei possíveis aproximações entre a porcentagem de leitores na faixa de 5 aos 10 anos e o contato com a leitura na escola. Assim, tais argumentos foram utilizados com o objetivo de destacar a importância da figura do professor como mediador no processo de leitura da literatura infantil para os alunos, e como isso influencia não apenas na formação de leitores, mas no desenvolvimento de diversos tipos de saberes que não são priorizados na forma de educação tradicional.

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O professor de educação infantil apreende um conjunto de conhecimentos e saberes ao longo de sua formação e experiências em sala de aula, trajetória na qual permeiam algumas mudanças no que deveriam aprender e no que deveriam ensinar, de maneira que vemos na educação brasileira reflexos desse movimento. O caso a ser tratado neste artigo é o da disciplina de literatura infantil, a qual teve altos e baixos nos cursos de formação de professores, os quais também foram alterados ao longo do último século. Dito isso, com base em Oliveira (2014), discorrerei nas linhas seguintes sobre o papel da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo.

O gênero literatura infantil surgiu no final do século XIX, momento no qual foram criados livros destinados ao uso nas escolas primárias com o objetivo de ensinar as crianças a ler. A partir disso, esses livros estiveram ligados diretamente a área da educação, em conjunto com características que ultrapassam saberes didáticos, e com narrativas formadas por conteúdos “fantásticos”. Assim, foi definido o que conhecemos como Literatura Infantil.

Embora estes livros não fossem puramente didáticos e servissem para o entretenimento, eles sempre estiveram relacionados a formação de crianças e jovens. Desse modo, é importante discutir o papel da literatura infantil na história da educação brasileira.

A relevância desse gênero e sua relação com a educação começou a ser amplamente discutida no final da primeira metade do século XX, e em 1947 foi criada a matéria Literatura Infantil nos Cursos Normais do Estado de São Paulo. Assim, ela passou a ser obrigatória na formação de professores e permaneceu, com algumas mudanças, nos programas e currículos dos cursos de formação até 2003, quando foram extintos os cursos de magistério (OLIVEIRA, 2014).

Com base no artigo de Oliveira (Ibid.) apresentarei como foi organizado e prescrito o ensino da literatura infantil nos Cursos Normais, de Escolas Normais e Institutos de Educação, nas Habilidades Específicas de 2º grau para o Magistério (HEM) e nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), os quais formaram professores no estado no período entre 1947 e 2003.

Os Cursos Normais eram divididos em dois ciclos: o de regente do ensino primário, que durava quatro anos; e o de formação de professores primários, com duração de três anos. Além disso, também havia cursos de especialização para administradores de escolas. Contudo, em 1947 eles foram reformulados, em razão de um decreto, em Pré-Normal, com duração de um ano, e Formação Profissional do Professor, com duração de dois anos. Nesse momento, a literatura infantil foi retirada dos Cursos Normais e constava apenas no Instituto de Educação (IE) Caetano de Campos, o qual ficou organizado em três anos para formar professores pré-primários e primários.

No que tange à literatura infantil, ela fazia parte da 11ª cadeira do curso normal do Instituto de Educação, no terceiro ano, com duas horas/aula semanais.

O IE “Caetano de Campos” continuou diretamente subordinado à Secretaria da educação. Porém, o curso para a formação de professores primários passou a ser destinado à formação de professores primários e pré-primários, com duração de três anos, recebendo a denominação de “Curso Normal”. O curso Secundário deixou de ser dividido em “fundamental” e

“complementar” e passou a ser Ginásial – Primeiro ciclo – de quatro anos, com orientação e finalidades estabelecidos pela legislação federal (Lei Orgânica do Ensino Normal). o curso Primário, de cinco anos, foi subdividido em Primário comum, de quatro anos, e complementar, de um ano. o Pré-Primário (Jardim da infância) continuou com duração de três anos. Continuaram existindo os cursos post-graduados, oferecidos para portadores de diploma do curso Normal: curso de Aperfeiçoamento (aprimoramento do nível cultural dos professores primários), curso de Administradores escolares de grau primário (para habilitação de diretores, orientadores de ensino e inspetores escolares). E criaram-se os cursos de especialização, também post-graduados (...).

(LABEGALINI, 2009, p. 64)

Em 1954 foi publicado um novo documento com os programas de ensino dos Cursos Normais, os quais se referiam apenas a estes, e não aos Institutos de Educação.

Apesar de não haver programas de ensino específicos para as matérias do currículo do Curso Normal do IE “Caetano de Campos”, como era o caso da matéria de “literatura infantil”, desde que ela foi criada em 1947 e passou a fazer parte da formação dos professorandos nesse curso, passaram a ser publicados manuais de ensino que continham capítulos destinados ao ensino da literatura infantil.

(OLIVEIRA, 2014, p. 201)

Os manuais de ensino que foram publicados nessa época circulavam entre os normalistas do estado, segundo Oliveira (2014), é comum localizar seus exemplares em bibliotecas de escolar e IEs antigos. O que, de acordo com o autor, nos permite pensar que o ensino da literatura infantil era realizado com base nestes conteúdos determinados e estruturados nesses manuais. Além disso, por mais que dita disciplina fizesse parte do IE Caetano de Campos desde 1947, ela só passou a participar de todos os currículos normais do estado de São Paulo a partir de 1957.

A nova lei de 1957 extinguiu o curso pré-normal, cujo passou a constituir o primeiro ano do Curso Normal de 3 anos de dia e 4 anos à noite. Também foi criado um novo currículo, do qual a literatura infantil fez parte. Dessa maneira, todos os cursos normais passaram a funcionar iguais. E em 1958 novos programas de ensino foram publicados, nos quais a disciplina de literatura infantil era ministrada no 3º ano, com 2 horas/aula semanais, assim como na década anterior no IE Caetano de Campos.

Vale destacar também os conteúdos referentes à literatura infantil que eram tratados nos cursos de formação de professores. No currículo de 1958 eram tratados a origem e o desenvolvimento da disciplina, sua caracterização, finalidades didáticas, psicológicas, sociais e morais. Contudo, em 1959 houve uma nova lei que determinou que alterou o currículo anterior e apresentou um novo programa de ensino, que aparentemente modificava apenas o nome dos conteúdos, quando, na verdade, tornou-os mais sintéticos.

Em 1961, os cursos de formação são alterados com a LDB. A partir disso, eles são estruturados em Escola Normal de grau ginásial, responsável por formar o “regente do ensino primário”, e Escola Normal de grau colegial, responsável pela formação do professor primário.

Devido a essas mudanças, para regulamentar os Cursos Normais do estado de São Paulo, foi publicado o Decreto nº 45.159-A, de 19 de agosto de 1965, que estabeleceu novo currículo para os Cursos Normais do estado de São Paulo. O novo currículo estabelecido por esse Decreto não contém a indicação da disciplina “Literatura Infantil”, no entanto, por meio de documentos que constam em Escolas Normais e Institutos de Educação do estado de São Paulo, essa disciplina continuou integrando o currículo dos Cursos Normais após a publicação do Decreto de 1965. (OLIVEIRA, 2014, p. 204)

Posteriormente, com um decreto publicado em 1968, a disciplina de literatura infantil volta a fazer parte do currículo obrigatório dos Cursos Normais. Estes, são extintos em 1970, em razão de uma lei que fixou as bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e os substituiu pelos cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM). É importante apontar que, especificamente no estado de São Paulo, foi criada uma lei em 1975 com uma sugestão de currículo que incluía a disciplina de literatura infantil no conjunto de conteúdos da parte diversificada da HEM. Esta, desenvolvida por Zélia de Almeida Cardoso, propunha uma introdução e justificativa para o ensino da disciplina, seus objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos, sugestões para estruturar as aulas e de livros (Ibid.).

Ao mesmo tempo em que se desenvolviam as HEM, no final da década de 1980, o Ministério da Educação criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), nos quais se formavam professores para o ensino fundamental, com o objetivo de influenciar positivamente a formação de professores, uma vez que as HEM tinham um histórico de precariedade. No estado de São Paulo, eles começaram a ser instalados em 1987, com a mesma regulamentação da HEM.

Por fim, apenas a partir do fechamento da HEM em São Paulo, em 1990, foi que a Secretaria da Educação começou a publicar regulamentações específicas para os CEFAMs. Contudo, no que tange à disciplina de literatura infantil, ela permaneceu no currículo de formação dos professores até 2003. Nesse ano, foi publicada uma nova resolução, a partir da LDB de 1996, que acabou com os CEFAMs e as HEM que ainda existiam, pois exigia o título de nível superior para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Com base nisso, o artigo de Oliveira (Ibid.) foi útil para abordarmos a intermitência – e especialmente a não obrigatoriedade por muitos anos – da disciplina de literatura infantil na formação de professores da educação infantil. O impacto disso na formação de professores no período analisado não é grande, uma vez a alteração dos conteúdos dessa disciplina não foi significativa. Além disso, o modo de sua organização é uma clara consequência da relação que esse gênero literário possui com projetos de educação/nação, nos quais há a preocupação com a formação de leitores, a transmissão de valores sociais e morais (aliada com o ensino de conteúdos complexos de uma nova forma).

Por fim, embora não tenha impacto as mudanças nos currículos de formação de professores no período citado, a sua permanência nos mesmos foi relevante para a configuração de práticas de ensino e do uso de literatura nas escolas, as quais ainda estão em vigência e que, segundo Oliveira (Ibid.) e outros autores que citarei ao longo do artigo, ainda fazem parte do cotidiano escolar, composto por professores formados ao longo do século XX. Dito isso, discutirei a seguir sobre o papel da figura do professor dentro da sala de aula e como ele pode atuar no processo de alfabetização dos alunos, criando indivíduos leitores através da mediação da experiência de leitura, promovendo a inter-relação entre professor (leitor) – livro – aluno (ouvinte).

O LIVRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo visto que os livros foram inicialmente destinados à escola, temos outro ponto de discussão aqui, que é como estes são utilizados no cotidiano escolar e se realmente influenciam a formação de indivíduos leitores. Como apontado anteriormente, o problema central deste artigo engloba a literatura infantil no contexto da educação infantil, portanto, tratarei sobre esse gênero textual nessa etapa educacional.

O livro é um dos elementos mais presentes durante toda a trajetória escolar, neste artigo o foco será na literatura infantil e na sua presença dentro da sala de aula. Esse gênero textual é relevante para a formação de leitores e escritores durante as primeiras etapas da educação (pré-escola e educação infantil). No entanto, há grande quantidade de pessoas que não frequentaram a escola regular, de maneira que diminui a possibilidade de contato com a leitura e aumenta o número de analfabetos no país.

No que tange à questão do analfabetismo, existem programas aplicados pelo governo federal que buscam diminuir este número, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional de Bibliotecas nas Escolas (PNBE). Ambos serão discutidos posteriormente, quando tratarmos sobre os dados referentes aos indivíduos leitores que estão nas primeiras etapas da trajetória escolar.

Isto posto, nesta parte discutirei sobre a importância que os professores da educação infantil têm no que tange ao contato com o livro e à formação de leitores. Com base na pesquisa de Anjos e Silva (2014), apontarei alguns fatores que caracterizam a concepção dos professores sobre esse gênero textual. Parte-se do pressuposto de que eles são agentes mediadores nesse processo de leitura e escrita nas fases escolares iniciais da criança. Assim, ao ter contato cada vez mais com a leitura e com seu papel mediador, o professor se vê inserido num espaço dialógico de reflexão. Este espaço é a escola, a qual se apresenta para alguns de seus atores como um local de interação e sociabilidade, no qual se compartilham experiências e se ressignificam as práticas.

No entanto, antes de desenvolver o papel do livro na educação infantil, é importante ressaltar aqui o caráter de socialização presente na escola, o qual a torna um ambiente propício para a experiência compartilhada que é a leitura de um livro. Essa instituição é o local onde os indivíduos passam mais horas, durante o maior período de tempo, durante diferentes fases da vida. O ambiente escolar é onde passamos nossa infância e adolescência, período no qual se constrói e consolida a personalidade do sujeito. Portanto, devemos destacar o caráter formativo, para além do ensino de conhecimentos científicos, da escola e de seus atores. Dito isso, irei dedicar alguns parágrafos para argumentar sobre esse ambiente ser uma instituição social.

Como já citei anteriormente, a infância é um período de formação e de descobertas na vida das crianças, de modo que todo processo de interação é relevante. Logo, o tempo que elas passam na escola é fundamental para sua formação. Neste artigo, interpretamos o ambiente escolar como um local formativo, e tal formação ocorre através de um processo de sociabilidade. Entendemos sociabilidade por todo e qualquer tipo de interação. Assim, a escola se torna o local onde a criança

passará a maior parte do tempo, por mais anos, e lidando com diferentes pessoas. E é justamente essa diversidade de indivíduos com as quais ela lida, que contribui para o processo complexo que é a formação de sua identidade. É através dessa dinâmica de relações, que envolve solidariedade, convívio, trocas afetivas, comunicação, entre outros, que a criança escolarizada se depara durante sua infância (DAYRELL, 2007).

Esse processo de formação de identidade se torna mais complexo quando o relacionamos com outros fatores que permeiam o ambiente escolar. Para além do que foi posto em destaque até então – a importância de experiências compartilhadas entre professores e alunos – esse lugar é composto por um conjunto determinado de regras, o qual define grande parte do cotidiano escolar. E dentro de tais regras também é definido o que, e como deve ser ensinado aos alunos – e aos professores também –, algo que de certa forma pode auxiliar, mas também pode prejudicar. Há muitos fatores envolvidos nessa questão, mas destacarei apenas alguns que são relevantes para este artigo. O lado positivo é que o conhecimento que deve ser transmitido já está determinado e é escolhido conforme o que aquela turma consegue assimilar na sua idade, em contrapartida, o método tradicional de ensino pode fazer que os alunos apenas absorvam aquilo que lhes é dito, sem despertar neles uma verdadeira vontade de aprender. Além disso, a configuração do ambiente escolar imprime nos alunos um modelo de sociedade, o qual é definido através da seleção do que deve ser ensinado, e criar indivíduos entusiasmados com o aprendizado e interessados nesse processo de sociabilidade que a escola nos proporciona, pode trazer resultados melhores no desenvolvimento dessas crianças, não apenas em sua trajetória escolar, mas após ela.

Dentro deste contexto de coletividade na escola, é relevante pensar os impactos que a literatura infantil pode ter neste ambiente, uma vez que essa forma alternativa de pensar o espaço escolar provoca consequências na prática profissional – a qual entra em contraponto à estrutura de formação tradicional. Assim, com base na pesquisa de Anjos e Silva (2014), na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, discutirei a seguir sobre os impactos da literatura infantil no desenvolvimento da leitura e da escrita.

O processo de leitura de um livro infantil não é caracterizado apenas pela narrativa, mas sim pela construção de um universo simbólico que exige do leitor e do espectador um conjunto de conhecimentos simbólicos comuns que permitam essa interação e inteligibilidade com o livro. Dessa maneira, a atenção da criança é dirigida para além da história, nesse momento ela é influenciada, sobretudo, pela interação social que aquele momento produz, no qual a linguagem, as expressões e até o ambiente desempenham papéis importantes.

Nessa etapa da educação, o pensamento lógico começa a se organizar de forma concreta, o que resulta em um interesse maior pelo conhecimento das coisas, pelos desafios e questionamentos. Além disso, para nós a leitura está ligada a uma maior compreensão que envolve um conjunto de conhecimentos simbólicos, emocionais, cognitivos, entre outros, os quais são responsáveis pela nossa maneira de caracterizar e compreender nós e o mundo (Ibid.).

O processo de leitura é formado por três níveis básicos (MARTINS, 1994 apud ANJOS; SILVA, 2014). O sensorial faz parte de nossas vidas desde muito cedo (os sentidos), e o principal na leitura. O emocional refere-se aos sentimentos, de modo que crie uma identificação e/ou empatia com

personagens ou situações descritas em narrativas. Como exemplo, as histórias infantis de contos de fadas atraem as crianças justamente por criarem personagens e enredos que despertam certa identificação e curiosidade nelas. Por fim, a leitura racional prioriza o intelecto em detrimento dos sentimentos e vontades. Além disso, conforme há o desenvolvimento destes níveis, também ocorre o mesmo com as capacidades sensoriais, emocionais e racionais.

Dito isso, deve-se reconhecer a importância da linguagem para os processos de interação social e, ao entender que a escola é o espaço de sociabilidade onde a pessoa está em considerável parte de seus anos iniciais, é importante analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nela; e como tais devem ser alteradas e aprofundadas.

O que deve acontecer é uma reflexão por parte dos educadores sobre o verdadeiro significado da linguagem e o papel da escola. Refletir dentro do contexto escolar, o que é e para que serve a linguagem e como os professores podem ensiná-la de forma a promover a capacidade de interação dos alunos com o meio social.

(ANJOS; SILVA, 2014, p. 148)

Tendo apresentado a importância da linguagem para a compreensão do nosso entorno, analisarei agora o papel desta dentro da escola, mais especificamente, dos gêneros textuais, uma vez que este é uma forma de apreender o desenvolvimento da linguagem, de modo que o aluno aprenda a ler e escrever. De acordo com Anjos e Silva (Ibid.), a linguagem oral deve ser trabalhada em conjunto com a escrita, pois a relação entre ambas contribui no processo de alfabetização.

Desse modo, a pesquisa das autoras citadas procura identificar como a leitura de livros de literatura infantil impacta na prática pedagógica ao relacioná-la com o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças que cursam a educação infantil. Com base nisso, e na crescente presença desse gênero literário nas salas de aula, um dos objetivos para este artigo foi identificar, através de dados secundários, se e como a literatura infantil influencia a criança a se tornar um indivíduo leitor.

Durante o período que compreende a educação infantil, não há obrigatoriedade de alfabetizar os alunos, de modo que não caberia ao professor a preocupação de realizar esse contato entre os livros e as crianças. No entanto, com base nos dados da pesquisa de Anjos e Silva (Ibid.), podemos observar que os professores favorecem essa relação, servindo como mediadores, e com o cuidado para respeitar as condições sócio psíquicas do aluno. Assim, esse processo de mediação faz com que o leitor procure se comunicar com o ouvinte atendendo ao conjunto de práticas simbólicas do mesmo, tornando a narrativa inteligível e, ao fazer isso, contribui para o letramento e antecede a alfabetização.

Além disso, a pesquisa citada anteriormente nos afirma que a literatura infantil possibilita trabalhar diversos aspectos do desenvolvimento dos alunos, incluindo o sistema de escrita; e o contato com as ilustrações das histórias facilita a interação deles com o livro. Em outras palavras, ao ter a figura do professor como mediador, inicialmente, o contato da criança com o livro seria através deste, uma vez que ela ainda não está alfabetizada. Em contrapartida, a arte presente nos livros funciona como um elemento que está além das palavras, mas que faz parte da experiência da narrativa, os conectando mais ainda com a mesma (Ibid.).

Sobretudo, concluímos que a reflexão sobre as concepções das professoras revela que, para elas, a educação infantil é tempo e espaço pedagógico para imersão da criança na cultura letrada e nesse sentido, a literatura infantil é um caminho satisfatório no efetivo pro-

cesso de ensino e aprendizagem dos conhecimentos fundantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

(ANJOS; SILVA, 2014, p. 154)

Assim, no que tange à construção da escrita, a leitura contribui nesse processo através da articulação que é possível se fazer entre a imagem e a palavra. A escrita será interpretada como uma linguagem nova, uma forma de se relacionar com o outro. Isso faz com que o “contar história” ultrapasse as barreiras da leitura e da escrita, mas seja um processo no qual o leitor e o ouvinte tenham contato com elementos culturais, morais e psicológicos, que estão presentes nos livros de literatura infantil e podem ser aproveitados em sala para a formação dos alunos (BONAT; SILVEIRA, 2017).

De acordo com Bonat e Silveira (Ibid.), uso da literatura infantil como método pedagógico nas salas de aula da educação infantil, faz com que o processo de alfabetização dos alunos – embora não seja obrigatório nessa etapa escolar – seja auxiliado pelo caráter lúdico das obras, de forma que ressalta aspectos das narrativas e do papel do professor como leitor e mediador, para que os alunos se tornem futuros leitores.

Tendo apresentado essa discussão até então, abordarei a literatura infantil como uma ferramenta para a alfabetização emocional das crianças. Parte-se de um artigo de Munita e Riquelme (2011), no qual tratam sobre os aspectos da literatura infantil que contribuem no desenvolvimento social e emocional das crianças, através do que chamam de “leitura mediada”. O leitor funciona como mediador de uma experiência emocional dos personagens, em conjunto com os elementos do contexto e da experiência das crianças, sem direcioná-las a determinada emoção. Em outras palavras, tal processo funciona como ferramenta para alfabetização emocional.

O formato tradicional do ensino e da aprendizagem está diretamente ligada ao saber-fazer, o que impacta nas diferentes práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas dentro do ambiente escolar. Se prioriza uma maneira de ensinar na qual o cognitivo está na posição central, e a dimensão emocional dos indivíduos é descartada. Em outras palavras, nas metodologias de ensino tradicionais há uma separação entre o afetivo e o cognitivo, embora trabalhar com ambos no processo de ensino possa extrair resultados mais completos e melhores para os docentes e discentes.

No que confere à preocupação em aprofundar a dimensão emocional na educação dos alunos durante os anos da educação infantil, há uma interdisciplinaridade que inter-relaciona os conhecimentos formais com diferentes experiências dos alunos. Além disso, quando o mundo emocional – que está presente em todos os âmbitos da vida – também se coloca no centro da práxis pedagógica, auxilia o desenvolvimento de habilidades emocionais que ajudam não apenas a criança e como ela interage com os conhecimentos formais ensinados, mas na interação com outras crianças.

Segundo Riquelme e Munita (2017), ao considerar a importância da afetividade no ambiente escolar, também se deve ter cuidado com um possível contexto artificial de exclusão de crianças que tenham dificuldades neste processo. Assim, os autores refletem sobre uma proposta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, especialmente no que tange à alfabetização emocional, referindo-se aos processos de interação que possam auxiliar as crianças entenderem as emoções próprias e alheias.

Tal proposta se baseia na leitura da literatura infantil dentro de um contexto de interação que é realizado através de experiências mediadas, integrando-se ao cotidiano da sala de aula. Assim, os autores argumentam que os livros – por mais que sejam narrativas ficcionais – permitem ao leitor explorar e externar os sentimentos dos personagens, de uma maneira que dialogue com o universo simbólico compartilhado entre o livro, o leitor e os ouvintes.

Apontamos então o texto literário, e particularmente a narrativa infantil, como uma plataforma para a interação e alfabetização emocional da criança leitora, pois, ao considerar o mundo da ficção como uma metarrepresentação do mundo real, o texto nos permite nomear e compreender estados mentais alheios, contudo, que são atribuídos também a nossa própria experiência. (tradução própria)

(RIQUELME; MUNITA, 2011, p. 272)

A literatura também pode ser entendida como “tradução” dos movimentos interiores da criança. Com base no conceito de mediação de Vygotsky, Riquelme e Munita (Ibid.) definem mediador como um adulto que facilita os primeiros contatos da criança com o livro, num processo que envolve afetividade e criação de uma experiência de leitura. O mediador deve ler de uma forma que influencie o ouvinte a ter o mesmo desejo, de modo que há uma experiência compartilhada durante o momento da leitura. Assim, esta deve produzir nas crianças e no leitor um entusiasmo capaz de despertar nos ouvintes a vontade de tornarem-se leitores, isto sendo feito com o auxílio de outros componentes próprios da linguagem, como a entonação, o ritmo, e o tom.

Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

(VYGOTSKY, 2001, p. 331)

Dito isso, a experiência da leitura mediada envolve diversos fatores que promovam essa aproximação afetiva da criança com o livro, e permite o desenvolvimento da alfabetização emocional dos alunos, ao apresentar para os mesmos diversos estados emocionais presentes nas mais diversas narrativas.

A PRESENÇA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Tendo discutido a formação do professor, sua relação com a disciplina de literatura infantil e como esta propicia uma experiência compartilhada que contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, na qual o professor tem um papel de extrema relevância; tratarei sobre a literatura infantil um contexto mais amplo. Primeiramente, apresentarei o desenvolvimento dos livros infantis na sociedade brasileira, discutindo sobre sua relação direta com a escola – como já foi citado anteriormente –, a partir disso tratarei diretamente sobre a hipótese deste artigo, no qual procurei mostrar como o papel de mediador do professor é relevante para a formação do indivíduo leitor. Assim, com uma revisão bibliográfica com base em dados secundários, discorrerei sobre a importância do contato com o livro durante a educação infantil, através da qual as crianças desenvolvem o gosto pela leitura, que se torna recorrente em suas vidas.

Para apresentar a discussão sobre a literatura infantil atualmente, utilizarei os escritos de Kirchof e Bonin (2016), que realizam uma análise de 69 artigos, publicados nas revistas *Leitura: Teoria e Prática*, *Tigre Albino*, os quais foram considerados conforme sua relevância para os campos da educação e dos estudos sobre literatura infantil.

As relações entre a literatura infantil e a pedagogia existem desde a emergência da primeira, uma vez que esta está ligada ao surgimento da sociedade burguesa, na qual a literatura era um relevante para toda a sociedade. Os livros direcionados às crianças foram criados neste período, na Europa, e em sua constituição o foco era na construção moral dos cidadãos alfabetizados, nos quais se imprimiria as necessidades e ideologias daquela sociedade.

A partir do século XIX que os livros infantis nacionais surgem no Brasil, ainda que em sua maioria eles eram traduzidos e/ou adaptados de outras obras europeias. Nesse período, a escola era o destino desses livros, onde sua leitura fazia parte do cotidiano dos alunos ou eram dados como prêmios.

Mais tarde, no século XX, autores brasileiros como Olavo Bilac, Viriato Correa, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, entre outros, passaram a escrever obras para crianças, baseados na crença burguesa segundo a qual a literatura, e especialmente a poesia, seria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar, na escola e fora dela, os valores morais, cívicos e religiosos que a sociedade de então considerava apropriados e necessários para uma boa formação.

(Kirchof; Bonin, 2016, p. 24,25)

Contudo, durante a era vitoriana há o rompimento, na Europa, com o pedagogismo da literatura infantil, pois a publicação de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, em 1865, ressalta o entretenimento proveniente de uma história infantil, contrapondo seu caráter unicamente didático de até então. Já no Brasil, Monteiro Lobato foi o primeiro autor a destacar o caráter lúdico e a imaginação infantil de suas obras. E, apesar disso, é apenas a partir de 1960 que há um desenvolvimento da literatura infantil, especialmente da relação entre arte e literatura nestas obras.

Na década de 1980 há uma verdadeira valorização desse gênero no Brasil, através da publicação de livros que priorizam um universo simbólico propriamente infantil, os autores contemporâneos se preocupam com a qualidade literária e com o lúdico, em contrapartida aos estritos conhecimentos escolares e os valores morais explícitos que continham nessas obras. Desse modo, foram desenvolvidos muitos projetos buscando mostrar uma possível articulação entre imagens e narrativa, formando o que chamam de linguagem híbrida (Ibid.).

Ao mesmo tempo, esse “modo” de literatura infantil foi criticado e alvo de trabalhos acadêmicos sobre o assunto, com autores afirmando que o foco de uma narrativa preocupada com uma formação humanística, foi deslocado para uma formação estética e ideológica. De maneira que algumas análises privilegiaram elementos literários sobre os pedagógicos, ressaltando a caracterização artística dessas histórias e discutindo sobre essa articulação que é realizada entre a arte, as narrativas construídas com base num universo simbólico infantil e algumas vezes permeada (à sua maneira) do ensino de gramática, números, valores morais, entre outros.

Apesar de tais fatores apresentados acima, a escola continuou como o lugar central para o consumo das obras infantis e infanto-juvenis, de modo que o público da literatura infantil é a criança

escolarizada. Além disso, programas que abordarei anteriormente como o PNBE, e o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – contribuíram para a expansão do mercado de obras infantis com o inventivo do governo.

No que tange aos professores, a crítica, e a realização de atividades relacionadas à literatura infantil, Kirchof e Bonin (Ibid.) ressaltam que eles apresentam dificuldades, uma vez que a escola ainda é um espaço de ensino muito alinhado ao discurso de que, durante a educação infantil, não há necessidade de alfabetizar as crianças – logo, limita o contato delas com os livros – e no ensino fundamental se poderia trabalhar com outros gêneros literários. Assim, se coloca a educação literária na sala de aula como algo do século passado e, portanto, irrelevante na sociedade contemporânea.

Em contrapartida, a academia brasileira produz até hoje várias pesquisas que evidenciam a relação entre a literatura, especialmente a infantil, com a prática pedagógica e como estas influenciam no desenvolvimento dos alunos. Dito isso, agora se destaca o papel do professor no processo dessa experiência de leitura, uma vez que, como dito anteriormente ao discutir o conceito de mediação, a relação das crianças com o livro e o desejo de aprender se desperta no aluno não alfabetizado a partir dessa inter-relação entre o leitor, o livro e o ouvinte, que pode ser desenvolvida na sala de aula desde cedo.

Pode-se entender que tais divergências de opinião estão marcadas justamente por características antigas referentes à literatura infantil, já desde seu início ela esteve composta por intenções pedagógicas, em conjunto com o ensino de valores morais, cívicos e religiosos. Posteriormente começaram a ser valorizados aspectos literários e estéticos dessas obras, destacando seu potencial para proporcionar experiências compartilhadas de entretenimento através da leitura.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que um número muito expressivo de autores de literatura infantil se desvincilhou dessa tradição didático-pedagógica, o principal lugar de consumo desses livros continuou e continua sendo a escola. De um lado, a literatura escolarizada tem sido a responsável pela proliferação e, por que não dizer, também pelo refinamento do gênero, do outro lado, no entanto, essa relação tem gerado tensões, desconfortos, dúvidas, os quais continuam assombrando educadores. A principal tensão parece decorrer do conflito entre a vocação lúdica, irreverente e prazerosa que caracteriza qualquer produto artístico, e o caráter fechado que marca o ambiente escolar tradicional e o seu currículo institucionalizado, de outro.

(Kirchof; Bonin, 2016, p. 39)

Dito isso, a pesquisa de Kirchof e Bonin (Ibid.), mostra que há várias experiências de educadores, os quais praticam atividades literárias frequentemente com os alunos, que destacam o prazer da experiência de leitura e afirmam que em alguns casos os próprios alunos realizam tais atividades. Além disso, destacam a necessidade de o próprio professor ser um leitor competente e entusiasmado, sabendo articular os aspectos literários e artísticos da narrativa. Assim, o valor da mediação e do conhecimento da linguagem literária, os artigos selecionados pelos autores contribuem para a afirmação deste artigo, no qual ressalto a importância das experiências literárias compartilhadas, que explorem esse universo simbólico de maneira a valorizar o caráter estético-literário das obras.

Isto posto, discutirei brevemente sobre os dados referentes às crianças leitoras no país, especialmente àquelas que são escolarizadas e seu contato com os livros que tem, de alguma maneira, influência de atores escolares. Para tal, utilizarei os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), a qual procura mapear o comportamento do leitor e, especificamente nessa edição,

os hábitos dele em relação à literatura.

O foco nos dados analisados nesse artigo é entre a faixa etária de 5 a 10 anos, dentre as crianças que sabem ler e escrever, portanto, tratarei sobre os resultados referentes a essa faixa de idade, uma vez que são as que acabaram finalizaram a etapa da educação infantil e iniciaram no fundamental I. Portanto, durante esses anos, podemos observar uma maior influência da leitura indicada pela escola e/ou por outras pessoas.

Primeiramente, vou apresentar os dados referentes aos leitores em geral que possuem relação com a escola. Os dados que constam na pesquisa mostram que 30% dos entrevistados (que são leitores) leem todos os dias, ou pelo menos uma vez por semana, textos escolares. Além disso, 52% dos leitores gerais afirmam que começaram a se interessar pela leitura em razão da indicação da escola.

Além disso, acredito ser relevante fazer um breve comentário em relação às bibliotecas. Como vimos anteriormente, os livros infantis primeiramente eram destinados às escolas e, da mesma forma, as bibliotecas existentes no país tiveram um maior desenvolvimento a partir do PNBE. Desse modo, seria interessante abordar o que os dados da pesquisa apresentam sobre a frequência que os leitores vão à biblioteca.

Entre os entrevistados, 47% disseram existir uma biblioteca pública em sua cidade, sendo que 25% leem nessas bibliotecas. Além disso, do total de leitores que frequentam alguma biblioteca, 53% é escolar e 54% é pública, mostrando o impacto que o PNBE teve nas escolas. Já na faixa etária escolhida para análise, entre os que possuem biblioteca em suas escolas, 42% afirma encontrar lá todos os livros indicados pelo professor.

Na faixa etária de 5 a 10 anos, 66% dos entrevistados leem livros indicados pela escola. A partir disso, vemos que 48% leem por gosto e 12% por sugestão da escola, sendo estes os maiores motivos para leitura dessas crianças. O professor também desempenha papel fundamental no gosto de leitura deles, já que 11% afirma que foi influenciado por algum professor ou professora, e 53% diz que sua última leitura foi indicação de algum professor.

No que tange diretamente à literatura, 88% tem algum gosto por ela, sendo que destes, 44% gosta muito, maior porcentagem entre as faixas etárias. Em outras palavras, o gosto por leitura apresenta uma diminuição conforme a criança cresce. Em relação a frequência de leitura, 57% da faixa etária escolhida lê livros literários por vontade própria todos os dias ou, ao menos, mais de uma vez por mês, o que supera a porcentagem daqueles que não leem. Além disso, 77% lê, no mínimo uma vez ao mês, livros de literatura indicados pela escola. Dentre estes, os gêneros literários mais citados é o de livros infantis (44%) e o de contos (38%).

Dito isso, é possível ver uma clara influência dos professores e da escola na formação do indivíduo leitor. Os dados referentes ao impacto do professor na leitura, não só da faixa etária escolhida, mas de todos os entrevistados, mostra como este foi determinante para o gosto pela leitura. Em conjunto, a frequência de bibliotecas destaca a relevância que a escola e as bibliotecas públicas – incentivadas pelo PNBE – têm nos leitores que as frequentam.

Além disso, podemos observar que a literatura infantil faz parte das leituras de crianças entre 5 e 10 anos, algo que, ao cruzar com os dados sobre influência de leitura, podemos afirmar que ocorre por causa do contato com livros infantis durante a educação infantil. Por fim, os motivos mais indicados pelos leitores para ler é o de adquirir conhecimento e ser alguém melhor, de modo que reafirma o que discutimos nesse artigo sobre a leitura auxiliar no processo de formação cognitivo e socioemocional do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo discutimos a importância que a experiência compartilhada de leitura pode ter no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças da educação infantil. O primeiro aspecto a ser apontado após essa exposição é que as crianças formam sua personalidade durante a infância e, portanto, a escola – mais especificamente, o professor –, é um dos responsáveis neste processo.

Vimos que a literatura infantil sempre foi alvo de debate mesmo na formação dos professores. Esse gênero textual já foi utilizado apenas com o propósito didático, com o objetivo de transmitir uma ideologia de nação, até que entrou em discussão quando tornou-se um objeto onde se enxergava unicamente o entretenimento. Certamente, as pessoas que argumentavam que tais obras, quando começaram a apresentar narrativas visando o entretenimento, deixaram de ser relevantes para escola, estavam enganadas.

O livro infantil desde sua criação teve um principal destinatário, que é a criança escolarizada. Inicialmente, quando seu caráter didático era central, as escolas os recebiam. Após isso, quando as narrativas ganharam contornos fictícios e foram alinhadas com a arte, a criança escolarizada ainda era seu destinatário. Isso pois, essa criança é a que lê estes livros.

A escola se apresenta então como um ambiente no qual a criança tem contato com o livro infantil, mas isso só ocorre se ela for alfabetizada, o que também é uma consequência do contato com o livro. Seria possível argumentar que tal interesse só é visto a partir de sua alfabetização, o que ocorre apenas no ensino fundamental I, contudo, teria um impacto maior nos dados referentes aos alunos do ensino fundamental II. Em outras palavras, as crianças começariam a ser alfabetizadas nos anos do ensino fundamental I, o que iniciaria seu contato com o livro, e este aumentaria e elas se tornariam indivíduos leitores nos anos seguintes. No entanto, os dados apresentam que as crianças de 5 a 10 anos são as que mais gostam de ler entre todos os entrevistados. Sendo assim, elas devem ter despertado esse interesse durante a educação infantil.

Aqui ressaltamos novamente o papel do professor de educação infantil, uma vez que ele não tem a obrigação de alfabetizar os alunos nessa etapa, mas dados secundários nos mostram que a maioria dos professores utilizam o livro de literatura infantil como recurso didático. O fato das crianças ainda não saberem ler é que torna seu papel ainda mais relevante, pois é necessário que ele se conecte ao universo simbólico daquelas crianças de uma forma que a narrativa seja inteligível para elas. É um processo complexo no qual há uma interação entre o professor, o livro e os alunos. Em

decorrência disso, elas aprendem a associar o livro à leitura e, conseqüentemente às imagens. E se torna uma experiência compartilhada, na qual o professor é o mediador daquelas crianças com o novo universo contido na narrativa.

Isto posto, abordarei então o lugar da escola neste contexto. O ambiente escolar é regido por regras, conteúdos anteriormente determinados, uma hierarquia estabelecida e um currículo visando a formação de novos cidadãos. A questão aqui é: como utilizar tais parâmetros e torna-los inteligíveis para crianças em todo o país? Adaptá-los cabe aos atores que permeiam a escola. Como foi dito anteriormente, o modelo de educação tradicional não permite que o aluno participe desse processo. No entanto, quando, já na educação infantil, tornamos a criança um indivíduo ativo dentro da própria escola, isso contribui para que a assimilação de todas essas regras e conteúdos seja realizada da melhor maneira para os alunos e para o professor.

Parte-se então do pressuposto de colocar aluno e professor como sujeitos ativos e participantes do processo de uma interação social. Cabe aqui, apresentar a escola como uma instituição social, uma vez que ela é um ambiente de formação não apenas da identidade do sujeito, mas de suas habilidades de sociabilidade, comunicação, interação, trocas afetivas, entre outros. É no ambiente escolar que a criança começa a ter contato com uma maior diversidade de pessoas e, conseqüentemente passa a ter mais regras que tornam melhor o convívio com estas.

Dito isso, o ambiente escolar é um local de interação e sociabilidade, não apenas entre os alunos, mas com o professor e outros atores envolvidos nele. O livro pode ser visto como um dos elementos centrais do processo de ensino, uma vez que sua leitura, especialmente para as crianças que estão nesse processo de formação e desenvolvimento de identidade proporciona uma experiência compartilhada na qual o professor assume a figura do mediador. Este, é responsável por despertar esse interesse e desejo pela leitura, o qual é capaz de fazer o indivíduo transitar entre a passividade de apenas absorver o que lhe é dito, para se tornar ativo ao associar a leitura ao processo de adquirir conhecimento. Assim, despertar o entusiasmo pela leitura e pela alfabetização desde a educação infantil se mostra imprescindível para formar indivíduos ativos, e o professor, conforme os dados apresentados, é uma das figuras mais relevantes neste processo.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; SILVA, Andréa da Costa. **Literatura Infantil e sua Interface com o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita na Educação Infantil: um olhar reflexivo**. Interfaces da Educação, v. 5, n. 13, p. 141-156, out. 2014.

BONAT, Ana Paula Goulart; SILVEIRA, Leonardo Lemos. **A Abordagem de uma Metodologia de Exploração de Leituras de Literatura Infantil com alunos dos anos iniciais**. Revista Thelma, Pelotas, v. 14, n. 4, p. 279-284, 2017.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação & Sociedade, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística; PRÓ-LIVRO, Instituto. **Retratos da Leitura no Brasil – 5ª Edição**, 2020.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. **Literatura infantil e Pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea.** Pro-Posições, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 21-46, ago. 2016.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A Formação de Professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975).** São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2009.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **História da Disciplina “Literatura Infantil” nos Cursos de Formação de Professores no Estado de São Paulo (1947-2003).** Revista Histedbr, [s. l], v. 58, p. 198-209, set. 2014.

RIQUELME, Enrique; MUNITA, Felipe. **La Lectura Mediada de Literatura Infantil como Herramienta para la Alfabetización Emocional.** Estudios Pedagógicos, [s. l], v. 37, n. 1, p. 269-277, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - COMO OS VÍNCULOS AFETIVOS CONTRIBUEM NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM?



PEDAGOGICAL PRACTICES - HOW DO EMOTIONAL BONDS CONTRIBUTE TO THE TEACHING- LEARNING PROCESS?

FABIANA MORAES FROES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (2002); Pós Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2006); Orientadora de Estudo do Curso de Extensão Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC/UFUSCAR (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Assistente de Diretor de Escola no CEI Vereador Jacob Salvador Zveibil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre um aspecto do ser humano muito importante, porém, pouco descrito quando se trata de práticas pedagógicas, o afeto. A afetividade está presente nos vínculos, nas relações. Pode-se dizer que os ambientes saudáveis e leves são aqueles que as relações interpessoais são bem resolvidas, são afinadas com respeito e confiança.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas; Afetividade; Crianças.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on an aspect of the human being that is very important but little described when it comes to pedagogical practices: affection. Affectivity is present in bonds, in relationships. It can be said that healthy, light-hearted environments are those in which interpersonal relationships are well resolved, tuned with respect and trust.

KEYWORDS: Pedagogical Practices; Affectivity; Children.

INTRODUÇÃO

A afetividade é considerada como um fator fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivo nas crianças e conseqüentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre alunos e professores e alunos e o objeto de estudo neste artigo. Identificamos no presente estudo que também que para renomados pesquisadores como Jean Piaget, Sigmund Freud, Henri Wallon e Lev Vygotsky que dentre outros, o desenvolvimento afetivo está ligado com desenvolvimento moral e que a afetividade contribui de forma significativa para o processo de desenvolvimento físico, social, cognitivo bem como na formação da representação social da criança quanto às figuras de maior relevância nas suas relações.

Freud mais precisamente associando a aprendizagem ao desenvolvimento afetivo refere que o elemento do afeto existente entre a criança e a mãe são transferidos para o professor e que a relação entre este e o sujeito que aprende irá depender diretamente do tipo de vinculação que a criança desenvolve com a mãe nos seus primeiros anos de vida. Nesse sentido pode-se caracterizar a importância da afetividade na relação de aprendizagem. Essa importância não se limita apenas ao fator biológico, mas é também uma fase marcada por conquistas sociais e afetivas, que pode ser amplamente gozada pelas crianças nos campos das escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A afetividade não é a única forma para compreender os processos cognitivos, mas que é ampla a sua importância em direção a uma aprendizagem significativa.

AFETIVIDADE

A afetividade é a forma mais intensa de que o ser humano pode participar e se aproximar da vida do outro. Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor.

A afetividade é a mistura de todos esses sentimentos, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Segundo o dicionário Aurélio (1994), afetividade é uma palavra feminina e está definida como: “Ligação de elementos sobre a forma de emoções, sentimentos, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado de alegria ou tristeza”.

A afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação. É um conceito que, além de envolver um componente corporal, motor, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo,” (Dér, 2004, p. 61).

De acordo com as definições, é possível perceber a importância dos vínculos afetivos na vida da criança, pois trata-se de um ser que está em pleno desenvolvimento. A partir do argumento que ressalta que a educação da criança começa com a família e depois passa para a escola, podemos mostrar e provar que a afetividade sempre aparece ligada à educação, seja ela formal ou informal.

A afetividade pode ser citada como o amor como referência, pois o amor é definido por meio dos sentimentos, e, assim, a afetividade torna-se a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Esse sentimento é estudado em diferentes áreas do conhecimento:

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1954, p. 288).

Percebe-se que a afetividade constitui um comando funcional tão importante para a vida social e emocional de um indivíduo que mostra a revelação de carinho ou cuidado que se pode ter com alguém querido, permitindo assim ao ser humano evidenciar os seus sentimentos e emoções a outro ser, sendo um vínculo criado entre os seres humanos para representar a amizade mais aprofundada.

Portanto, afetividade é a dinâmica mais complexa de que o indivíduo é capaz de conhecer, acontece que a partir desse momento em que o sujeito se liga a outro pelo amor, constituindo assim um amplo espectro de sentimentos ligados à história das relações sociais, em que a criação dos vínculos afetivos deve ser dividida para que os laços afetivos se concretizem.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O papel da afetividade na educação contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade está ligada e influenciada pela socialização, por meio da escola, família e sociedade, pois é extremamente necessária para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca.

Segundo Piaget (1975) a aprendizagem se dá paralela aos aspectos afetivos, de maneira que a afetividade será determinante para a construção da aprendizagem, e isso somente acontecerá pela obra do amor, do afeto, que se torna a chave para educação.

A afetividade no processo de ensino e aprendizagem tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser sócio afetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo independente, com direito a ter prioridades e desejos diferentes uns dos outros. Dessa forma, se concebe a afetividade como um conceito construído por intermédio das experiências, que se configura como dever da escola, do educador e da família, a tarefa de despertar na criança as potencialidades do coração.

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor e aluno (VYGOTSKY, 1998, p. 42).

A afetividade é um dos fatores fundamentais que colabora para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, como algo relevante no campo educacional, pois a afetividade estimula a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para conhecê-lo e aprendê-lo, de maneira que os vínculos e aprendizados vão construindo-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Sabe-se que o sentido da aprendizagem é único na vida de cada um, pois o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel indispensável nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a falta de uma educação, que deixa de abordar a emoção em sala de aula e na família, pode causar prejuízos incontáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança.

Uma escola precisa estar em constante mudança e exigindo estratégias e resolução de problemas que são priorizadas pelo sistema escolar. Um aspecto que deve ser importante é a escolha das práticas pedagógicas para que o processo de ensino e aprendizagem se complete, portanto, é preciso estar sempre atento para que essas práticas não sejam trazidas apenas por hábito, mas, por ser a melhor estratégia de ensinar os alunos.

Segundo Oliver (1997) propõe que todos os indivíduos têm a habilidade de procurar respostas usando todas as inteligências. Todos possuem como parte de seu equipamento, certas habilidades básicas em todas as inteligências.

Dessa forma, o professor deve adquirir um caráter pedagógico na qual o conteúdo seja pronunciado para produzir uma aprendizagem significativa, estando acessível a novas práticas de sala de aula. Para que esse processo seja efetivo, é importante a capacitação do professor, bem como sua formação atualizada, buscando novas maneiras de inovar e melhorar seu desempenho em sala de aula, no sentido de atender aos novos processos que se nos revelam nos mais diferentes contextos educacionais.

(...) Ensinar significa aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes... É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto, há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la (FERNANDES, 2010, p. 02).

Para educar precisa que o professor seja, ao mesmo tempo, criativo, flexível, que tenha sensibilidade para saber o que se passa com seus alunos, impor limites. É importante que o professor e aluno sejam curiosos, instigadores. O aluno deve ser estimulado em todas as inteligências desde pequena, para impedir que ela cresça com limitações em alguma área.

O professor deve apreciar o desenvolvimento individual de seus alunos, pois cada um desenvolve-se de maneira diferente, e não há uma única forma de aprendizagem para todas as crianças.

As inteligências em um ser humano são mais ou menos como as janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa e para cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos. (...) É um erro supor que o estímulo possa fazer a janela abrir-se mais depressa. Por isso, essa abertura precisa ser aproveitada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas se aplicado adequadamente, desenvolve habilidades, e estas sim, conduzem a aprendizagens significativas (ANTUNES, 2000, p 19).

Fazer o possível para não comparar o progresso de um aluno com o de outro, pois a capacidade na aprendizagem não deve ser confundida com inteligência. A comparação, segundo Grispino (2006), cria uma concorrência desigual, intensamente desgastante e sem sentido. Os professores precisam estar conscientes de que o movimento é fundamental para a aprendizagem, principalmente em crianças, no entanto, devido ao histórico da educação, ainda hoje se encontra professores que

querem seus alunos sentados nas cadeiras por um longo período de tempo.

Nesse sentido, o professor estando informado da importância do desenvolvimento da inteligência, deve concordar que as salas de aula devem ter espaços apropriados que possam acomodar melhor as necessidades de movimento dos alunos. Segundo Fernandes (2010) o simples fato de proporcionar aos alunos a oportunidade de andar de um espaço de trabalho para o outro satisfaz a necessidade de levantar, movimentar e estar ativo.

O afeto é um aspecto fundamental no ambiente escolar que deve ser acolhedor, promover a diversidade cultural e estimular a participação efetiva dos alunos. Sendo assim, o professor deve reconhecer o esforço de seus alunos, estimulando-os com amabilidades. Fernandes (2010), afirma que “o elogio, quando feito, deve ser sincero e adequado à tarefa realizada”.

No caso da afetividade, esta pode ser estimulada com atividades em grupos orientados pelo professor, de modo a desenvolverem habilidades sociais, visto que estas são essenciais ao ser humano.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

É tarefa e desafio do professor assumir efetivamente, em parceria com os pais, a função de proporcionar aos alunos oportunidades de evoluir como seres humanos. Para isto, seu trabalho pedagógico e educacional é cuidar da sua formação, fazendo-os cumprir regras, impondo-lhes limites, e acima de tudo acreditando que estas crianças têm capacidade de suportar frustrações. Sabe-se como é difícil e complicado esse trabalho. Os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender. Para Freire, o educador se caracteriza como um profissional comprometido ética e politicamente com a educação de qualidade.

[...] o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões (FREIRE, 1996, p.145).

Alguns professores preocupam-se apenas com a quantidade de informações que transmitem por meio de competição e do uso de modernas tecnologias. Nesse caso, tratando os alunos apenas como números de registro. Com isso, apesar de dispor de um grande espaço em que os alunos passam metade do seu dia durante duzentos dias por ano, acabam por perder a oportunidade de ajudá-los a desenvolver a afetividade.

Freire (1996) diz que ser educador é ser mais que aquele que ensina, instrui, mas que educa num sentido mais amplo, engajado com a formação integral de seus alunos.

Quando um aluno desobedece a uma regra da escola, em vez de os professores aproveitarem imediatamente a oportunidade de viver o jogo da afetividade, chamam os pais e depositam neles a tarefa de impor os limites necessários. O risco dessa atitude consiste na perda da oportunidade de se estabelecer um vínculo afetivo com a criança, para quem a escola passa a ser um lugar de desprazer.

É nas situações tensas que se propõem limites, se trabalham as frustrações e se abrem as portas da compreensão. Caso contrário, as informações recebidas acabam sendo desvalorizadas e esquecidas porque faltou afetividade para estruturar os sentimentos vivenciados nesse processo de aprendizagem.

Compreende-se que ser um professor é estar comprometido com uma prática pedagógica que atenda às especificidades da educação de alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Que deve ser discutido ou refletido na prática educativa. Pois, é compreendendo e aceitando que se permite estar em constante movimento com o fator da afetividade. Nesse sentido, Góes (2010) nos faz refletir sobre o que se sabe e aprende na coletividade.

O trabalho coletivo nos ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da educação como prática da liberdade (GÓES, 2010, p.77).

Precisa-se refletir sobre algumas decisões pedagógicas que os professores assumem quando planejam ou desenvolvem seus cursos, a partir de dados acumulados por diversas pesquisas, indicando os possíveis impactos afetivos nos alunos. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A escola que funciona como quintal da casa poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo íntegro.

É na escola que deve se dar a conscientização a respeito dos problemas dos alunos, falando sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas. É essa experiência pessoal, segundo Freire (1996) que se constrói a autonomia à medida que se conquista também a liberdade, não é algo que se conquista com data marcada, faz parte de um processo em que há conflito entre liberdade e afetividade.

Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito e aluno e os objetos e conteúdos escolares. Ao citar Freire, Gadotti (2007) enfatiza que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Gadotti, 2007, p. 19)

O autor ressalta que as relações entre afetividade e prática educativa, enquanto ação que exige todos esses princípios, como uma experiência de educadores que vai se construindo nas relações interpessoais e vai se fortalecendo nas vivências coletivas. Que é fundamental para a prática pedagógica e que esses sonhos exigem do professor a reflexão contínua sobre suas ações. Pois, entender que a prática pedagógica, nas palavras de Freire, um professor que é um sujeito, com suas experiências e possibilidades, principalmente quando se está tratando de profissionais que estão em processo de formação.

Esse fator de afetividade permite ao professor retomar questões que considera importantes

e reconhecer que sua prática não acontece de forma isolada, mas que reflete sua história, suas experiências de vida. Essa ação e reflexão implicam em possibilidades de tomadas de decisão e mudanças. Nesse momento, é imprescindível a discussão sobre a prática, de forma que o professor possa articular e confrontar os saberes que se deve sustentar seu fazer pedagógico numa perspectiva crítica. Nesse aspecto Oliveira (2007) enfatiza que:

Tendo como base esses teóricos enfatizando a importância da afetividade do professor na prática pedagógica e partindo dela que se tem a oportunidade de criar atitudes críticas desencadeando, assim, ações que contribui para atender as especificidades da educação dos alunos.

O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (MONTEIRO, 2002, p. 5).

Segundo Ostetto (2000) a construção da aprendizagem deve ser reinventada, o ambiente das salas de aulas deve proporcionar as interações do sujeito com o mundo físico e social, possibilitando a vivências de correspondência de vários pontos de vista, nas tomadas de decisões, sendo promovida, assim, sua autonomia, tão importantes para a formação de um novo cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Afetividade está relacionada a vários aspectos na vida do ser humano. Uma pessoa adulta quando discute com alguém, que pode ser amigo ou familiar, e posteriormente tem que realizar alguma atividade fica mal. Há relatos de muitas pessoas que após uma briga discussão, o rendimento no trabalho não é o mesmo.

A criança também é assim, para que ela consiga aprender precisa se sentir bem, segura e entendendo que é bem quista pelos colegas e professores. Mas nem sempre é assim. No cotidiano escolar nos deparamos com crianças que vêm para escola e que moram com famílias desestruturadas, em que muitas vezes os membros familiares estão envolvidos com drogas, álcool, quando não estão desempregados passando por muitas situações difíceis, que as crianças em idade escolar convivem juntas.

Fica a pergunta: Como essas crianças conseguem aprender? O ambiente escolar pode propiciar um ambiente saudável e agradável para todas as crianças. Estar na escola deve ser algo prazeroso, que a criança tenha vontade de retornar, de encontrar os amigos, de realizar as tarefas, de brincar, de se alimentar.

Os vínculos afetivos podem ajudar a superar diversas dificuldades. O professor que entende a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem pode preparar suas aulas tendo como um dos objetivos o desenvolvimento da criança em sua integralidade, pensando em estratégias que trabalha a autoconfiança, a liderança, o cuidado consigo e com o outro, desenvolvendo uma

imagem positiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.**

FERNANDES, Roseane. **Inteligências Múltiplas e Temas Transversais: Relato sobre a prática pedagógica.** Disponível em: http://estagiouepa.blogspot.com/p/artigos-sobre_estagiointeligencias.html. Acesso 05 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GÓES, Moacyr de. Coletivo. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOVSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Revisada e ampliada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GRISPINO, Izabel. **Inteligências Múltiplas.** Acesso 02 abr. 2024.

LEME, A. S. **Muito prazer, sou professor! a constituição da motivação docente.** Monografia - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **O olhar de professoras da rede municipal de Cáceres/MT sobre a Educação Infantil.** Revista de Educação Pública. Cuiabá n. 31, v.16, p.173-189, maio-ago. 2007.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SPAZZIANI, M.L. **As práticas pedagógicas sobre saúde na dinâmica docente**. In: GONÇALVES, M.F.C. **Educação escolar: Identidade e diversidade**. Florianópolis: Pioneira, 2003

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM



YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): A REFLECTION ON TEACHING AND LEARNING

FELIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

Graduação em Educação Musical e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo, São Paulo, Brasil. E- mail: felipemmartins@gmail.com.

RESUMO

A educação de jovens e adultos (EJA) consiste em uma modalidade de ensino que busca garantir os direitos educativos às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada “correta” pelo senso comum, devido a diversas implicações da vida, tendo em vista o acesso “tardio” de jovens, adultos e pessoas com necessidades especiais ao ensino formal. É importante que a instituição escolar ofereça um currículo que abranja as diversidades de sujeitos inseridos nessa modalidade de educação e que forneça um espaço apto para atender às demandas de acessibilidade e inclusão. O objetivo deste estudo é elucidar sobre o ensino e aprendizagem dos jovens e adultos nas escolas através de uma pesquisa bibliográfica através de artigos publicados em revistas pedagógicas, tendo a metodologia desenvolvida com base em livros referentes ao assunto e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

Youth and adult education (EJA) is a type of education that seeks to guarantee the educational rights

of people who did not have the opportunity to study at the age considered “correct” by common sense, due to the various implications of life, in view of the “late” access of young people, adults and people with special needs to formal education. It is important that the school institution offers a curriculum that covers the diversity of the subjects included in this type of education and provides a space that is able to meet the demands of accessibility and inclusion. The aim of this study is to elucidate the teaching and learning of young people and adults in schools through bibliographical research using articles published in pedagogical journals, with the methodology developed based on books on the subject and websites, Google Scholar, the public library of the Department of Education.

KEYWORDS: Youth and adult education; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação escolar é um bem indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, não somente no que diz respeito ao mercado de trabalho, mas também para seu desenvolvimento e atuação na sociedade.

A educação é vista como fator de transformação social e crescimento pessoal, possibilita a todos que tem acesso à escola o conhecimento sistematizado e elaborado, visando à construção do pensamento autônomo. Nessa perspectiva faz-se necessário criar oportunidades iguais para todos, a fim de se conseguir uma sociedade mais justa. Entretanto não é o que se percebe no contexto educacional brasileiro. Saviani (2001), ao discutir a questão da marginalidade retoma aos anos 70 para mostrar os altos índices de analfabetismo e de evasão escolar, bem como os problemas que dificultavam e que ainda se fazem presentes no acesso às instituições escolares.

Quando a educação iniciou no Brasil, somente tiveram direito a ela pessoas de classe privilegiada. Isso fez com que um número reduzido de pessoas tivesse acesso ao mundo do saber. Esta problemática perdura até os atuais dias. Como forma de tentar sanar tamanho abismo, os responsáveis pelas decisões políticas educacionais criaram a EJA (Educação de Jovens e Adultos). (SANTOS, 2018)

Analisando a história da educação brasileira percebe-se que ela passou por vários períodos de modificações. Ao longo destes anos várias mudanças e reformas na educação foram moldando as instituições escolares de acordo com a época. A partir da Constituição de 1988 foi assegurado o direito de estudar a todos os jovens e adultos que por alguma circunstância não deram seguimentos aos seus, passando estes a ser dever do Estado e da família (SILVA; ARAÚJO, 2016).

A EJA surge com o objetivo de atender aquelas pessoas que não tiveram ou, não puderam estudar em sua idade série adequadas. Porém, da construção a consolidação desta ideia muita são os desafios. O desafio fundamental, o que julgo determinante para o sucesso ou insucesso desta perspectiva é a evasão. Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo das motivações mobilizadoras determinantes da permanência deste grupo de educandos em salas de aula, corrobora SANTOS(2018).

O caminho daqueles que decidem ingressar ou retomar o papel de aluno e transformar-se em cidadão letrado, crítico e participativo na sociedade, é bastante árduo, pois exige destas pessoas muita força de vontade e determinação.

Um número considerável desses alunos chega às salas da Educação de Jovens e Adultos com vontade de estudar, com o passar do tempo iniciam um processo de desânimo em relação à sua escolarização, o que o leva a abandonar o curso. O ensino de Jovens e Adultos é para muitos a realização do sonho da alfabetização, no entanto, acaba por transmitir além do conhecimento propriamente dito, a integração do indivíduo à sociedade, como cidadão participativo e não mais somente observador. (ROMERO, 2021)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se fortalecendo, mas precisa de mais investimentos em formação de profissionais para que a educação atinja nível satisfatório de pessoas escolarizadas e, de fato, letradas. Sabe-se que a maioria dos alunos da EJA está afastada das escolas há vários anos, já que são encontrados alguns há doze, quinze e até trinta anos ou mais, longe de uma unidade escolar. Os motivos que os trazem para a escola novamente podem ser os mesmos que os afastaram um dia, como: o trabalho, sustento para a família, ou também, o simples anseio de aprender. Há uma alta procura de alunos para essa modalidade de ensino, em contrapartida, o índice de absentismo é grande, isto porque qualquer dificuldade encontrada acarreta a desistência desses alunos (DOS SANTOS, 2016).

Esta pesquisa de cunho bibliográfico justifica-se pela necessidade de compreender as metodologias de ensino na EJA, descreve a importância de adaptações para o seguimento de Jovens e Adultos no que diz respeito a conseguir desenvolver um ensino de qualidade de forma diferenciada, pois através do ensino é possível resgatar valores, proporcionando-lhes a igualdade de direitos, que até então não havia sido oportunizado em idade escolar regular.

PROBLEMA

Este artigo tem por objetivo discutir como o processo de escolarização pode influenciar no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) a partir do levantamento de questões como: Quais são os sentidos que jovens e adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola? O ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos?

OBJETIVO

Este estudo tem por objetivo elucidar e refletir sobre as metodologias de ensino aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Também descrever a importância de adaptações nas metodologias de ensino que buscam repensar a modalidade e suas metodologias como forma de impulsionar a aprendizagem deles.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender as metodologias de ensino na EJA, descreve a importância de adaptações para o seguimento de Jovens e Adultos no que diz respeito a conseguir desenvolver um ensino de qualidade de forma diferenciada, pois através do ensino é possível resgatar valores, proporcionando-lhes a igualdade de direitos, que até então não havia sido oportunizado em idade escolar regular.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO

Compreende-se por educação de jovens de adultos o processo de alfabetização que se inicia com alunos maiores de 18 anos, que por algum motivo não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos. Uma vez que a educação de jovens e adultos está regulamentada, pela resolução nº01/2000 CNE parecer 11/2000 CNE/MT e pela resolução nº180/2000 CEE/MT onde garante, entre outros, o ensino a todos os cidadãos que não tiveram oportunidade de estudar em idade adequada.

[...] A palavra clássica "pedagogia" se aplica a educação de crianças como estabelece a etimologia. De acordo com Jiménez Ortiz, o conceito de Andragogia é um neologismo proposto pela UNESCO em substituição a palavra pedagogia, para designar a ciência da formação dos homens, de maneira que não haja confusão com a educação de crianças, sendo uma educação permanente. (CAZAU, 2001, apud Florentino, 2007, p.06)

A educação constitui um saber mútuo, onde docentes e alunos são beneficiados com a troca de saberes. Portanto, "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de um objeto, um do outro" (FREIRE, 2002, p. 25). Os profissionais da EJA precisam compreender que esses alunos trazem os saberes da prática, resultado de uma bagagem de conhecimentos oriundos do convívio social.

O aprendizado dos alunos na escola não se restringe somente aos aspectos formais materializados que constam o na matriz curricular institucional (GONÇALVES, 2002). Por mais que não saibam ler e escrever eles têm contatos visuais com revistas, livros, fotos, televisão, onde podem ouvir informações tanto no rádio como na televisão, sem contar nas experiências que trazem da família e do trabalho, onde a partir desses conhecimentos constroem seus próprios conceitos e ideias sobre os conteúdos estudados. A bagagem de conhecimento que os educandos trazem, devem ser considerados pelo professor porque ele trabalhará a partir dessa realidade.(DA SILVA, 2016)

Porém, para que a Educação de jovens e Adultos que se propõe a preparar o indivíduo para que este possa viver em sociedade, atuando de forma participativa no meio, principalmente no que

diz respeito ao mercado de trabalho, deve ainda passar por grandes transformações, necessita de mudanças. (RIBAS, 2012)

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos deve, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscar a socialização entre práticas pedagógicas e práticas administrativas, a fim de proporcionar de forma satisfatória ao cidadão condições voltadas especificamente para sua alfabetização, buscando não apenas torná-lo letrado, mas contribuindo para que o mesmo, conheça através da alfabetização princípios éticos, morais, deveres e direitos dentro de uma sociedade.

No entanto, essa sociedade de forma geral é injusta com o seu iletrado, na maneira que trata esse sujeito.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Educação de Jovens e Adultos apresenta em sua SEÇÃO V, DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O Brasil vem a muitos anos lutando para extirpar o analfabetismo de jovens e adultos no país, inúmeros foram os projetos e campanhas para que a erradicação. No entanto, por um longo período, surgiram variadas nomenclaturas para campanhas semelhantes que não alcançaram o objetivo esperado. (GUEDES, 2011)

Para GUEDES (2011), Smente na primeira metade do século XX, após incansáveis movimentos de massas populares que pediam por melhores condições e direitos sociais de cidadania, é que o Governo Federal atuou de maneira severa e a Educação de Jovens e Adultos torna-se parte de uma política de educação nacional.

Na década de 40 a criação do Fundo nacional de ensino Primário (FNEP), do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas (INEP), lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e surgimento das primeiras obras, destinadas ao ensino supletivo é que a educação de jovens e Adultos, ganha espaço e firma-se como questão nacional. Segundo Moll (2001, p.27) "O movimento de redemocratização do país, a partir de 1945, depara-se com 56% da população adulta (15 anos e mais) analfabeta."

Em 1946 o Brasil passa de um modelo agrícola para modelo industrial, o que gerou a necessidade de uma mão de obra qualificada e alfabetizada, por isso o MEC lança em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que visava não só alfabetizar, mas também qualificar o trabalhador. Esta campanha foi desenvolvida no meio rural e urbano.

Nos anos 50 foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), esta marca uma nova etapa sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois seus organizadores compreendiam que alfabetizar adultos não traria benefícios e buscavam atentar-se para a alfabetização de crianças e jovens, visto que este "benefício" ainda poderia ser de grande valia e transformação em sua vida. Campanha que foi extinta em 1963.

Em 1964 foi criado um dos últimos programas de alfabetização de adultos, que tinha como

referencial o método freiriano. No entanto, a repreensão do governo no ciclo militar pôs fim a estas e outras campanhas. Freire, professor, escritor, que lutou arduamente contra o analfabetismo de jovens e adultos, cria sua própria concepção de alfabetizar, que ficou conhecido como "método Paulo Freire ou método Freiriano".

Nem mesmo o exílio fez com que Paulo Freire deixasse de desenvolver seu conceito de alfabetização usando palavras geradoras, no exterior, que antes de serem analisadas em um contexto dialético, eram analisadas em contexto de vivência do educando, e aplicadas de forma que ele se identificasse dentro deste contexto. Foi com certeza um dos maiores avanços no que se refere a educação de jovens e adultos.

Em 1964 com a tomada do poder, o golpe militar oprimiu todos os movimentos com ações sociais, temendo-se a liberdade democrática, inclusive o método freiriano. Para substituí-lo, em 1967 foi lançado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que funcionou até 1985 e foi um dos mais conhecidos.

Totalmente avessa ao método freiriano o MOBRAL buscava alfabetizar o adulto passando-lhe mensagens apelativas que apresentavam uma sociedade perfeita, moderna, onde ele seria inserido.

A seguir foi criada a fundação educar, extinta em março de 1990 no início do governo Collor. Década em que as autoridades pouco contribuíram em investimentos para a Educação de Jovens e Adultos. (SOUZA JUNIOR, 2012)

E sobre a participação do professor, ele precisa ter um perfil adequado, trabalhar com metodologias específicas para adultos. O educador exerce papel fundamental na educação de Jovens e Adultos, dele depende o sucesso e a permanência do aluno em sala de aula. Sendo assim, este educador necessita perceber, o potencial de cada aluno, valorizando o conhecimento previamente adquirido. E muitas vezes, tem no professor o exemplo a ser seguido, é preciso conquistar a confiança, desenvolver um laço afetivo com este educando. Freire (1996, p 47) descreve: "às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor [...]"

A Educação de Jovens e Adultos exige do profissional uma metodologia diversificada perante as outras modalidades de ensino, bem como uma relação de afetividade entre o aluno e o professor (NEGREIROS et al., 2018). O professor possui parcialmente a responsabilidade de educar e preparar seus alunos para se tornarem cidadãos críticos e ativos em uma sociedade (LIBÂNEO, 1992).

A EJA solicita do professor o planejamento de conteúdos e metodologias diversificadas que estimule o aluno a serem sujeitos participativos durante o seu processo de ensino aprendizagem (SILVA; ARAÚJO, 2016). Freire (1997) destaca a necessidade dos educadores criarem as possibilidades concretas para que a produção do conhecimento se torne uma realidade. Tal colocação nos leva a refletir que somos seres inacabados, que nos tornamos sujeitos e não só objeto da nossa própria aprendizagem. Segundo Gadotti (1996, p. 83):

Diante da própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima [...] esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade.

O adulto não alfabetizado muitas vezes consegue de maneira simples e espontânea transmitir suas ideias e opiniões sem importar-se com a colocação verbal ou com o tempo em que o verbo deveria estar. O que não significa que dentro da sua simplicidade não esteja atento aos assuntos da sociedade. Pode por vezes, sentir-se constrangido em expor suas opiniões, seja por estar em determinado local ou na presença de pessoas cultas. (RUBIRA, 2020)

Segundo CORDEIRO (2019), o aluno da EJA chega à sala de aula munido de conhecimentos, adquiridos em seu meio, em sua casa, com sua família e principalmente em sua profissão ou nos inúmeros trabalhos que desenvolveu. Reconhecer estes conhecimentos e despertar neste aluno o interesse em aperfeiçoá-lo através da alfabetização é dever do professor.

Já para BUSSATOP (2011), é necessário que o professor não se revista de autoridade como forma de repreensão. É preciso saber ouvir, impor ideias e respeitar ideias, na medida certa fazer suas colocações. Só é capaz de impor autoridade, quem conhece a liberdade. Pois ambas estão interligadas.

Neste sentido, observa-se a necessidade de o professor estar se atualizando por meio de formação continuada que é um elo entre a formação inicial do professor. Ressalta-se que, a educação continuada é de extrema importância, porque um profissional capacitado irá auxiliar e influenciar de maneira positiva seus alunos. Assim, a EJA exige dos seus professores uma atitude protagonista no seu cotidiano. (FRANCO, 2021)

O conhecimento nos acompanha desde o nascimento, é adquirido com meio, em construção constante. Aperfeiçoar este conhecimento através da educação formal é sem dúvida o anseio de muitos jovens e adultos. (DO NASCIMENTO, 2010)

O educando adulto é um trabalhador e como tal tem horários e deveres a cumprir, tem preocupações, vivenciam problemas, preconceitos e muitas vezes a autoestima está abalada. Manter este aluno-trabalhador frequentando as aulas é um dos grandes desafios na educação de jovens e adultos, e torna-se mais árduo uma vez que o adulto já tem hábitos adquiridos, provocar mudanças interfere em seu modo de vida, finaliza NASCIMENTO (2010).

Transformá-los em sujeitos participativos requer mais do que ensinar a ler e escrever, é necessário letra-los, é necessário despertar neste aluno-trabalhador o anseio por condições de destaque dentro da sociedade. Trabalhar com ele questões socioeconômicas, de seu cotidiano. As ações educativas para o adulto que procura a escola necessitam ocorrer no mais amplo sentido de cidadania, de participação na sociedade, muitas vezes, preconceituosa com seus analfabetos.

Já para RIBEIRO (2019), a alfabetização traduz muito além do que a inserção do aluno no mundo da escrita insere este educando no contexto social, ao qual sem perceber já estava fazendo parte.

Muitos dos alunos, frequentadores da Educação de jovens e Adultos, já passaram pelo ambiente escolar. Por algum motivo de ordem econômica, de trabalhos, acessibilidade a escola, e até mesmo por razões familiares, abandonaram a escola, elucida RIBEIRO (2019) em sua obra.

Porém, estão dispostos a "recuperar o tempo perdido", o que na maioria das vezes, acaba

por contribuir, para uma nova evasão ou desistência. Novamente fatores sociais, familiares e outros contribuem para que isto volte a acontecer.

Na visão de COSTA (2019), no entanto, os alunos que permanecem até o final do curso e buscam a educação letrada, passam por inúmeras dificuldades, são pessoas que na maioria das vezes estão desprovidas de condições financeiras, mulheres que chefiam a família e enfrentam o trabalho duro para trazer o sustento a seus filhos, outras que são totalmente dependentes de seus maridos, cada pessoa é única e sua história de vida também. Mudar esta realidade é o que almejam estes alunos, conforme nos foi relatado durante os vários dias em que permanecemos na escola, em observação, estágios e coleta de dados. (OLIVEIRA, 2015)

De acordo com SILVA (2019):

“É importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem. Pensar a Educação de Jovens e Adultos nos remete a pensar no público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que está inserido.”(p.57, 2019)

Neste sentido, fala-se ao mesmo tempo da formação de professores de qualidade, que será indispensável neste processo ainda carente destes quesitos. Outro ponto a ser considerado importante para que haja transformação nesta modalidade é a contribuição efetiva da sociedade civil que se fazendo parte desta exercerá sua cidadania. A sociedade já trouxe grandes resultados se olharmos ao início desta história, portanto, é essencial que se dê continuidade a essas forças unidas em movimentos sociais para que tragam constantemente mudanças na EJA transformando a prática em compromisso com uma aprendizagem que tenha importância e significado para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar desde sempre é assunto em pauta em toda discussão que diz respeito ao ambiente escolar. Também é fato que ela sempre ocorreu e que continua a acontecer. Muitas são causas, difícil é evitá-la nas escolas por mais projetos que se possa desenvolver.

Podemos considerar, que o aluno que trabalha durante o dia e estuda a noite, por si só já é uma jornada cansativa. Sendo assim, aqueles que hoje frequentam uma sala da EJA, vem em busca da realização de um sonho, de um desejo, do prazer em conhecer as letras e com elas aprender a construir palavras, as quais, eles consideram uma forma de libertação. Muitas mulheres querem ler a bíblia, cartas, ajudar seus filhos com a lição de casa. Os homens veem na alfabetização a chance de melhora, de um emprego menos braçal e mais bem remunerado.

Dentre outras coisas a escola oferece estrutura pedagógica, psicológica bem como apoio emocional, pois o carinho, afeto entre aluno/professor perpassam os portões da escola. Cabe ressaltar que há dificuldades, porém asseguramos que toda equipe escolar trabalha e empenha-se para se não sanar, ao menos suavizá-las.

Enfim, consideramos que escola, família, comunidade, sociedade, bem como o Poder Público são corresponsáveis pela formação educacional de jovens e adultos. Acredita-se que a evasão escolar

constitui uma negação desta formação. Desta maneira necessita-se buscar todos os meios e todas as ferramentas possíveis, afim, de sanar esse problema e garantir a todos o princípio da igualdade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José Carlos Souza. **Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13632. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular de geografia para Educação de Jovens e Adultos (segundo segmento)**. Vol.02. 2002.

CUNHA, M. da C. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: **SEEDMEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

DOS SANTOS, Diana Hermínio Barros et al. **Reflexões acerca dos Desafios, Perspectivas e Metodologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. In: **Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERNANDES, P. P. (2004). **Literacia Emergente**. In J. Lopes, Velásquez, P. P. Fernandez, & Bartolo. **Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura**. Coimbra: Quarteto.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Petrópolis, ed. Vozes, 1994

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança_v1** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, 27ª ed. São Paulo, 1989, ed. Cortez.

LEI nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso 19 jun. 2017.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender** 5ª ed. Porto Alegre, ed. Mediação, 2004

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, ed. 1982.

Plano Nacional de Educação: Brasília Câmara dos Deputados 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: 2 ed. São Paulo: Contexto 2004.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NOS CURSOS À DISTÂNCIA: A PONTE PARA A EVOLUÇÃO HUMANA



ARTIFICIAL INTELLIGENCE (IA) IN DISTANCE LEARNING COURSES: THE BRIDGE TO HUMAN EVOLUTION

FERNANDA CUNHA SOARES

Graduação em pedagogia (licenciatura plena) pela faculdade centro universitário Sant'Anna(2010); Professora de Educação Infantil- Cei Guilherme Henrique Pinto Coelho..

RESUMO

Neste trabalho buscou-se identificar a origem e avanço da inteligência artificial, também quais linguagens de programação são usadas para implementar a IA e formas de saber se ela é inteligente ou se ela passa a sensação de inteligência. Com o avanço dessa tecnologia, foi possível verificar que ela se faz presente em diversas áreas do dia a dia humano visando facilitar, auxiliar e aumentar a produtividade, e como é importante ter um preparo para manusear essa tecnologia. Como tudo na vida tem seu lado positivo e negativo, a inteligência artificial não foge disso, apresentando pontos de atenção, tanto no âmbito profissional em máquinas e sistemas inteligentes capazes de substituir humanos em atividades repetitivas, quanto no âmbito pessoal em dispositivos digitais e jogos eletrônicos sendo possível causar a dependência e o surgimento de transtornos mentais e psicológicos, bem como pontos que já auxiliam positivamente os humanos como máquinas capazes de aumentar a produtividade, análises de dados afim de prever possíveis falhas e análises de imagens para diagnosticar pacientes.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Artificial; Tecnologia; Sistemas.

ABSTRACT

The aim of this work was to identify the origins and progress of artificial intelligence, as well as which programming languages are used to implement AI and ways of knowing if it is intelligent or if it gives the impression of intelligence. With the advancement of this technology, it was possible to verify that it is present in various areas of human daily life in order to facilitate, assist and increase productivity, and how important it is to be prepared to handle this technology. As everything in life has its positive and negative sides, artificial intelligence is no exception, presenting points for attention, both in the professional sphere in intelligent machines and systems capable of replacing humans in repetitive activities, and in the personal sphere in digital devices and electronic games, which can cause addiction and the emergence of mental and psychological disorders, as well as points that already positively help humans, such as machines capable of increasing productivity, data analysis in order to predict possible failures and image analysis to diagnose patients.

KEYWORDS: Artificial Intelligence; Technology; Systems.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial que tem como principal função desenvolver programas capazes de imitar a inteligência humana afim de executar tarefas repetitivas, identificar objetos, falar e nos compreender, está cada vez mais fazendo parte do dia a dia das pessoas. Neste trabalho de conclusão de curso será identificado como a IA é implementada, onde se faz presente e como os humanos estão ficando dependentes dessa tecnologia.

Pode-se dividir o assunto em dois lados, o benéfico e o maléfico pois muitos acreditam que a IA será um avanço muito grande para a sociedade em termos de trabalho e agilidade de processos, porém outros acreditam que isso pode causar alguma catástrofe como a ficção científica mostra em filmes e aumentar o desemprego pois as máquinas conseguem fazer o mesmo trabalho que os humanos de forma consistente e precisa.

Conforme as pessoas vão admitindo a tecnologia para dentro de suas vidas, é extremamente importante as pessoas terem consciência e responsabilidade para o uso de tal mecanismo. Conforme o tempo vai passando mais a tecnologia faz parte de nossas vidas como: documentos digitais, bancos digitais, carros autônomos etc. Com isso, o propósito da pesquisa é conscientizar o público sobre o uso de tal ferramenta. Com a pesquisa, se espera atrair a atenção para o tema e conscientizar o máximo de pessoas a respeito do uso de tal tecnologia para uma melhor qualidade de vida. Garantindo assim, uma sociedade saudável, consciente e mais sensata para o futuro.

Com o avanço da IA, muitas pessoas sabem para que serve, porém não entendem o conceito, onde está presente esse mecanismo no dia a dia e os lados positivos e negativos do uso contínuo dessa tecnologia que visa facilitar a vida dos seres humanos. Assim a presente pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: A inteligência artificial é a ponte para a evolução ou para o

retrocesso humano?

À medida que a inteligência artificial vai avançando, temos que compreender e entender os conceitos dessa tecnologia, investigando esse avanço no decorrer dos anos. Reconhecer a aparição da IA no dia a dia dos seres humanos apontando a presença dela na saúde, educação e na indústria. Também apresentar os lados positivos e negativos do uso contínuo desse mecanismo visando conscientizar para o uso devido da IA.

Nesse artigo científico foi utilizado o método de pesquisa descritivo qualitativo e quantitativo visando a utilização de livros e trabalhos acadêmicos através de busca nas seguintes bases de dados "inteligência artificial", "google acadêmico", "scielo" e "biblioteca virtual anhanguera". Os artigos pesquisados foram publicados nos últimos 15 anos e as palavras-chave utilizadas na busca serão: "inteligência artificial", "tecnologia", "IA", etc.

O QUE É A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A princípio inteligência é a capacidade de compreender e resolver problemas a fim de se adaptar em meio a dificuldade. Artificial é aquilo que não vem da natureza, mas sim, foi criado pelo homem. Com isso, inteligência artificial pode ser definida de várias formas de acordo com os vários autores que estudam o tema. Para Lima, Pinheiro e Santos (2014, p. 1): "Inteligência Artificial (IA) constitui vários procedimentos computacionais cujas funções realizadas, caso um ser humano as executasse, seriam consideradas inteligentes", para Rosa (2011, p. 3): "IA é o estudo de como fazer os computadores realizarem tarefas as quais, até o momento, os homens fazem melhor", segundo Oliveira (2018 apud Russel; Norvig, 2013) "inteligência artificial é a capacidade dos sistemas cibernéticos (formados por computadores, softwares, sensores e atuadores) de imitar funções cognitivas dos seres humanos[...]" e para Coppin (2010, p. 4) "uma capacidade de lidar com novas situações; a capacidade de solucionar problemas, de responder a questões, de engendrar planos e assim por diante".

ORIGEM E AVANÇO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMPUTACIONAL

Na década de 40, em meio a Segunda Guerra Mundial, que surgiu os primeiros estudos de inteligência artificial que tinha como objetivo desenvolver tecnologias para quebra de códigos e cálculos para projetos nucleares (Lima; Pinheiro; Santos, 2014).

Um dos principais filósofos nos estudos de inteligência artificial computacional foi Alan Turing que teve a ideia de criar uma máquina que pensasse em 1950 com os trabalhos Computing Machinery & Intelligence (Coppin, 2014).

Foi na década de 60 que os humanos começaram a acreditar que a máquina seria capaz de realizar tarefas humanas complexas, como: Planejamento de tarefas, comunicação de linguagem natural, aprendizado por analogia e análises estruturais de moléculas químicas (Lima; Pinheiro;

Santos, 2014).

Na década de 70 e 80 surgiram barreiras computacionais relacionadas a capacidade de armazenamento de informações e ao tempo de processamento de dados, como também nos cortes de investimentos na qual ficou conhecido como o “inverno da inteligência artificial” (Lima; Pinheiro; Santos, 2014).

Na década de 90 e 2000 teve um impulso nos estudos de redes neurais que tinham como objetivo dispositivos desempenharem atividades sem interferência humana. A IA não era simplesmente capaz de manipular e armazenar dados, mas sim, adquirir, representar e manipular conhecimento (Silva; Lenz; Freitas; Santos, 2019).

TESTE DE TURING

O teste de Turing, desenvolvido por Alan Turing, foi criado para analisar se o dispositivo é inteligente e pode ser confundido, apenas por uma simples conversa, com um ser humano. De acordo com Russel e Norvig (2013, p. 25): “O computador passará no teste se um interrogador humano, depois de propor algumas perguntas por escrito, não conseguir descobrir se as respostas escritas vêm de uma pessoa ou de um computador”.

Nos dias de hoje o teste de Turing ainda é utilizado “para avaliar a capacidade dos sistemas computacionais de imitar o comportamento humano” (Oliveira, 2018, p. 33). Também foram criados outros programas como Eliza e Parry que foram de extrema importância para o desenvolvimento de programas de linguagem natural, que foram a base para o desenvolvimento de chatterbots (ou chatbots) que são focados no atendimento ao cliente. Como o exemplo da linguagem natural vivi, da Vivo, que é utilizada para suporte ao cliente.

IA FORTE OU FRACA

Como se sabe, inteligência artificial visa desenvolver máquinas inteligentes capazes de armazenar conhecimento, resolver problemas com esse conhecimento e aprender através da experiência. Porém, algumas máquinas não são realmente inteligentes e não detêm o conhecimento, apenas agem como se tivessem o conhecimento. Por isso, dividimos a IA entre forte e fraca, como por exemplo: Uma IA que compreende chinês, é uma IA forte, já uma IA que simula que tem esse conhecimento, é uma IA fraca.

Muitas das vezes esses pesquisadores não se importam se a IA é forte ou fraca, se ela realmente transmite inteligência ou a simulação da inteligência, só se preocupam se o algoritmo está funcionando.

Para a máquina ser intitulada como forte, é necessário a máquina agir inteligentemente como o ser humano, pensando e sendo consciente. Para a máquina ser intitulada como fraca, ela necessita de uma visão de comportamento inteligente sendo capaz de resolver problemas complexos. Dessa

forma, é possível verificar que mesmo o computador parecendo inteligente, não prova que ele seja inteligente como o ser humano.

LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO

Da mesma forma que existem diversos idiomas ao redor do mundo, a linguagem de programação, LP, é o método utilizado para o ser humano conversar com máquina de modo que ela entenda (Santos; Saraiva; Gonçalves, 2018).

Para o desenvolvimento de programas voltados a IA são utilizadas algumas linguagens de programação, como: JAVA, C#, Python, LISP, C++, entre tantas outras presentes no mercado.

As LP são divididas em três categorias: sintaxe, nomes e tipos, e semântica, dessa forma é possível analisar se o código fonte foi escrito corretamente. Na sintaxe é possível verificar quais símbolos e palavras podem ser usadas e se está estruturalmente correto. Nos nomes e tipos é possível definir regras na implementação de um código, como o exemplo da linguagem JAVA que não se deve deixar espaços em branco e utilizar caracteres especiais no nome. Na parte da semântica é possível realizar a interpretação do conjunto de todas as sentenças.

Para se escolher uma LP para o desenvolvimento de programas e aplicativos é necessário levar em consideração se a linguagem possui boas bibliotecas, bom suporte e bom desempenho. As linguagens com maior procura no mercado são: Python (versátil, pode ser adaptado para aprendizado de máquina e muitas bibliotecas), C++ (preferencialmente para o mundo da robótica e IoT (internet of things) quando é necessário trabalhar diretamente com o hardware) e JAVA (linguagem mais popular do mundo).

INTERAÇÃO HUMANA COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A inteligência artificial está presente no dia a dia de todo ser humano, desde um chatterbots para atendimento ao cliente, até uma assistente virtual no smartphone e notebook. De acordo com Santos, França, Santos e Brito (2020, p. 1), As IA's podem ser divididas em 3 níveis conforme a sua complexidade: nível 1 é a mais simples utilizada em ações limitadas e tem como função desde armazenar dados em bancos de dados, até traçar uma rota para uma viagem. O nível 2 é a IA capaz de pensar além do seu código de programação, evoluindo constantemente a fim de atingir o nível 3, conhecido como superinteligência artificial, que consegue superar a genialidade humana.

No nível 1, encontra-se a Artificial Narrow Intelligence (ANI), que tem como principal objetivo executar tarefas específicas e únicas de maneira completa, porém elas não conseguem transmitir ou reproduzir um comportamento humano, apenas simulá-lo. No nível 2, está presente a Artificial General Intelligence (AGI), que é considerada uma inteligência artificial mais forte e profunda, sendo possível aprender além do código de programação e executar tarefas diversificadas. Além disso, a AGI é capaz de agir corretamente de acordo com o ambiente que ela está exposta, atendendo

de forma precisa aos usuários. No nível 3, nota-se a presença da Artificial Super Intelligence (ASI) que ao contrário dos outros níveis, ela não somente pode replicar comportamentos humanos, como também, pensar e agir de forma mais habilidosa e precisa.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Algum estudo em IA para o ensino nas últimas décadas não tem sido positivo, mas recentemente tem se observado avanços, como a aprendizagem adaptativa, tutores inteligentes, ferramentas de diagnósticos, sistemas de recomendação, robótica educacional inteligente, mineração de dados aplicada a educação, entre outros (Tavares; Meira; Amaral, 2020).

De acordo com Vicari (2018, p. 12) as redes sem fio (internet Wi-Fi), tecnologias móveis (celular e tablet) e armazenamento de conteúdos em nuvens influenciam a IA

e contribuem para o surgimento de novas tecnologias como Big Data, possibilidade do treinamento de algoritmos de aprendizagem de máquina com abundância de dados e análise de aprendizagem. Com essas novas tecnologias, é possível medir, coletar, analisar e gerar relatórios do desempenho individual dos estudantes.

No exterior algumas empresas oferecem serviços educacionais que utilizam a IA de certa forma, como: IMB (EUA), Google (EUA), Pearson (UK), Jellynote (França), Liulishuo (China), entre tantas outras. Essas empresas comercializam facilitadores digitais que visam aprimorar os métodos educacionais para melhor compreensão dos conteúdos, LMS (Learning Management Systems), sistemas de detecção de problemas educacionais e de fraude (plágio) (Vicari, 2021).

Em 2020, com o avanço da COVID-19, as escolas e universidades tiveram que optar pelo ensino à distância e desde então, muitas pessoas estão optando pelo EAD. Nos últimos anos teve um crescimento significativo nessa modalidade de ensino e de acordo com INEP (2020) “[...] (EaD) se confirma, a cada ano, na educação superior brasileira. Em 2019, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade, entre as 16.425.302 vagas disponíveis para o nível de ensino, no total”. Com isso, através do uso da inteligência artificial no EAD, é possível a interação com o usuário, facilidade de uso, disponibilidade de feedback e a diminuição da necessidade de encontros presenciais para evitar contaminação caso ocorra algum surto de doenças transmissíveis (Semensato; Francelino; Malta, 2015).

Depois de quase dois anos de pandemia, muitas pessoas ainda optam pelo ensino EaD por receio de se contaminar, não só pela COVID-19, como também outras doenças transmissíveis. Com isso, a IA pode se beneficiar com o aumento expressivo de acessos, sendo possível aprender cada vez mais e se adaptar para trazer resultados mais precisos. Várias ferramentas podem facilitar a vida do professor e tutor, como: automação de processos, feedback de erros ortográficos, personalização de ensino, entre outros. Porém, existem ferramentas que podem facilitar a vida dos alunos, na qual esses instrumentos conseguem realizar trabalhos acadêmicos completos e trabalhos de conclusão de curso, requisitando somente o tema que a pessoa escolher.

JOGOS ELETRÔNICOS

Para Rhalibi, Wong e Price (2008) são utilizadas técnicas de inteligência artificial para introduzir comportamentos e certas tomadas de decisões por meio dos personagens presentes nos jogos. Essas características presentes nos personagens dos jogos, torna os NPC (non-playable character) ou personagem não jogável mais realistas e imersivos.

Atualmente, existem diversos jogos que utilizam ou poderiam utilizar de ferramentas de inteligência artificial para tornar os jogos mais realistas, como: PACMAN que poderia investir os fantasmas com inteligência artificial e a cada nível que passa eles se tornam mais inteligentes, capazes de prever o movimento dos jogadores e Red Dead Redemption 2, implementado com IA, que cada NPC tem uma rotina diária dentro do jogo e vai avançando conforme o jogador avança na história do game.

PONTOS POSITIVOS

Sabe-se que as máquinas foram criadas com o intuito de poupar o ser humano de atividades repetitivas e cansativas a fim de melhorar a sua qualidade de vida (FAVA, 2018).

Com o avanço da robótica, aprendizagem máquina e inteligência artificial, nota-se vários pontos positivos em diversas áreas que ela é empregada como: educação, setor fabril, na medicina, entre outros. Algumas aplicações técnicas podem ser implementadas em IA, como: Reconhecimento, classificação e rotulagem de imagens fixas útil para vários tipos de indústrias, cruzamento de dados do paciente para um diagnóstico e receita de medicamentos prescritos mais efetiva de modo que ajudará o médico na tomada de decisão e com uma margem de erro reduzida, proteção contra ameaças de segurança cibernética que é uma ferramenta importante para os bancos etc. (Rouhiainen, 2018)

EDUCAÇÃO

Para Valdati (2020) a IA aplicada à educação é uma área de pesquisa multi e interdisciplinar, que utiliza dessa ferramenta para proporcionar ensino e aprendizagem. Os principais sistemas que utilizam da IA, são: tutores inteligentes (auxiliam alunos e professores), sistemas de gestão da aprendizagem (suporte ao processo de aprendizagem), learning analytics (capaz de interpretar dados, com isso, é possível prever desempenhos e detectar possíveis problemas no aprendizado), entre outros.

A inteligência artificial implementada na educação pode proporcionar professores e profissionais mais capacitados para os cargos, infraestrutura melhor, políticas de apoio à inovação tecnológica para desenvolvimento de produtos para o mercado brasileiro e pesquisas sobre psicologia humana voltado ao processo de educação.

PONTOS NEGATIVOS

A inteligência artificial apresenta riscos em seu desenvolvimento como muitas outras novas tecnologias tiveram resultados negativos. Para Russel e Norvig (2013, p. 1189) “A IA, se for amplamente bem-sucedida, poderá ser pelo menos tão ameaçadora para as suposições morais da sociedade do século XXI como a teoria da evolução de Darwin foi para as suposições morais do século XIX”. Russel e Norvig (2013) completa que a IA pode ser utilizada para fins indesejáveis a fim de reprimir rivais em campos de batalhas com mecanismos inteligentes, aeronaves e veículos autônomos de chão.

EDUCAÇÃO

Para Ferreira, Rosado e Carvalho (2017) mudança tecnológica é um processo complexo, qualquer solução técnica na educação é quase sempre acompanhada de consequências não intencionais e redirecionamentos secundários. As discussões fundamentais sobre a implementação da tecnologia na educação não são no que a tecnologia fará, mas sim, o que ela desfará.

A tecnologia acaba facilitando a vida dos alunos com ferramentas capazes de realizar trabalhos acadêmicos completos e acaba tirando um pouco o peso de fazer pesquisas importantes para o ganho de conhecimento, deixando os estudantes mais relaxados e impedindo-os de atingir 100% de sua capacidade.

Com a pandemia da COVID-19, muitas crianças e adolescentes foram prejudicados por não poderem ir para escolas aprender. Com isso, é possível implementar a IA e um ensino online para saber se os alunos, remotamente, estão aprendendo o conteúdo. Através do learning analytics, é possível detectar possíveis falhas e dificuldades dos alunos, podendo prever o desempenho dos alunos e disponibilizar um ensino mais eficiente e preciso.

Como a tecnologia é um ramo que as crianças e adolescentes gostam, a implementação desse tipo de ferramenta é primordial para alunos sentirem-se à vontade com a aprendizagem. Com isso, terão alunos mais engajados com o conteúdo, podendo prevenir a evasão escolar e proporcionar estudantes mais comprometidos, como também, a identificação de frequência e identificar aqueles alunos com mais dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho é possível verificar a origem e o avanço da inteligência artificial, indicando as décadas em que seus estudos apontaram avanços significativos. A implementação dessa tecnologia é realizada através de linguagens de programação e podem ser realizados testes para identificar se IA é forte ou fraca. A presença da inteligência artificial na vida do ser humano acaba sendo imprescindível e dessa forma, ela se faz presente na indústria, nos hospitais, na educação, nos sistemas digitais e nos jogos eletrônicos. Com isso, é possível

verificar que a inteligência artificial está fazendo parte de todos os meios em que o ser humano se faz presente, tanto no lazer, quanto no âmbito profissional.

Além disso, foram identificados elementos capazes de apontar que essa tecnologia está cada vez mais presente no dia a dia do ser humano e que ela pode facilitar e agilizar muitos processos repetitivos com precisão e constância. Mas, por outro lado, ela pode prejudicar a relação interpessoal dos seres humanos e aumentar a taxa de desemprego pela falta de profissionais capacitados para operar sistemas que utilizam da IA.

Uma proposta para trabalhos futuros é o estudo de técnicas e maneiras para incentivar e instigar as pessoas a estudar e se informar para utilizar e manusear essa tecnologia, fazendo com que mais pessoas se tornem aptas para trabalhar com a inteligência artificial evitando desemprego. Também realizar estudos que apontem tecnologias capazes de traçar parâmetros a fim de evitar dependência tecnológica levando a possíveis casos de depressão e ansiedade causados pelo uso excessivo da tecnologia.

Por fim, com essa pesquisa, pode ser analisado o trajeto da inteligência artificial até os dias atuais e como a sua implementação junto com habilidades humanas podem potencializar resultados. Por mais que essa tecnologia se torne imprescindível na vida das pessoas, a tomada de decisão sempre será do ser humano. Dessa forma, o avanço da IA pode acarretar a evolução tecnológica com máquinas mais inteligentes e resultados mais precisos, mas por outro lado, devido ao mau uso da tecnologia, pode levar ao retrocesso humano em relação a saúde e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Rodrigo. **Inteligência artificial, trabalho e produtividade**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/WcDHgCMrtR5RyqYVX6gGZk-Q/?lang=pt#>. Acesso 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino a distância se confirma como tendência**. Brasília: Ministério da Educação, 23 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso 27 abr. 2024.

COPPIN, Ben. **Inteligência Artificial**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

EDUCATION, IBM Cloud. **Redes neurais**. Brasil: IBM Cloud Education, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/cloud/learn/neural-networks#toc-o-que-so-r-Vme00jG1>. Acesso 27 abr. 2024.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil - série desafios da educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; Rosado, Luiz Alexandre da Silva; Carvalho, Jaciara de Sá. **Educação e tecnologia, abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2017.

LIMA, Isaías; Pinheiro, Carlos A. M.; Santos, Flávia A. Oliveira. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

Oliveira, Ruy Flávio de Oliveira. **Inteligência artificial**. Paraná: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

RHALIBI, Abdennour El; Wong, Kok Wai; Price, Marc. **Artificial intelligence for computer games**. UK: Hindawi, 2008.

ROSA, João Luís Garcia. **Fundamentos da inteligência artificial**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ROUHAINEN, Lasse. **inteligência artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro**. Espanha: alienta editorial, 2018.

RUSSEL, Stuart; Norvig, Peter. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANTOS, João Pedro Silva; França, João Vitor de Souza; Santos, Lucas Fernandes; Brito, Pedro Henrique Rodrigues de. **Evolução da inteligência artificial**. Universidade EaD e software livre, Minas Gerais, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueads/article/download/17644/11256_13628. Acesso 27 abr. 2024.

SANTOS, Marcela Gonçalves dos; Saraiva, Maurício de Oliveira; Gonçalves, Priscila de Fátima. **Linguagem de programação**. Porto Alegre: Sagah, 2018.

SANTOS, Marcelo Henrique dos. **Introdução a inteligência artificial**. Londrina: Editoria e Distribuidora Educacional S.A., 2021.

SEMENSATO, Márcia Rejane; FRANCELINO, Luciane de Aguiar; MALTA, Luciano Santos. **O uso da inteligência artificial na educação à distância**. Faculdade inedi, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+uso+da+intelig%C3%A2ncia+artificial+na+educa%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+dist%C3%A2ncia&btnG=. Acesso 27 abr. 2024.

SILVA, Fabrício Machado da; Lenz, Maikon Lucian; Freitas, Pedro Henrique Chagas; Santos, Sidney Cerqueira Bispo dos. **Inteligência artificial**. Porto Alegre: Sagah, 2019.

TAVARES, Luis Antonio; Meira, Matheus Carvalho; Amaral, Sergio Ferreira do. **Inteligência artificial na educação: survey**. Brazilian Journal of Development, Paraná, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13539/11346>. Acesso 27 abr. 2024.

VALDATI, Aline de Brittos. **Inteligência artificial - IA**. Curitiba: Contentus, 2020

VICARI, Rosa Maria. **Influências das tecnologias da inteligência artificial no ensino**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VqyZbNzYfnCJ8s8Psft4jZf/?format=html#>. Acesso 27 abr. 2024.

VICARI, Rosa Maria. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030**. Confederação nacional da indústria, Brasília, 2018. Disponível em: https://acervodigital.sistemaindustria.org.br/bitstream/uniepro/259/1/Sumario_tendencias_web.pdf. Acesso 27 abr. 2024.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

THE CHALLENGES OF SPECIAL EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC



FERNANDA PRISCILA DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em História pela Faculdade Sumaré (2014); graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2017); Professora de Educação Infantil e Fundamental I- na EMEI Luiza Helena de Barros.

RESUMO

A pandemia do Covid 19 trouxe consequências negativas para o mundo todo, e na área da educação não foi diferente, fechamento de escolas, transição para o ensino à distância, desigualdade de acesso, desafio para os professores, no qual se fez necessário readequar os métodos de ensino para garantir minimamente a aprendizagem de todos, contudo a educação especial sofreu um impacto ainda maior, pois nem todos os recursos estavam à disposição dos alunos com necessidades especiais em suas casas, famílias tiveram que se colocar nos mais variados papéis, para tentar suprir essa demanda escolar, aumentando ainda mais a desigualdade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial; Covid19; Pandemia.

ABSTRACT

The Covid 19 pandemic has had negative consequences for the whole world, and in the field of education it has been no different: school closures, the transition to distance learning, unequal access, a challenge for teachers, in which it has been necessary to readjust teaching methods to minimally guarantee learning for all, but special education has suffered an even greater impact, as

not all resources were available to students with special needs in their homes, families had to put themselves in the most varied roles, to try to meet this school demand, further increasing inequality.

KEYWORDS: Special education; Covid19; Pandemic.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto gerado pela pandemia do coronavírus aos estudantes brasileiros com deficiência.

Para compreender esse impacto foi preciso primeiramente entender o contexto histórico da Educação especial e também a origem do vírus e sua expansão pelo mundo, e a partir destes dados poder analisar como as escolas brasileiras se movimentaram para atender os estudantes durante o ensino remoto, assim desvendar de fato as angústias deste grupo de pessoas especiais.

Durante toda essa pesquisa foi preciso analisar a situação de alunos de escolas particulares e públicas, de diferentes classes sociais, cada um com as suas especificidades.

A BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo de toda a história as pessoas com deficiência foram marginalizadas e vistas com maus olhos por diversas tribos e civilizações, sendo eliminadas do convívio social, seja através do assassinato destas pessoas, isolamento ou exclusão das mesmas. O preconceito ao diferente imperava, surgiram diversas lendas e teorias que conspiravam contra os deficientes, distanciando ainda mais esse grupo de pessoas da sociedade no geral.

No decorrer dos anos as pessoas com deficiência passaram a serem vistas como pessoas doente, quebrando o paradigma de que fosse pessoas demoníacas, houve a necessidade de um cuidado maior e de atendimento mais especializado.

No século XIX na França após vários grupos lutarem pelos direitos das pessoas com deficiência, foi implantado o primeiro sistema de Educação especial, no qual tinha como objetivo reeducar um garoto que havia sido encontrado na floresta sendo criado por animais, o médico Jean Itard foi o responsável por este programa utilizando algumas metas pedagógicas.

No Brasil esse movimento em prol das pessoas com necessidades especiais se deu na segunda metade do século XIX, contemplando somente pessoas com deficiência auditiva e visuais, no Rio de Janeiro foram criados o Instituto dos meninos cegos e Instituto dos surdos, sendo o ponto de partida para discussões posteriores sobre Educação especial no país.



Figura 1. Instituto dos meninos cegos. <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos?fbclid=IwAR2IcRRq30TKwYyVx7sYnG7utdRglAjhTJ6KbNh49dPGOwymAVEqt3Eta90>. Acesso 25 abr. 2024.

Nos anos 50 o Ministério da Educação (MEC) passa a dar seus primeiros passos na área da Educação especial, com a criação de classes especiais, aumentando a escolarização deste grupo, nas décadas seguintes foram criadas leis que regulamentavam esses atendimentos, havendo uma expansão desta assistência.

Em 1954 o MEC aprova através da PNEE (Política Nacional da Educação Especial) o acesso de pessoas com deficiência a classes regulares, assim as PNEE foram se expandindo trazendo avanços significativos que vemos até os dias de hoje.

Entretanto, existem alguns pontos negativos que vem sendo discutidos e criticados no decorrer desses anos, tais como: formação insuficiente de professores, muitos educadores não tem conhecimento necessário para adaptar o currículo e implementar práticas pedagógicas inclusivas; falta de recursos e infraestrutura adequada; desigualdade regionais, regiões mais remotas ou desfavorecida economicamente podem enfrentar maiores desafios na implementação do PNEE; além da estigmatização e da discriminação para com as pessoas com necessidades especiais.

Estimasse que no Brasil existem mais de 1,2 milhão de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas brasileiras, dados estes do ano de 2018 que afirma que 97.3% desses alunos estudam em classes regulares.

O SURGIMENTO DO COVID 19

A OMS (Organização mundial da saúde) afirma que a provável origem do vírus se originou do contato de um morcego para com um animal mamífero, e este mamífero transmitiu para um humano,

outra hipótese é que o próprio morcego tenha transmitido direto para o humano, esse vírus pode causar ao infectado uma SARS (Síndrome respiratória aguda grave), esse sintoma respiratório é a causa principal que pode levar a pessoa a óbito, já os demais sintomas podem ser confundidos com sintomas de uma gripe comum.

O primeiro caso foi detectado na China a cidade de Whuan em dezembro de 2019, e a partir daí passou a aumentar o número de infectados, se expandindo para o mundo todo, em março de 2020 a OMS declarou situação de pandemia.

No Brasil o ápice de contaminação ocorreu em 26 de março de 2021, sendo confirmado 82.558 novos casos, e nessa mesma data foram registrados em 24 horas 3,6 mil mortes causadas pela doença em todo o país, esses dados foram obtidos através do boletim epidemiológico fornecido pelo governo federal.

Entre os infectados observa-se que os idosos são os mais vulneráveis ao vírus, tendo uma taxa de mortalidade maior em comparação aos demais grupos, isso ocorre devido a maneira como foi envelhecido o seu sistema imunológico, os idosos pertencem ao grupo de risco, sendo um dos primeiros grupos a se vacinar.

Já as crianças e adolescentes que no primeiro momento estavam entre os grupos com baixo risco de morte por conta do covid, por apresentar sintomas leves ou por ser assintomáticos, ainda assim sofrem grandes impactos pela pandemia, segundo a Organização Pan-americana da saúde (OPAS) as crianças e adolescentes também devem ser vistas com mais atenção, conforme relato da diretora do OPAS Carissa Etienne em coletiva de imprensa.

Saber a origem do vírus era algo fundamental para que os especialistas pudessem tomar as devidas ações, a fim de evitar novas pandemias.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE PANDEMIA

Com o aumento dos casos de covid 19 em todo o Brasil, os estados acabaram por optar pelo fechamento de comércios, algumas repartições, incluído escolas e universidades públicas e privadas, o objetivo deste lockdown era tentar frear ao máximo a propagação do vírus, evitando o colapso no sistema de saúde.

Segundo a UNESCO 156 nações optaram pelo fechamento das escolas, assim como no Brasil, as secretarias de educação tiveram que criar medidas alternativas para que as aulas fossem mantidas, porém agora de forma remota, seja através de aulas on-line ou através de material impresso como apostilas e livros de apoio. De acordo a diretora da OPAS Carissa Etienne, o fechamento das unidades escolares contribuirá para evasão escolar e pode acarretar em danos irreparáveis.

“A cada dia em que as crianças ficam sem estudar presencialmente, maior é a probabilidade de desistirem e nunca mais voltarem a escola” - “Para algumas das crianças mais vulneráveis – especialmente nossas meninas – isso pode ter consequências duradouras. ” (ETIENNE, 2021) [https://www.paho.org/pt/noticias/15-9-2021-criancas-e-adolescentes-estao-sendo-profundamente-impactados-pela-pandemia-covid#:~:text=diretora%20da%20OPAS-.Crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20est%C3%A3o%20sendo%20profundamente%20impactados%20pela%20pandemia%20de.19%2C%20afirma%20diretora%20da%20OPAS&text=Washington%2C%20D.C.%2C%2015%20de%20setembro,\(OPAS\)%2C%20Carissa%20F.](https://www.paho.org/pt/noticias/15-9-2021-criancas-e-adolescentes-estao-sendo-profundamente-impactados-pela-pandemia-covid#:~:text=diretora%20da%20OPAS-.Crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20est%C3%A3o%20sendo%20profundamente%20impactados%20pela%20pandemia%20de.19%2C%20afirma%20diretora%20da%20OPAS&text=Washington%2C%20D.C.%2C%2015%20de%20setembro,(OPAS)%2C%20Carissa%20F.) Acesso 21 abr. 2024.

Contudo os alunos com necessidades especiais que já passavam por alguns desafios dentro da sala de aula, acabaram por serem esquecidos, não sendo criada nenhuma alternativa para um atendimento mais adaptados e especializado para garantir a aprendizagem desses alunos. Segundo o neuropediatra Rodrigo Carneiro em entrevista ao jornal Estado de Minas, os alunos com necessidades especiais que passaram a ficar em casa, mudando totalmente a sua rotina sem frequentar a escola, deveriam ser assistidos pelos seus familiares, a fim de evitar maiores danos psicológicos que o confinamento poderia proporcionar.

Há uma preocupação com todas as crianças e adolescentes, em especial com aqueles com transtorno de desenvolvimento ou alteração comportamental. As pessoas que convivem com eles devem ficar atentas para ter um mínimo possível de quebra de rotina e de atendimento das atividades terapêuticas. Não é só o tempo perdido, mas uma situação de estresse que precisa de atenção, porque essas crianças respondem a essa quebra de rotina e falta de intervenção de forma desorganizada: comportamento e estereotípias pioram muito. Nem a literatura médica recente é capaz de indicar os efeitos de um isolamento tão prolongado. O exemplo mais próximo é o de crianças que ficaram três meses sem escola, na ocasião da passagem do furacão Katrina, 2005, nos Estados Unidos: levou um ano para adquirirem o mesmo nível pedagógico de antes. Considero emergência médica o cérebro das crianças em desenvolvimentos confinadas. Estamos expondo-as a um risco que pode ser irreparável. (CARNEIRO, 2021) https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna_gerais.1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-alunos-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml .Acesso 13 abr. 2024.

O ambiente escolar é um dos lugares que mais oferece a interação social entre pessoas com necessidades especiais com os demais grupos de alunos, além de promover a convivência com a diversidade, através da escola crianças e adolescentes com deficiência aprendem com o outro, estimulando o seu desenvolvimento, compartilhando experiências e adquirindo habilidades. A jornalista Junia Oliveira aponta como um dos problemas desse novo modelo de ensino a falta da interação social, algo que na visão dela é o eixo central para o desenvolvimento desses alunos.

A inclusão de crianças com algum tipo de deficiência no ambiente escolar convencional, tão controversa quanto questionada em relação à forma como ocorre, ganhou um novo desafio na pandemia. Minoria nas salas de aula clássica, esses alunos, que tem na integração social o eixo central para seu desenvolvimento cognitivo e físico, se viram silenciados atrás de uma tela de computador ou – talvez pior – da ausência total de aulas on-line. (OLIVEIRA, 2021) https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna_gerais.1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-alunos-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml .Acesso 13 abr. 2024.

Famílias relatam as suas dificuldades em realizar as aulas em casa, seja por falta de preparo dos próprios responsáveis que muitas vezes tiveram que adaptar a rotina de toda a casa para auxiliar as crianças e adolescentes com as matérias, e até mesmo reaprender conteúdos que já nem se lembrava mais, ou pela falta de estrutura física e tecnológica, as famílias em situação de vulnerabilidade foram as mais afetadas, o que acabou impactando o desenvolvimento escolar desses alunos.

Outro ponto citado como desafio pelas famílias, foi à questão da maneira como esses alunos estudariam em casa, grandes partes das escolas particulares e públicas optaram por aulas on-line,

no qual seria necessário o uso de meios tecnológicos como computador, tablet ou celular, além de acesso à internet para que ocorresse essa conexão, ou através de aulas transmitidas pela televisão, porém essas alternativas para alguns alunos com necessidade especial seria inviável, pois muitos não conseguem fixar a sua atenção frente à tela, além de ser um modelo de ensino no qual o professor acabava tendo certa dificuldade para adaptar os conteúdos para os alunos com deficiência, para neuropsicopedagoga Gleidis Guerra a pandemia fez com os professores se reinventassem diante desse novo cenário.

A pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptar às novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se. Agora é preciso estabelecer metas de aprendizagem diferentes para crianças com níveis de aprendizado diferentes. A inclusão de todos na escola é um direito antes, durante e depois da pandemia. (GUERRA, 2020)

<https://vibemundialfm.com.br/vivamelhor/novo-normal-tambem-na-escola/>. Acesso 13 abr. 2024.

Algumas escolas que deram como alternativa material impresso, não se atentaram às especificidades de cada aluno, entregando às famílias um material genérico, no qual os responsáveis tiveram que readaptar o conteúdo para que fossem repassadas às suas crianças e adolescentes, assim como afirma a jornalista Débora Jakubowicz no artigo para o Instituto Rodrigo Mendes, as situações nas aulas remotas se agravaram devido à falta de preparo de grande parte das famílias de alunos com necessidades especiais.

Toda barreira que um aluno com deficiência encontra na sala de aula, também encontra no ensino a distância. E muitas vezes essa dificuldade é agravada pela falta de preparação dos familiares. Que além de ter que ensinar a matéria dada, deve lidar com a especificidade de cada estudante. (JAKUBOWICX, 2020) <https://diversa.org.br/artigos/a-educacao-de-estudantes-com-deficiencia-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso 13 abr. 2024.

Com base nos relatos das famílias sobre as dificuldades que eles passaram durante esse momento de pandemia, para garantir a aprendizagem dos seus entes é possível perceber que existe um prejuízo muito grande que precisa ser reparado o quanto antes pelas autoridades da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado durante esse estudo, ficou nítida a maneira de como a pandemia afetou os alunos de todo o mundo, em especial aqueles com necessidades especiais, a inclusão escolar algo que já impunha certas barreiras, nesse período se acentuou ainda mais, tendo o direito a aprendizagem muitas vezes negado e negligenciado, por aqueles que deveriam zelar por esse direito. Couberam às famílias o papel principal nesse processo de formação, sendo eles os responsáveis diretos por todas as aprendizagens dessas crianças e adolescentes com necessidades especiais, que muitas vezes sem nenhuma estrutura tentaram fazer o seu melhor para garantir esse direito previsto em lei.

REFERÊNCIAS

BARONE, Isabelle. **Por que fechar escolas por causa do coronavírus? Entenda.** Gazeta do povo, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/por-que-fechar-escolas-por-causa-do-coronavirus-entenda/>, acesso 20 abr. 2024.

BENTO, Gislaine Alves Kamer. **Educadora cria vídeos com acessibilidade em libras para ensino remoto.** Diversa educação inclusiva na prática, São Paulo, julho 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/educadora-cria-videos-acessibilidade-libras/>, acesso 13 abr. 2024.

BILCHES, William. **Os desafios dos alunos com deficiência para acompanhar aulas remotas durante a pandemia.** Gazeta do povo, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-dos-alunos-com-deficiencia-para-acompanhar-as-aulas-remotas-durante-a-pandemia/>, acesso 20 abr. 2024.

CARDENAS, Juan Carlos. **Por que o coronavírus é mais perigoso para os idosos.** El país, Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-03-24/por-que-o-coronavirus-e-mais-perigoso-para-os-idosos.html>, acesso 20 abr. 2024.

ETIENNE, Carissa F. **Crianças e adolescentes estão sendo profundamente impactados pela pandemia covid.** Organização Pan-americana de saúde, Brasil, 2021. Disponível em: [https://www.paho.org/pt/noticias/15-9-2021-criancas-e-adolescentes-estao-sendo-profundamente-impactados-pela-pandemia-covid#:~:text=diretora%20da%20OPAS-,Crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20est%C3%A3o%20sendo%20profundamente%20impactados%20pela%20pandemia%20de,19%2C%20afirma%20diretora%20da%20OPAS&text=Washing-ton%2C%20D.C.%2C%2015%20de%20setembro,\(OPAS\)%2C%20Carissa%20F.](https://www.paho.org/pt/noticias/15-9-2021-criancas-e-adolescentes-estao-sendo-profundamente-impactados-pela-pandemia-covid#:~:text=diretora%20da%20OPAS-,Crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20est%C3%A3o%20sendo%20profundamente%20impactados%20pela%20pandemia%20de,19%2C%20afirma%20diretora%20da%20OPAS&text=Washing-ton%2C%20D.C.%2C%2015%20de%20setembro,(OPAS)%2C%20Carissa%20F.,), acesso 21 abr. 2024.

FLORES, Natalia. **Como a pandemia afeta o ensino de crianças com deficiência?** Rede nacional de ciência para educação, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/blog/2020/11/04/como-pandemia-de-covid-19-afeta-criancas-com-deficiencia/>, acesso 17 abr. 2024.

FRAIDENRAICH, Verônica. **O ensino remoto e as crianças com deficiência: elas foram esquecidas. Brasil: Cangurunews, maio de 2020.** Disponível em: <https://cangurunews.com.br/a-crianca-com-deficiencia-na-quarentena/>, acesso 13 abr. 2024.

GUERRA, Gleidis R. **Um novo normal também na escola.** Disponível em: <https://vibemundialfm.com.br/vivamelhor/novo-normal-tambem-na-escola/>, acesso 13 abr. 2024.

IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS. Rio de Janeiro, 1854. 1 fotografia. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos?fbclid=IwAR2IcRRq30TKwYyVx7sYnG7utdRglAjhTJ6KbNh49dPGOwymAVEqt3Eta90>, acesso 25 abr. 2024.

JAKUBOWICZ, Débora Salles Civitarese. **A educação de estudantes com deficiência em tempos de pandemia. Diversa educação inclusiva na prática, dezembro 2020.** Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-educacao-de-estudantes-com-deficiencia-em-tempos-de-pandemia/>, acesso 13 abr. 2024.

LEMOS, Marcela. **Como surgiu o novo coronavírus (COVID19).** Tua saúde, Portugal, 2021. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/misterioso-virus-da-china/>, acesso 20 abr. 2024.

MATUOKA, Ingrid. **Garantia da educação inclusiva durante pandemia é direito do estudante.** Centro de referência em educação integral, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/garantia-da-educacao-inclusiva-durante-pandemia-e-direito-dos-estudantes/>, acesso 17 abr. 2024.

OLIVEIRA, Junia. **Pandemia é mais cruel com alunos com deficiência, alertam especialistas.** Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna_gerais,1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-alunos-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml, acesso 13 abr. 2024.

ONU. **Covid-19: UNESCO divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus.** Brasil, março, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691> , acesso 13 abr. 2024.

PEREIRA, Jhonathan. **Educação de crianças com deficiência enfrenta contraste e incertezas para um pós pandemia.** Vozes da periferia, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://vozesdasperiferias.com/educacao-de-criancas-com-deficiencia-enfrenta-contrastes> , acesso 17 abr. 2024.

RODRIGUES, Leandro. **10 fatos da história da Educação especial que você precisa saber!** Instituto Itard, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/10-fatos-da-historia-da-educacao-especial-que-voce-precisa-saber/>, acesso 17 abr. 2024.

SALIBA Juliana Wilke. **Você sabe como surgiu o coronavírus SARS-COV-2?** . Secretaria de saúde do estado de Minas Gerais, Minas Gerais ,2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/27-como-surgiu-o-coronavirus> , acesso 17 abr. 2024.

SANARMED. **Linha do tempo do coronavírus no Brasil**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil> , acesso 20 abr. 2024.

YAMAGUTI, Bruna. **Inclusão online: os desafios educacionais para alunos especiais.** Correio Braziliense, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/revista-do-correio/2021/05/4921201-inclusao-on-line-os-desafios-educacionais-dos-alunos-especiais.html> , acesso 17 abr. 2024.

YOSHIDA, Soraia. **O desafio na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública.** Revista Nova escola, Brasil, março 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>, acesso 13 abr. 2024.

O BALLET CLÁSSICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL

CLASSICAL BALLET AND THE CONSTRUCTION OF BODY IDENTITY



FLÁVIA DE OLIVEIRA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2015); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Universidade Cândido Mendes (2017); Coordenadora Pedagógica na EMEI Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

RESUMO

O ponto de partida desta pesquisa são as próprias experiências infantis, sobretudo as mudanças corporais promovidas pela frequência às aulas de ballet. A dança, compreendida enquanto processo de educação corporal, terminou por construir quem somos e como agimos. As lembranças desse processo suscitaram o anseio de estudar a influência do ballet clássico na constituição da identidade corporal, tendo em vista o fato de que as práticas culturais corporais são elementos marcantes na trajetória de muitas pessoas. A pesquisa, então, contou com a colaboração de algumas bailarinas, cujos posicionamentos com relação à contribuição do ballet nas suas vidas foram coletados e confrontados com o referencial teórico. Os resultados indicam que, ainda que tenha sido constatado que o ballet invariavelmente trás disciplina para a bailarina, nem todas fizeram uso da mesma nos estudos. Apesar disso, trouxe disposição e uma nova maneira de se perceber como pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: Ballet; Educação; Corpo; Linguagem Corporal.

ABSTRACT

The starting point for this research is our own childhood experiences, especially the bodily changes

brought about by attending ballet classes. Dance, understood as a process of body education, ended up shaping who we are and how we act. The memories of this process gave rise to the desire to study the influence of classical ballet on the constitution of body identity, given that cultural body practices are important elements in the trajectory of many people. The research then relied on the collaboration of some ballerinas, whose views on the contribution of ballet in their lives were collected and compared with the theoretical framework. The results indicate that, although it was found that ballet invariably brings discipline to the dancer, not all of them made use of it in their studies. Despite this, it brought disposition and a new way of perceiving oneself as a person.

KEYWORDS: Ballet; Education; Body; Body Language.

INTRODUÇÃO

Para que se entenda o porquê de certos levantamentos desta pesquisa, é importante, em primeiro lugar, compreender o que é imagem corporal. Imagem corporal é, nada mais nada menos, que o conceito de si próprio, de seu corpo. Constrói-se ao longo da vida, de acordo com as experiências acumuladas, sendo produto da interação com a cultura circundante.

Devido às experiências pessoais, objetivamos analisar como o ballet clássico interfere nessa construção, como as bailarinas e bailarinos têm seus corpos e suas "imagens de si" modificados pela prática da dança e, conseqüentemente, quais os benefícios corporais e escolares o ballet pode trazer para as pessoas. As práticas de algumas outras danças podem ser mencionadas, porém o foco principal e grande motivador do mesmo é o ballet clássico.

A educação corporal, durante muito tempo reprimida (NEIRA; NUNES, 2007), começou a ser valorizada e estimulada a partir do século XIX, dando início a diferentes métodos, desde os inspirados na biologia até os que adotaram as ciências humanas como referência principal. Estes, mais sintonizados com os tempos atuais, o corpo se tornou um "suporte textual" onde se inscrevem a trajetória cultural dos homens. Estão à nossa disposição uma grande variedade de maneiras de expressar usando nosso corpo, e aqui pretende-se abordar uma certa forma clássica que até hoje vem participar da construção da identidade corporal de pessoas por todo o mundo.

Muitas pesquisas feitas com professores e profissionais da dança apontam para os benefícios da dança logo na infância, como melhora na postura, compreensão da musicalidade e do movimento e organização pessoal. Como diz a professora e bailarina Aline Cristiann, no blog "Mãe Coruja": "não só o corpo é beneficiado, mas também questões de desenvolvimento cognitivo e comportamento. Nas aulas, desenvolvemos noções de respeito, solidariedade, amizade, determinação e disciplina, por exemplo."

Há também quem diga que os benefícios da dança extrapolam as questões corporais. Segundo o professor Roosevelt Pimenta, o maior benefício que a criança pode levar do ballet para a escola é a disciplina, e aqui vamos verificar, através de entrevistas com praticantes e ex-praticantes de ballet clássico qual opinião possuem sobre o assunto.

O ballet clássico, como outras danças, quando introduzidas na educação infantil, auxilia as crianças a fazer amigos, conhecer o corpo e seus movimentos, desenvolve elegância, delicadeza e flexibilidade, conforme apontam Nogueira e Maciel (2013). O corpo começa desde então a se desenvolver de uma maneira diferenciada quando comparada à de crianças que não dançam. As séries iniciais do ballet clássico constituem em estímulos físicos que influenciam o desenvolvimento e crescimento.

Devemos pensar também nos efeitos na construção da identidade corporal da criança, que desenvolve a consciência de si, de suas capacidades e como isso afeta sua autocrítica e autoconhecimento.

Sendo assim, o presente estudo procurou responder a seguinte questão: Quais os efeitos do ballet clássico para a construção da identidade corporal na opinião de praticantes e ex-praticantes?

METODOLOGIA

A primeira etapa do trabalho consistiu no levantamento de dados bibliográficos, e pudemos perceber que não existem muitos estudos diretamente ligados ao tema. A partir das leituras, foi possível comparar posicionamentos distintos. Alguns autores se complementavam de maneira fantástica, embora não tratassem do mesmo estudo, nem escritos na mesma época.

A próxima etapa, depois de consolidadas as ideias dos autores, consistiu na realização de entrevistas com bailarinas e ex-bailarinas (Dez estudantes de ballet clássico e outras áreas da dança) que foram selecionadas por terem ingressado no ballet ainda na época de escola, assim foi possível relatar experiências pessoais de integração dança-escola.

Duas das bailarinas que participaram do estudo frequentam aulas de ballet desde muito pequenas (5 e 3 anos), o que torna os resultados diferentes, pois elas podem perceber a formação do corpo, mas não a mudança. Elas tomaram como base as diferenças entre elas e amigas da mesma idade que não dançam, para chegarem à conclusão de quais podem ser as influências da dança. Houve também um depoimento de uma professora dos anos iniciais de ensino do ballet, que disponibilizou outras experiências.

O material coletado foi transcrito e confrontado com a produção disponível sobre a relação entre dança e educação.

RESULTADOS

É interessante perceber todo o movimento da dança pelo olhar de outro tipo de artista. É o que acontece no estudo de Martins (2010), onde um artista plástico tenta retratar um bailarino, mas não apenas um simples retrato. Carybé (artista plástico) almejou desenhar o movimento de Nureyev (bailarino russo), e as imagens resultantes desta experiência não se trata de corpos apolíneos, mas sim de formas vazadas com linhas em fuga, pois um bailarino dançando, na visão do autor,

Não se trata de um corpo que possa ser reduzido nem a um estado de coisa espacializado, nem a uma dimensão mecânica funcional. Trata-se, antes, de um composto, de um entrelaçado, de um agregado de visão e movimento. (p. 105)

Ou seja, a visão de um corpo que não pode ser decomposto. Esta experiência de Carybé se relaciona indiretamente com a maneira com a qual nosso corpo é "um meio de comunicação com o mundo, participante ativo e permanente dos processos de sociabilidade, da produção material e simbólica e das experiências culturais" (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 199). Esse corpo que não pode ser dissociar de seu movimento é a forma como você se comunica com seus gestos e trejeitos. A fala de Vanessa (23 anos) pode nos dar uma ideia de como é a experiência, para uma bailarina, da percepção do corpo como algo a ser moldado, ao qual você pode dar movimentos:

Ter mais consciência corporal eu acho que faz bem pra todo mundo, saber que o seu corpo em primeiro lugar não é uma coisa estanque, imutável, que você pode trabalhá-lo pra ele responder ao que você quer (não só estética, mas motoramente) e, ao mesmo tempo, perceber que, seja como for seu corpo, ele sempre "serve" pra dançar.

Unindo as ideias de Strazzacappa (2001) e Brasileiro e Marcassa (2008), pode-se afirmar que o movimento corporal sempre foi, dentro da escola, uma moeda de troca. A imobilidade física representa uma punição e a liberdade de se movimentar, um prêmio. Devemos lembrar que os hábitos corporais são aprendidos e transmitidos pela educação, mas, ainda assim, a ideia do não-movimento como conceito de bom-comportamento prevalece. O que estamos ensinando para as crianças, a partir desta premissa? O corpo e suas linguagens têm sido negligenciados pelos processos educativos.

Dizem Brasileiro e Marcassa que a educação física escolar deve trazer para todos os grupos e classes sociais os saberes e práticas das manifestações corporais, mas que o que acontece é que as manifestações corporais, nessas aulas, acabam-se restringindo apenas a esportes e ginástica, esquecendo-se que a prática da dança é uma manifestação corporal. Uma das consequências disto é que, quando se pede aos alunos que recuperem suas experiências corporais mais significativas e, a partir disso, criem e explorem movimentos ginásticos expressivos, as aprendizagens que mais aparecem relacionam-se ao universo da cultura esportiva e, como outra consequência, agora a partir de experiências de Strazzacappa (2001), quando existe uma experiência de dança, os alunos não acreditam em seus potenciais criativos, preferindo copiar fórmulas prontas.

Para que seja possível uma inserção de qualidade da dança na escola, o primeiro passo é reconhecer a dança como manifestação da cultura corporal que integra o universo das linguagens artísticas para que assim se construa novas possibilidades pedagógicas para o trabalho da dança na escola, através do diálogo entre a educação física, a arte e a educação. Todavia, o que acontece por enquanto é que a dança nunca tem espaço na escola, já que a Educação Física prioriza o esporte e a ginástica, enquanto a Educação Artística prioriza as Artes Plásticas.

Ambas as autoras defendem claramente a inclusão da dança na escola, seja para possibilitar uma nova educação do corpo, seja por defender que a dança desenvolve não apenas as capacidades motoras, mas também as capacidades imaginativas e criativas das crianças e adolescentes.

Brasileiro e Marcassa (2008) sugerem "criar novas possibilidades de educação com o corpo que subsidiem o trabalho com as manifestações da cultura corporal" (p. 196), valorizando a dimensão corporal e as linguagens que dela derivam, ou seja, trazer a dança para a escola. Experiência esta que foi relatada por Strazzacappa. Tratou-se de uma experiência do curso de Licenciatura em Dança

da UNICAMP, que levava oficinas de dança para as escolas de Campinas. Os resultados apontados por esta pesquisa foram que professores e diretores sentiram a diferença no comportamento de seus alunos: faltas diminuíram, participação dos alunos em outras atividades escolares passaram a ser mais efetivas, interesse geral dos alunos pelo ensino melhorou, como se a dança resgatasse o prazer na instituição escolar. Mas como nem tudo são flores e o preconceito ainda impera na área, apesar de serem visíveis os pontos positivos, o grupo de estudos começou a encontrar problemas com relação a receptividade dos professores (que intitularam o trabalho como "aula de recreação"), reclamações sobre a agitação das crianças nos dias da atividade, preconceito com os próprios alunos e tornaram esse momento uma arma para chantagem (tem que ficar quieto, ou não vai para a "recreação").

Ainda segundo Strazzacappa (2001), as pessoas têm grande capacidade de imitação. A criança aprende observando e reproduzindo os gestos dos adultos. Todas as ações humanas são técnicas adquiridas por meio da imitação. Portanto, a autora defende que a dança na escola deve ultrapassar a ideia de ser voltada apenas à criança e ao adolescente, o corpo dos professores funciona como modelo para o aluno. Não apenas o movimento, como a postura. Então, parafraseando a autora, desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que seus corpos também educam. O que se intercala de modo fantástico com as ideias de Brasileiro e Marcassa (2008), quando dizem que

Desse modo, faz sentido analisar historicamente como a ginástica e a dança se inserem na sociedade, pois isso as caracteriza como manifestações sistematizadas da cultura corporal e nos permite reconhecê-las no processo de construção das ações humanas e de sua apropriação no espaço escolar. (p. 200)

Ou seja, compreendendo a maneira como a dança se insere na sociedade nos leva a conhecer melhor uma determinada cultura. Levando a uma menor escala, podemos perceber como um sujeito se apropria daquele espaço, daquela realidade, através de seu comportamento. Levando isso para dentro da sala de aula, as atitudes físicas dos alunos revelam sua apropriação do espaço escolar. E a dança influência nas atitudes escolares das bailarinas, como se mostra a seguir.

DISCUSSÃO

Analisando as entrevistas concedidas pelas bailarinas participantes, nota-se que todas elas destacam a disciplina que o ballet trouxe para o uso escolar e na vida, reafirmando assim o que disse Roosevelt Pimenta, embora nem todas considerem vantajoso, porque as vezes a dança tira o foco da estudante na escola. Se no estudo de Strazzacappa (2001), os jovens participantes de oficinas de dança aumentaram seu interesse pelas atividades escolares e a frequência nas aulas, podemos dizer que os resultados apontam para essa direção: as bailarinas e ex-bailarinas relataram disposição, melhor envolvimento social, melhor concentração ou até mesmo estímulo indireto (o caso de ir bem nas aulas para que possa continuar fazendo ballet) que já é, em si, de alguma ajuda, como podemos perceber na fala de Marcella (20 anos):

Enquanto eu dançava eu me esforçava pra ter boas notas pros meus pais não me tirem de algo que eu tanto gostava, porque sempre foi regra em casa que os estudos deveriam vir em primeiro lugar..., mas isso também não me trouxe coisas boas no colégio, eu fazia o básico, tinha notas ótimas, por ter estudado as matérias, e o caderno completo. Mas nada além disso! Não estudei pra vestibular, não me esforcei pra ser a melhor aluna da sala nem nada disso. Mas de qualquer forma a dança me estimulou a estudar, para continuar dançando...

Em relação à imagem corporal, os resultados das entrevistas reforçam o estudo de Haas, Garcia e Bertoleti (2010), que verificou que o nível de satisfação de bailarinas profissionais com seus corpos e resultou em que as bailarinas apresentam nível de insatisfação e distorção de sua imagem corporal, ainda que, segundo a pesquisa, as bailarinas tenham peso corporal, estatura e índice de massa magra corporal inferior ao outro grupo de estudo (jazz), reforçando que a imagem corporal ideal para a prática do ballet é um corpo leve e com baixa percentagem de gordura, o que as coloca em um grupo de risco para desenvolvimento de transtornos alimentares. O que é reforçado culturalmente, pois, segundo Brasileiro e Marcassa, seu ensino fortalece-se (desde o século XX) como um modelo de corpo, de mulher e de arte, cujos símbolos mais evidentes são a pureza e a leveza, o que conseqüentemente leva as bailarinas a buscar um corpo esbelto. Esta característica esteve presente nas falas das bailarinas Vanessa (23 anos),

existe um mito (que não é tão mito assim) que o ballet clássico exige um físico muito ideal, e eu nunca tive esse físico (na verdade, eu tive até os 13 anos de idade) e isso me trouxe também uma certa vigilância com relação ao meu peso, que era meio séria quando eu era mais nova, adolescente, e é tido como muito natural as bailarinas perderem 5 kg em uma semana! (risos) Tipo, me trouxe uma preocupação que eu acho importante, que é com a saúde, e que eu vejo que poucas meninas da minha idade tem, de cuidar do peso, mas que às vezes é obsessiva demais.

Marcella (20 anos),

Eu acho que o ballet clássico em si trouxe alguns malefícios... Eu fui muito complexada com peso, o que prejudicou muito a minha saúde...

e Gabriela (19 anos)

Acredito que a dança traz, de maneira geral, uma vaidade em relação ao corpo. Até por estarmos em contato contante com o espelho (risos). E isso pode ser bom por estimular os cuidados maior com o corpo, mas a minha tendência é viver com a autoestima baixa graças a um padrão de corpo que, assim como a mídia, a dança também impõe. Antes de dançar eu não me preocupava muito com peso e formas, mas depois de um tempo de prática não pude mais ignorar esse fator.

Outro resultado bastante considerável da pesquisa foi que a dança trouxe bom humor e elevou a autoestima (nos casos em que a massa corporal não é um problema), o que pode ser explicado pelos hormônios que são liberados pela prática de atividades físicas, entre eles a endorfina, um dos principais hormônios responsáveis pelo bem-estar, mas também pela satisfação de estar realizando um sonho, como foi o caso de Jackeline (25 anos), que diz que as mudanças psicológicas que ela percebeu foram

desde a minha autoestima que ficou lá em cima por finalmente eu estar realizando um sonho até a minha disposição que melhorou.

Em um aspecto as entrevistadas se contradisseram, pois ressaltam como ponto negativo "deixar de sair com amigos por conta das aulas/ensaios", ao mesmo tempo que afirmam que o ballet trouxe envolvimento social, porém entende-se que isso faz parte do comprometimento que elas assumem com as aulas, por mais que desenvolvam um lado social, é necessário renunciar a alguns passeios, compreendendo isso com maturidade.

Com a prática através dos anos, o ballet torna as pessoas mais expressivas com seus corpos. Podemos construir essa afirmação através de Strazzacappa (2001), quando diz que

Algumas experiências têm nos mostrado o quanto o movimento pode contribuir para se criar no espaço escolar um outro ambiente. A introdução de atividades corporais artísticas na escola tem mudado significativamente as atitudes de crianças e professores na escola. A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. O corpo expressa suas emoções (p.71)

Encontramos também essa afirmação em algumas entrevistas, das bailarinas mais velhas, mais conscientes de seu corpo, que percebem a sensibilidade de movimento que o ballet trouxe para suas vidas, para seus corpos. Como o caso de Gabriela (19 anos) que, em seu relato, diz que o ballet

mudou minha maneira interna de "me perceber", graças a uma nova consciência corporal que me ajuda em todas as maneiras, seja no teatro, ou até para andar de ônibus [...] a dança também me faz sentir uma mulher mais atraente, uma vez que sinto que tenho controle dos meus movimentos e tenho o "poder" de deixá-los bonitos.

Este poder de deixar os movimentos bonitos se relaciona com o movimento indissociado da visão explicado no estudo de Martins (2010), anteriormente citado, já que ele diz que qualquer gênero artístico se expressa através de sensações.

Segundo Cristiane Aquino, 28, professora de ballet para crianças e estudante de jornalismo, o motivo da procura pelos pais (nas escolas onde atende) acontece por estes verem graça na arte, e aponta quais benefícios ela nota nos seus alunos:

As aulas são procuradas pelos pais, mas não por recomendação, e sim porque as mães acham bonitinho. Os principais benefícios que eu noto, é a concentração que elas adquirem, os exercícios de coordenação motora ficam cada vez melhores porque através deles elas passam a se concentrar mais para conseguir executá-los.

Os benefícios coincidem com os já apontados pelas bailarinas entrevistadas, o que leva à conclusão de que os efeitos do ballet são mais ou menos os mesmos, variando pouco de pessoa para pessoa de acordo com as experiências vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O ballet é uma dança muito elitizada ainda, por isso é bom você ter vindo aqui e mostrar sua dança pra eles. Eu mesmo nunca tinha visto uma bailarina de perto", essas foram as palavras do diretor de um Centro de Educação Infantil municipal de São Paulo, quando, a seu convite, fui dançar para as crianças. Por este motivo, e tantos outros apresentados nesta pesquisa, defendo a inclusão da dança - se possível, clássica - nas escolas, mesmo que não tenham sido todas as bailarinas a ressaltar apenas pontos positivos, o que já devia ser o esperado.

Ao contrário do que esperava, nem todas as bailarinas relataram benefícios escolares, pois a disciplina acabou sendo aplicada apenas no ballet, enquanto os estudos ficaram em segundo plano, mesmo que não haja prejuízo, pois elas queriam continuar dançando, também não foi uma mudança para melhor.

Ainda assim, os benefícios estão presentes - seja como relatado por Strazzacappa, onde o

resultado foi que os alunos ficaram mais empolgados com a escola, se apropriando melhor daquele espaço e encontrando um motivo a mais para ir para as aulas, seja melhorando a disciplina. Esperava que as bailarinas entrevistadas fossem citar a disciplina como consequência da prática da dança, mas uma delas me surpreendeu, quando disse que

normalmente eu sou muito zoada, relaxada, indisciplinada e acho que o ballet me trouxe o pouco de responsabilidade que eu tenho e comprometimento também, porque eu sempre tive em mente que é um trabalho contínuo, de longo prazo, tipo, não é colar uma semana antes e querer entrar na ponta

pois o que eu concluí disso é que, para algumas pessoas, a presença da dança fez realmente diferença. Tem pessoas que já possuem uma certa disciplina, então não muda muito quando começam o ballet, mas a partir deste exemplo, podemos supor que existem vários outros que, como ela, encontraram no ballet uma nova maneira de se comportar.

Finalmente, a partir dos resultados previamente apresentados, chegamos à conclusão de que é inegável a influência do ballet clássico para a construção da imagem corporal de bailarinas, ainda que haja pouco tempo de prática (a bailarina com menos tempo de prática na amostra desta pesquisa pratica há dois anos) as mudanças físicas e psicológicas causadas já se mostram presentes.

ANEXOS

Entrevista:

- Quantos anos você tem e há quanto tempo faz ballet?
- Como vc acha que a prática do ballet interfere na sua vida escolar? Traz algum benefício?
- E no seu corpo, vc percebe mudanças causadas pelo ballet?
- E a maneira como vc se percebe?
- Você ressaltaria algum ponto negativo?

Com Ariana Maria

Quantos anos você tem e há quanto tempo faz ballet?

16 anos, 6 anos de ballet

Como você acha que a prática do ballet interfere na sua vida escolar? Traz algum benefício?

Só um pouco na Educação Física, pois adquiri mais resistência.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet?

Sim sim, desde que eu entrei na academia mesmo de Ballet passei a desenvolver os músculos principalmente das pernas e pés, emagreci bastante também, embora meu peso não tenha mudado

muito, estou metade do que era antes (risos).

E a maneira como você se percebe? Mudou?

Aaah, muito. Antes eu vivia triste e estressada, agora só mesmo quando eu fico sobrecarregada da escola quando tem muita prova e trabalho na mesma semana, mas mudou bastante mesmo. Fiquei uma pessoa mais feliz e mais bem disposta.

Você ressaltaria algum ponto negativo? Qual?

Só dor nos joelhos e musculares, mas isso é do esforço mesmo, não?

Com Gabriela Gonzalez

Quantos anos você tem e há quanto tempo faz ballet?

Tenho 19, ballet clássico há dois anos, mas danço há 7.

Como você acha que a prática da dança interferiu na sua vida escolar? Trouxe algum benefício?

Apesar da disciplina que a dança me deu, que sem dúvidas foi aplicada no colégio, muitas vezes por causa do cansaço - ou até por causa do interesse grande pela dança que me tirava o foco da escola - chegava a me prejudicar mais do que beneficiar.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet?

Muitas! A mudança mais imediata que consegui perceber foi a de postura, mas mais tarde fui notando os músculos de coxas, abdômen e costas mais rígidos, o tronco mais fino, entre outros.

E a maneira como você se percebe? Mudou?

Em muitas maneiras. Primeiro, mudou minha maneira interna de "me perceber", graças a uma nova consciência corporal que me ajuda em todas as maneiras, seja no teatro, ou até para andar de ônibus. Acredito que a dança traz, de maneira geral, uma vaidade em relação ao corpo. Até por estarmos em contato contante com o espelho (risos). E isso pode ser bom por estimular os cuidados maior com o corpo, mas a minha tendência é viver com a autoestima baixa graças a um padrão de corpo que, assim como a mídia, a dança também impõe. Antes de dançar eu não me preocupava muito com peso e formas, mas depois de um tempo de prática não pude mais ignorar esse fator. Por outro lado, a dança também me faz sentir uma mulher mais atraente, uma vez que sinto que tenho controle dos meus movimentos e tenho o "poder" de deixá-los bonitos.

Com Marcella Toral

Quantos anos você tem e há quanto tempo faz ballet?

20 anos, fiz ballet dos 11 aos 17.

Como você acha que a prática da dança interferiu na sua vida escolar? Trouxe algum benefício?

Eu não sei, sinceramente. Enquanto eu dançava eu me esforçava pra ter boas notas pros meus pais não me tirarem de algo que eu tanto gostava, porque sempre foi regra em casa que os estudos deveriam vir em primeiro lugar..., mas isso também não me trouxe coisas boas no colégio, eu fazia o básico, tinha notas ótimas, por ter estudado as matérias, e o caderno completo. Mas nada além disso! Não estudei pra vestibular, não me esforcei pra ser a melhor aluna da sala nem nada disso. Mas de qualquer forma a dança me estimulou a estudar, para continuar dançando... ficou meio confuso, mas é isso.

Eu acho que o ballet clássico em si trouxe alguns malefícios... Eu fui muito complexada com peso, o que prejudicou muito a minha saúde..., mas também me ajudou a fazer amigos, a ter concentração, responsabilidades, entre muito mais.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet?

Sim, meu corpo foi formado no ballet. Toda minha família é enorme e eu acredito que eu seja 'pequena' por ter feito ballet, pelos exercícios, pelos cuidados e contrações musculares, eu acredito que parte da minha estrutura corporal tenha sido por causa do ballet.

E a maneira como você se percebe? Mudou?

Ah, acho q ter feito ballet mudou minha vida. Se eu não tivesse feito ballet, eu seria outra pessoa com toda certeza do mundo.

Com Natasha Bertoni

Quantos anos você tem e há quanto tempo faz ballet?

20 anos e 9 de ballet.

Como você acha que a prática da dança interferiu na sua vida escolar? Trouxe algum benefício?

Sim! Antes eu era uma pessoa extremamente tímida e quase não me envolvia com grupos da escola, ou se eu tinha eu sempre fazia trabalhos sozinha porque não gostava do contato. Hoje já me envolvo bastante com o pessoal. E acredito que a dança desenvolveu minha criticidade nas aulas de artes da escola. No ensino médio tive uma coreografia para montar de final de ano e me dei muito bem.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet?

Muita, flexibilidade, trabalho muscular e equilíbrio. Outros itens como tendinite no tendão de Aquiles e um desgaste no calcanhar.

E a maneira como você se percebe? Mudou?

Fui mais madura, bem diferente das outras meninas de 11 anos na época. Porque eu ia sozinha para o ballet, tinha compromisso de ir aos ensaios e me dedicar.

Você colocaria algum ponto negativo, nisto tudo?

Sim! Por mais que seja legal a maturidade e responsabilidade, deixei de fazer muita coisa por causa do ballet. Tipo, dos 13 aos 17 anos não ia em festas ou parques com amigos por causa dos ensaios, sendo que hoje vejo que isso faz parte.

Com Cristiane Aquino

Quantos anos você tem e quanto tempo faz ballet?

Tenho 28 e faço ballet há 15.

Como você acha que a prática da dança interferiu na sua vida escolar? Trouxe algum benefício?

Claro, eu fui curada de uma depressão da qual era dependente de fortes medicações

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet?

Músculos mais definidos e força.

E a maneira como você se percebe? Mudou?

Eu me sinto uma mulher sensível, alguns me veem como frágil, alguns me dizem que sou de comportamento delicado, meu noivo me diz isso, que as pessoas ao me ver enxergam bem essa fragilidade, não sei se sou exatamente assim, mas todos dizem "você é bailarina, por isso é assim".

Você ressaltaria algum ponto negativo?

Acho que não.

Com Vanessa Negrini

Quantos anos você tem e há quanto tempo faz ballet?

23 anos de idade. Faço ballet desde os 8 anos, mas parei aos 18 pra fazer cursinho e no começo da faculdade, e voltei a fazer com 21.

Como você acha que a prática do ballet interferiu na sua vida escolar? Trouxe algum benefício?

Com certeza me trouxe muitos benefícios!! (risos) Primeira coisa é que normalmente eu sou muito zoada, relaxada, indisciplinada e acho que o ballet me trouxe o pouco de responsabilidade que eu tenho e comprometimento também, porque eu sempre tive em mente que é um trabalho contínuo, de longo prazo, tipo, não é colar uma semana antes e querer entrar na ponta. Fora que me deu uma consciência corporal muito grande que me ajudou nos esportes da escola e o pessoal do ballet era sempre uma turma nova de amigos, diferente da escola, já que eu morava em apartamento, não tinha família perto da minha idade etc. E concentração, né, reflexo rápido... um monte de coisas (risos) parei.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet?

Sim, com certeza também. Minha coluna já um horror (risos). Eu tenho uma sifosezinha e um desvioção, isso porque eu fiz ballet durante minha fase de crescimento... se eu não tivesse feito... Além disso, eu percebo que nas épocas em que eu faço aula regularmente, minha circulação fica muito melhor, além de ficar com a mente mais relaxada, etc., mais disposição e o corpo mais definidinho!! Ah, claro, o alongamento do ballet é bem importante pra mim no dia a dia porque, sei lá, eu me movo melhor, fico menos desajeitada, sinto menos dores (exceto as famigeradas dores musculares, quando eu dou uma exagerada na aula, risos)

E a maneira como você se percebe? Mudou?

Sim. Ter mais consciência corporal eu acho que faz bem pra todo mundo, saber que o seu corpo em primeiro lugar não é uma coisa estanque, imutável, que vc pode trabalhá-lo pra ele responder ao que você quer (não só estética, mas motoramente) e, ao mesmo tempo, perceber que, seja como for seu corpo, ele sempre "serve" pra dançar; ainda que você tenha dificuldade em alguma coisa, acho que todo mundo tem alguma característica que possa descobrir como positiva, as vezes uma perna mega linda, às vezes mesmo uma expressão facial. Além disso, trabalhar e conseguir fazer determinados movimentos são um exercício muito importante de autoconfiança e de autocontrole, me ajudaram muito ao longo da minha vida, eu acho. Fora que é uma atividade muito imersiva, que relaxa e te desliga das outras coisas, porque exige muita concentração.

Só pra finalizar, queria saber se você destacaria algum ponto negativo?

Ai, não sei se é negativo..., mas acho que pra muita gente sempre teve aquela "angustiazinha" sobre seguir profissionalmente ou não o ballet. Pra mim já foi meio angustiante algumas vezes, ainda mais porque existe um mito (que não é tão mito assim) que o ballet clássico exige um físico muito ideal, e eu nunca tive esse físico (na verdade, eu tive até os 13 anos de idade) e isso me trouxe também uma certa vigilância com relação ao meu peso, que era meio séria quando eu era mais nova, adolescente, e é tido como muito natural as bailarinas perderem 5 kg em uma semana! (risos) Tipo, me trouxe uma preocupação que eu acho importante, que é com a saúde, e que eu vejo que poucas meninas da minha idade tem, de cuidar do peso, mas que às vezes é obsessiva demais. É isso.

Com Giovanna Spada

Quantos anos você tem e há quantos anos faz ballet?

Eu tenho 14 anos e faço ballet e outras modalidades também há 9 anos.

Como você acha que a prática do ballet interfere na sua vida escolar? Traz algum benefício?

Sim, lógico! Me traz um bom humor, ter uma memória boa, ter agilidade nos deveres e atividades, etc.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet

Sim, um bom condicionamento físico, melhor mobilidade até nos movimentos no dia a dia, um corpo saudável e em forma.

E a maneira como você se percebe? Mudou?

Sim, como danço desde pequenina não dá pra saber ao certo se houve mudanças, mas vejo que sou uma menina bem feliz, com uma autoestima muito boa, sempre procurando coisas novas para enfrentar e nunca desistir de um desafio.

E você colocaria algum ponto negativo??

Bem, eu não, porque pra mim é um sonho dançar, mas tem sempre seus pontos negativos, como sendo algo bem rígido e cansativo as vezes, pesado e até muitas vezes sobrecarrega seu corpo! Podendo ocorrer lesões ,esticamentos ,mas isso como qualquer outra atividade física.

Com Bárbara Petrucci

Quantos anos você tem e há quantos anos faz ballet?

13 anos. Eu faço há 10.

Como você acha que a prática do ballet interfere na sua vida escolar? Traz algum benefício?

Eu acho que traz, você fica mais centrada e consegue analisar melhor as coisas, ganha mais disciplina também.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet? (No seu caso, como você faz desde sempre, você pode dizer sobre características físicas que você não teria sem o ballet.)

Percebo que tenho mais força do que pessoa que não fazem ballet, tanto no abdômen, na coxa, tenho mais coordenação motora, meu desenvolvimento tanto físico quanto psicológico é muito bom.

E a maneira como você se percebe?

Minha autoestima é boa, e minha cobrança pessoal é mais puxada do que de outras meninas da minha idade, tenho mais responsabilidades, e ao mesmo tempo tenho mais insegurança.

Você colocaria algum ponto negativo?

Sim, quando vou para o ballet e deixo de sair com meus amigos, mas isso foi o que eu escolhi e não me arrependo disso.

Com Jackeline Vieira

Quantos anos você tem e há quanto tempo faz ballet?

Tenho 25 anos e faço ballet há 7.

Então você não fez durante a escola..., mas trouxe benefícios para sua vida adulta?

Comecei a fazer eu estava no 3° ano da escola, no último já, terminei com 18.

Trouxe benefícios nesse seu último ano de escola?

Ah sim, sem dúvidas, desde a minha autoestima que ficou lá em cima por finalmente eu estar realizando um sonho até a minha disposição que melhorou.

E no seu corpo, você percebe mudanças causadas pelo ballet?

Hoje em dia sim, músculos, muitos músculos que eu nem sonhava que existiam em mim apareceram, meu corpo também ficou mais tolerante a dor e a postura melhorou quase que 100%.

E a maneira como você se percebe? Mudou?

No que se trata de beleza sim, curto mais meu corpo agora do que antes, me acho mais bonita hoje graças ao ballet

Você colocaria algum ponto negativo? Na prática do ballet em geral.

Existem muitas dificuldades no caminho do ballet que em geral são frustrantes, ganhei uma distensão na coxa já há alguns anos, já desloquei a patela do joelho, mas também tem outro lado negativo que é o da concorrência, sofro com isso pois vejo muito ao meu redor menino pisando em cima de outras para conseguirem o que querem, existe muita falsidade disfarçada em sapatilhas brilhantes, pra mim esses são os pontos mais negativos do ballet.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Livia Tenorio e MARCASSA, Luciana. **Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança**. Proposições, Campinas, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

COLONISTA (não identificado) PORTAL EDUCAÇÃO - **Desenvolvimento e construção da imagem corporal**. Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/fisioterapia/artigos/11165/desenvolvimento-e-construcao-da-imagem-corporal#ixzz3ERySmBgf> - Acesso 01 set. 2014

HAAS, Aline N., GARCIA, Anelise C. D. e BERTOLETTI, Juliana. **Imagem Corporal e Bailarinas Profissionais**. Revista Bras Med Esporte - Vol. 16, n. 3 - Mai/jun., 2010

MARTINS, Carlos José. **Dança, corpo e desenho: arte como sensação**. in Proposições, Campinas, v. 21, n. 2 (62) p. 101-120, maio/ago. 2010.

NEIRA, Marcos G. e NUNES, M. L. F. **Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo**. Caligrama. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, pp. 01-16, set./dez., 2007.

NOGUEIRA, Ana Carolina e MACIEL, Letícia. **Descubra os benefícios do balé**. Disponível em <http://revistavivasaude.uol.com.br/bem-estar/descubra-os-beneficios-do-bale/1170/> - acesso 22 fev.2014.

RIBEIRO, Isaac. **Benefícios da dança para crianças vão muito além do físico**. Disponível em <http://www.educacaofisica.com.br/index.php/fitness/canais-fitness/danca/4861-beneficios-da-danca-para-criancas-vao-muito-alem-do-fisico> - Acesso 21 fev. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**. Caderno Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001

VITORIANO, Bárbara. **Benefícios do balé infantil**. Disponível em <http://www.maecorujacg.com.br/2013/12/03/beneficios-do-bale-infantil/> -Acesso 21 fev. 2014.

A JORNADA DO DESENHO NA INFÂNCIA

THE JOURNEY OF DRAWING IN CHILDHOOD



FLÁVIO BERNARDO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo em 2008; Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade de Araras em 2010; Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Network em 2012; Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo em 2016; Pós-Graduação em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação em 2017; Pós-Graduação em Oficina Prática em Arte Educação pela Faculdade Unidas de Tatuí em 2020; Pós-Graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada em 2023; Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo trata sobre o desenho na infância como um processo natural que repercute diretamente no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, podemos confirmar isso com muitos estudiosos como Piaget e outros grandes teóricos. Segundo Piaget, as fases do desenho começam nas garatujas, passando para desenhos pré-esquemáticos, esquemáticos, realistas e pseudo-naturalistas. À princípio, as garatujas nos reportam a uma exploração sensorial do movimento, sem representar propriamente os objetos. Com o desenvolvimento das crianças, as mesmas aprimoram seus traços e progridem para desenhos mais elaborados, desenhando objetos de acordo com suas características. No período da infância, podemos dizer que o desenho é uma maneira da criança expressar seus sentimentos, compreender o mundo ao seu redor e desenvolver habilidades cognitivas, onde o desenho passa por diversos estágios que nos revelam a evolução do pensamento infantil, desde a fase sensoriomotora até a fase das operações abstratas. E é durante todo esse processo, que a criança internaliza elementos do ambiente ao qual está inserida e reproduz vivências pessoais, observando tudo ao seu redor para criar suas próprias representações visuais, conforme sua percepção de mundo e seus conceitos internalizados. O desenho representa um papel muito importante no desenvolvimento criativo e expressivo da criança, possibilitando explorar a imaginação, externalizando seus sentimentos e sua compreensão de mundo. É uma maneira de se comunicar que vai além das barreiras linguísticas permitindo que a criança possa interagir com o meio de maneira significativa. Portanto desenhar na infância não é apenas uma atividade lúdica de passatempo, ou

faz-de-contas, antes é um instrumento primordial para o desenvolvimento da criança, propondo sua expressão individual e criativa a partir da sua compreensão de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho na infância; Desenvolvimento cognitivo; Fases do desenho; Autoexpressão.

ABSTRACT

This article deals with drawing in childhood as a natural process that has a direct impact on the child's cognitive and emotional development. We can confirm this with many scholars such as Piaget and other great theorists. According to Piaget, the stages of drawing begin with scribbles, moving on to pre-schematic, schematic, realistic and pseudo-naturalistic drawings. At first, scribbles refer to a sensory exploration of movement, without actually representing objects. As children develop, they improve their strokes and progress to more elaborate drawings, drawing objects according to their characteristics. During childhood, we can say that drawing is a way for children to express their feelings, understand the world around them and develop cognitive skills. Drawing goes through various stages that reveal the evolution of children's thinking, from the sensorimotor phase to the abstract operations phase. And it is throughout this process that children internalize elements of their environment and reproduce personal experiences, observing everything around them to create their own visual representations, according to their perception of the world and their internalized concepts. Drawing plays a very important role in the child's creative and expressive development, allowing them to explore their imagination, externalize their feelings and their understanding of the world. It is a way of communicating that goes beyond language barriers, allowing children to interact with the environment in a meaningful way. Therefore, drawing in childhood is not just a playful pastime or make-believe activity, it is a fundamental tool for children's development, offering them individual and creative expression based on their understanding of the world.

KEYWORDS: Drawing in childhood; Cognitive development; Stages of drawing; Self-expression.

INTRODUÇÃO

O desenho na infância é uma atividade que está ligada diretamente ao processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo das crianças. Ao longo do tempo grandes pensadores como Piaget têm se dedicado a estudos para compreender melhor significados e estágios dessa forma de expressão que é o desenho. Desde os primeiros rabiscos até as representações mais complexas. Este artigo se propõe a investigação do fenômeno do desenho infantil, abordando suas diversas fases e a maneira da criança compreender o mundo ao seu redor por meio de suas representações gráficas.

Portanto, o desenho infantil é simplesmente muito mais do que simples traços no papel; é

o instrumento que as crianças utilizam para elaborar e expressar suas percepções, emoções e compreensão do meio em que vivem. Podemos analisar por meio do desenho suas diferentes etapas no decorrer da infância, passando por movimentos desordenados e aleatórios, seus primeiros traços, até representações mais elaboradas, complexas e simbólicas, já apresentando formas e realismo. Cada uma das fases do desenho nos apresenta formações e transformações cognitivas e emocionais, fornecendo compreensões importantíssimas sobre o processo de desenvolvimento da mente da criança.

Além de ser uma maneira de autoexpressão, o desenho na infância desempenha um papel importantíssimo no processo de aprendizagem e de comunicação visual das crianças. Promove a criatividade, a imaginação, e estimula o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe assim, explorar e dar sentido ao mundo ao seu redor de maneira única e pessoal.

A CRIANÇA E O DESENHO

O desenho parece surgir de forma espontânea e evoluir junto ao processo de desenvolvimento global da criança sendo meio de comunicar seus sentimentos e compreensão do mundo.

Para Piaget a criança desenha menos o que vê e mais o que sabe. Ao desenhar ela elabora conceitualmente objetos e eventos.

“O desenho é precedido pela garatuja fase inicial do grafismo. Semelhante ao brincar, se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação. O desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento pela criança de um objeto no traçado que realizou. Nessa fase inicial, predomina no desenho a assimilação, isto é o objeto é modificado em função da significação que lhe é atribuída de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico”. (Jean Piaget)

FASES DO DESENHO SEGUNDO JEAN PIAGET

GARATUJA: fase sensório motora (0 a 2 anos) e parte da pré-operacional (2 a 7 anos).

A criança ao final do seu primeiro ano de vida, já é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traçados gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. A repetida exploração e experimentação do movimento ampliam o conhecimento de si próprias, do mundo e das ações gráficas muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas mais elaboradas.

Nesse período a criança demonstra prazer ao traçar seus rabiscos (garatuja) a figura humana é inexistente. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste.

A garatuja pode ser dividida em:

- **DESORDENADAS:** movimentos amplos e desordenados, ainda é um exercício. Não

há preocupação com a preservação dos traços, sendo cobertas com novos rabiscos várias vezes.

- **ORDENADAS:** movimentos longitudinais e circulares, coordenação viso motora. Figura humana de forma imaginária, exploração do traçado, interesse pelas formas. Nessa fase a criança diz que vai desenhar, mas não existe relação fixa entre o objeto e sua representação. Por isso ela pode dizer que uma linha é uma árvore, e antes de terminar o desenho, dizer que é um cachorro correndo. Aqui a expressão é o jogo simbólico.

- **PRÉ- ESQUEMÁTICO:** (2 a 7 anos) esta fase aparece dentro do estágio pré-operatório. Descoberta da relação entre o desenho, pensamento e realidade. Os elementos são dispersos e não relacionados entre si. O uso das cores não tem relação com a realidade, depende do interesse emocional. A figura humana torna-se uma procura de um conceito que depende do seu reconhecimento ativo.

- **ESQUEMATISMO:** fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, a criança começa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto, por exemplo, descobre que pode fazer um pássaro com a letra “V”. Faz uso da linha de base e descobre a relação cor objeto. Já tem o conceito definido quanto a figura humana, porém, aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aparecem fenômenos como a transparência e o rebatimento.

- **REALISMO:** final das operações concretas; consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço é descoberto o plano e a superposição, abandona a linha de base, as formas geométricas aparecem, existe maior rigidez e formalismo e acentua-se a diferenciação de acordo com o sexo.

- **PSEUDO-NATURALISMO:** fase das operações abstratas (10 anos em diante). É o fim como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Características: realismo, objetividade, profundidade, espaço subjetivo, uso consciente da cor. Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções.

No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos das outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria.

No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que vê. Revelando o olhar da criança a partir de suas perspectivas.

É assim que, por meio do desenho, a criança 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.

A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatidos, desenvolve a função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal,

cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio de representação. Afinal a criança aprende e se desenvolve por meio da imitação do adulto, não apenas em suas ações como também em seus traços e desenhos.

Ao brincar desenhando, as crianças vão descobrindo novos prazeres e desafios dessa experiência, novas formas de se relacionar com o mundo. À medida que adquirem domínio sobre seu corpo e os movimentos que ele produz, elas vão conquistando a condição de atuar sobre a plasticidade da matéria e logo percebem que seus gestos produzem marcas estáveis. Então, aquilo que fora puro fazer, gesto no espaço, um movimento tão característico das crianças menores, vai se constituindo como no desenho.

É por meio do desenho que a criança revela suas emoções, sentimentos, angústias, desejos, frustrações e superações. Desenhar é parte intrínseca da criança, possibilitando para elas descarregar sua ansiedade realizando seus rabiscos, traços e formas.

LOWENFELD (1977) ressalta a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de autoexpressão ou como de desenvolvimento da capacidade criativa e representativa. Sabemos, pois que é por meio de suas representações cotidianas que são aprimorados os traços e formas, promovendo assim o amplo desenvolvimento da criança em seus desenhos.

É indiscutível a importância da imagem visual para a criança, pois é através dela que a mesma estimula sua imaginação e externa no papel, sua leitura de mundo, e os significados que realmente tal acontecimento tem para o seu dia a dia.

DERDYK (1989) salienta o poder da imagem visual. O desenho como forma de pensamento, propicia oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, a observação do real se depare com a imaginação e o desejo de significar. Assim, memória, imaginação e observação se encontram, passado e futuro convergindo para o registro da ação do presente, como pensamento visual, o desenho é o estímulo para a exploração do universo imaginário.

A autora ressalta que o desenho envolve diferentes operações mentais com: simbolizar e representar, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo da criança e relacionando-a com as pessoas que a circundam e com o espaço em que habita.

“[...] ao desenhar a criança está inter-relacionando seu conhecimento imaginativo”. (PILLAR, 1996, p.51).

Expressando sua necessidade de comunicação com o objeto que acabou de conhecer com o seu imaginário, sendo este importantíssimo para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando este o universo do desenho infantil, podemos lembrar da beleza e da profundidade que cada traço representa para todo o processo evolutivo destes traços. Cada rabisco, cada tracejado, cada figura, conta uma história única sobre todo o percurso de crescimento e descoberta das crianças; é como se cada desenho fosse uma porta aberta para o mundo interior de quem o criou,

revelando seus pensamentos, emoções e visão de mundo, demonstrando as etapas percorridas nesse processo evolutivo.

É impossível não se sentir maravilhado com a riqueza e a complexidade do processo de desenvolvimento do desenho na infância, pois cada fase, desde os movimentos desordenados até as representações mais elaboradas com formas cores e definições, nos mostram quão incrível é o potencial criativo e expressivo das crianças. É um lembrete gentil de que, mesmo nas coisas mais simples, como um pedaço de papel e um lápis, existe uma profunda capacidade de imaginação e autoexpressão, onde a criança propõe e demonstra de maneira exponencial suas habilidades.

Todas as reflexões sobre o desenho na infância também nos levam a considerar nosso papel como adultos nesta jornada, afinal é nossa responsabilidade não apenas incentivar e apoiar o desenvolvimento artístico das crianças, mas também nutrir sua confiança e respeitar sua individualidade. Fazendo assim, estamos orientando e capacitando não apenas artistas em formação, mas também seres humanos criativos, sensíveis e compassivos que trazem cor e beleza ao mundo por meio de suas representações gráficas, ou seja, o desenho.

Garantir a compreensão do desenho infantil faz parte da realidade de todo o processo de desenvolvimento da criança e análise de seus rabiscos, traços e formas. Desenhar faz parte da infância e as crianças revelam por meio de seus traços a realidade em que está inserida.

Portanto, ao refletirmos sobre o desenho na infância, podemos lembrar da importância de valorizar a expressão artística de nossas crianças, por meio do incentivo, do elogio, da autoafirmação e assim possamos continuar a cultivar um ambiente onde cada traço seja recebido com amor, alegria e entusiasmo; cada desenho reconhecido com admiração e cada criança seja encorajada a compartilhar sua visão única e preciosa do mundo por meio dos singelos traços do desenho para que estas crianças se tornem adultos mais confiantes, determinados e resolutivos.

REFERÊNCIAS

DERDYK, Edith. **A imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

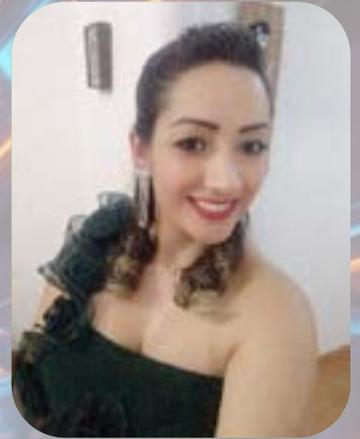
LOWENFEL, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenvolvimento gráfico e aprendizagem da escrita"**. Porto Alegre: Artes Médicas. Porto Alegre Artes Médicas, 1996.

ARTES E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ARTS AND THEIR IMPORTANCE IN INCLUSIVE EDUCATION



GRAZIELLE ALINE DE SOUSA CHINEM

Graduação em pedagogia pela faculdade Ítalo Brasileiro em 2010; Graduação em Artes visuais pela faculdade de educação Paulistana 2020; Especialista em Educação especial; professora de Ensino Infantil e Fundamental I - na EMEF Dr. Elias de Siqueira Cavalcanti, professora de atendimento educacional especializado.

RESUMO

A arte deve ser vista como uma ferramenta de extrema importância para se buscar um desenvolvimento expressivo e representativo para todas as crianças, inclusive as crianças que possuem necessidades especiais, buscando levar a arte a sério e valorizando a mesma no contexto escolar, construindo uma visão que vai além de simplesmente pintar e desenhar, revendo o olhar para essa disciplina curricular, vendo sua importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças, inclusive as crianças com necessidades especiais. Neste sentido o presente estudo busca por que as escolas de ensino regular não demonstram compromisso com o ensino dessa disciplina nas crianças com necessidades especiais? E teve como objetivo verificar a importância do ensino de artes para as crianças com necessidades especiais, sua efetiva inclusão no meio escolar e a atuação do professor nesse contexto. Usou-se a pesquisa qualitativa através de pesquisa bibliográfica, envolvendo, livros, revistas e pesquisas online. O presente estudo obteve como resultado a necessidade de estar sempre diversificando as atividades, necessitando de espaços adequados e materiais diversos para a realização das atividades e muitas escolas acabam não oferecendo essa estrutura, levando assim o professor a buscar constantemente do improviso e criatividade para concluir seus trabalhos e sua proposta pedagógica com a turma e principalmente com as crianças com necessidades especiais, podendo oferecer grandes possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Educação; Inclusão; Aprendizado.

ABSTRACT

Art should be seen as an extremely important tool for seeking expressive and representative development for all children, including children with special needs, seeking to take art seriously and valuing it in the school context, building a vision that goes beyond simply painting and drawing, reviewing the view of this curricular subject, seeing its importance for the cognitive development of children, including children with special needs. In this sense, this study looks at why mainstream schools are not committed to teaching this subject to children with special needs. Its aim was to verify the importance of teaching arts to children with special needs, their effective inclusion in the school environment and the role of the teacher in this context. Qualitative research was used through bibliographical research, involving books, magazines and online research. The result of this study was the need to constantly diversify activities, requiring adequate spaces and various materials to carry out the activities, and many schools end up not offering this structure, thus leading the teacher to constantly seek improvisation and creativity to complete their work and their pedagogical proposal with the class and especially with children with special needs, which can offer great possibilities for learning and development.

KEYWORDS: Arts; Education; Inclusion; Learning.

INTRODUÇÃO

A arte deve ser uma grande estratégia para se caminhar na direção do desenvolvimento representativo e expressivo da criança, por isso ela precisa ser mais valorizada no ambiente escolar, buscando ir muito além do momento livre de desenho e pintura, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento dessas crianças acredita-se que através da arte na educação é possível desenvolver certas áreas do conhecimento como a intuição, imaginação, expressão corporal, pensamento crítico, analítico, reflexivo, e holístico, possibilitando assim o desenvolvimento e estímulo para o educando, em especial os alunos com necessidades especiais.

Sabemos que a arte é um meio que possibilita a realização e um instrumento de trabalho para qualquer pessoa, a sociedade precisa assumir o papel, oferecendo condições e oportunidades de acesso para o trabalho e para a comercialização dos trabalhos realizados por essas pessoas, valorizando assim seu desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento, tornando suas habilidades visíveis e reconhecidas pela sociedade.

Portanto a situação problema questionou: qual a importância das escolas regulares de ensino tomar como compromisso o processo do ensino da arte, para os alunos com necessidades especiais?

Devemos considerar que a escola é um espaço onde todos deveriam ter as mesmas

oportunidades, procurando abandonar os rótulos, as classificações e levando em conta as possibilidades e necessidades dos alunos com necessidades especiais.

Assim o estudo teve como justificativa, pois o tema tem relevância social, junto às atividades da disciplina de Artes para as pessoas com necessidades especiais, e contribui com os componentes imaginativos e criativos das invenções artísticas das crianças.

A Arte é uma forma de comunicação, sendo ela não verbal, onde os sentimentos, os conhecimentos com relação ao universo, a vida e o meio habitual para pessoas com necessidades especiais tem grande valor, pela necessidade de trabalhar questões emocionais e sensórias. Com a ação da Arte poderá oferecer melhores auxílio, expressando suas necessidades e limitações, proporcionando, além do espaço para a expressão do autoconhecimento, uma melhoria da autoestima, da percepção do mundo, da integração social, e o conhecimento si mesmo, sem deixar de falar do mundo ao seu redor.

O tema apresenta grande relevância científica, pois é de suma grandeza para o acadêmico, onde oportuniza conhecimentos para o seguimento na vida profissional e pessoal, pois sendo assunto de muito interesse no universo dos profissionais na área da educação e para as pessoas necessidades especiais.

Tendo como objetivo geral: verificar a importância da ação da arte na educação inclusiva. E com os objetivos específicos: verificar a atuação do educando incluso, demonstrar como o ensino da arte beneficia o aluno com necessidades especiais e relacionar recursos que mais contribuem com as diferentes habilidades da educação inclusiva.

A metodologia utilizada realizou-se através da pesquisa qualitativa, utilização de meios bibliográficos, envolvendo livros, artigos, conseguindo assim verificar na literatura atual, os mais variados estudos referentes ao tema da pesquisa.

Assim o estudo teve como resultados: Para a diversificação das atividades em artes na escola, é necessário espaço físico e recursos materiais, onde é visto em muitas escolas a falta destes complementos, dificultando assim o pleno desenvolvimento das atividades e suas criações. Portanto, para tomar como compromisso as aulas de arte na educação inclusiva, deve muitas vezes vivenciar do improviso e da criatividade dos docentes, que oferecem grandes aprendizagens e conhecimentos.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE

A palavra arte deriva do latim ars e significa técnica, habilidade. Pode ser entendida como toda atividade humana ligada à estética ou comunicação, realizada a partir da percepção, das emoções e das ideias, com o objetivo de estimular essas funções da consciência e dar um significado único e diferente para cada obra. A arte foi a primeira forma de expressão do homem. Desde os mais remotos tempos, os homens registram suas marcas e percepções do mundo, servindo como formas de comunicação singulares e históricas, ultrapassando o tempo.

A arte tem grande importância para o desenvolvimento humano, porque além de ser uma

forma de expressão, de um ponto de vista e de cultura de cada civilização, é também um grande difusor de valores e costumes para a sociedade. Através da arte, sabemos a maneira de ver o mundo, os costumes, os valores sociais, a organização da sociedade, a identidade humana de um determinado lugar e de uma época determinada. Sendo assim, a matéria prima para a arte é o mundo. Ela permeia o cotidiano das pessoas o tempo todo e possibilita o ser humano compreender, expressar, criar e recriar a existência.

Podemos perceber que a função da arte como também seu modo e os meios de representação variam conforme a época, segundo Buoro (2000, p. 23) “Em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade/necessidade de arte”.

De acordo com Fischer (1987, p.51), “[...] o artista é o porta voz da sociedade.” Ainda nos dias atuais o artista tem uma função social indiscutível: ser um representante da sociedade, relatar em suas obras a realidade pela qual ela passa. Fischer (1987, p. 51-52) ainda manifesta “A tarefa do artista é expor a significação profunda dos acontecimentos, fazendo-o compreender claramente a necessidade e as relações essenciais entre o homem, à natureza e a sociedade”.

Assim percebemos que a arte adquire novos conceitos em cada período, modificando a forma do homem ver e pensar o mundo. Os PCNs (2001, p. 19) destacam que “[...] A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular os significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.” A arte no campo educacional é uma proposta que pode ser capaz de provocar mudanças no modo do aluno ver, agir e interagir com seu meio. Na visão de Fischer (1987, p. 20), “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.” Para o artista, a arte possui uma função muito maior do que simplesmente levar o belo e o ideal, mas sim de fazer com que o individuo conheça, interaja e mude o contexto em que vive.

A ARTE E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Na atualidade, em meio a inúmeras tecnologias existentes, segundo Fischer (1987, p. 231), “[...] uma das grandes funções da arte numa época de imenso poder mecânico é de mostrar que existem decisões livres, que o homem é capaz de criar situações para as quais se inclina a sua vontade.” No mundo globalizado, o homem está passando por um processo de transformação, mudando hábitos, conceitos, pensamentos, porém é indispensável que aproveite a liberdade para se expressar, e o artista, sendo livre, deve usar da liberdade para desempenhar o seu papel social.

Para Fischer (1987), a arte é a própria realidade social, é a representação do momento que está sendo vivido, e ao menos que ela queira ser infiel à sua função social, precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado, e fazer a sua função para ajudar a mudá-lo A sociedade precisa do artista, e ele deve ser fiel e consciente de sua função social. Cabe a ele, educar a sociedade para que ela possa fazer um desfrute e uma compreensão apropriada da arte.

A função social da arte envolve a educação, a informação e o entretenimento. Em que a arte

realiza o estímulo da percepção, da sensibilidade, da cognição, da expressão, e da criatividade. Além de possibilitar a reinserção de pessoas na comunidade.

Arte é uma atividade humana que se relaciona às manifestações estéticas, realizadas por artistas ao usar suas emoções, ideias e percepções. Seu principal objetivo é o estímulo à consciência dos espectadores e público.

Segundo Freitas (2013), a ação primordial do homem se deu em razão de sua necessidade de sobrevivência, o que o levou a construir ferramentas para dominar a natureza e preservar a espécie. Dessa forma, o homem deu início à construção da cultura, que seria transmitida graças à outra característica humana, a linguagem. Assim, a produção de ferramentas e a linguagem permitiram ao homem se desenvolver como ser humano histórico e social. Entretanto, alerta Freitas (2013, p. 103): “Embora a primeira experiência humana seja um problema vital (sua sobrevivência), a forma como o homem experimenta o mundo é diretamente emocional, é pelo sentimento que o homem confere sentidos à experiência e lhe dá significados adequados”. Ou seja, o caráter produtivo do ser humano não está ligado apenas a uma práxis mecânica, mas imbuída de significados, que são mais ou menos, grosso modo, afetivos.

É seguindo essa linha de pensamento que Freitas (2013, p. 103) situa a arte no plano da práxis humana, assim definida:

A arte, pelo seu caráter prático, realizador e transformador se situa na esfera da ação. A práxis artística supõe uma capacidade superior de expressão e objetivação, é um tipo de experiência humana que concretiza em forma de artefatos as necessidades gerais de expressão da humanidade.

Ou seja, a função da arte tem se modificado historicamente, desde a sua função original, até a da arte das sociedades em que a luta de classes se aguça. segundo Marx (1989, p. 67) “faz com que a arte supere a sua limitação histórica particular. Coloca-se uma dicotomia com o conceito, dizendo que ao mesmo tempo toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações”.

Nesta perspectiva, a arte tem a capacidade de contar a história da humanidade, compondo um quadro de fragmentos que se diferenciam pelas apreensões históricas, ao mesmo tempo em que se unificam pela manutenção de traços constantes do ser humano atribuindo-lhe uma propriedade mágica, que, associada à ciência e à religião, ajudava a dominar o mundo real inexplorado. Posteriormente, passa a ferramenta de reconhecimento e transformação das relações sociais. Esses papéis se revezam pela sociedade, ora tendendo mais ao mágico e intuitivo, ora mais ao racional. É a capacidade da arte de completar o homem com a possibilidade de ser e ter, que a torna indispensável para conhecer e mudar o mundo, proporcionando a magia que impulsiona todas as realizações do homem. Sendo assim a arte é dialética em sua essência, porque congrega elementos opostos, tais como a mágica e a racionalidade.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR

A Arte vai muito além de um momento de entretenimento, de inventar e de brincar, ela em

seu conteúdo, oferece condições necessárias para entendermos e conhecermos o contexto histórico em que estamos inseridos, fazendo-nos perceber a realidade que nos cerca com outros olhos. Assim, a cada dia deixaremos de ser seres condicionados, alienados, fetichizados e passaremos a ser seres autônomos, conhecedores da história, da realidade, seres críticos capazes de intervir na sociedade, em busca de condições igualitárias. A Arte oferece todas as condições necessárias para entendermos a história da humanidade, por isso, ela deve ser uma das disciplinas necessárias que compõem o currículo da Educação.

A arte pode trazer benefícios para a educação de crianças e jovens, pois assim como ressaltam as autoras Ferraz e Fusari (2009):

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Com base nessa citação, podemos perceber que ao se trabalhar com artes é necessário explorar a imaginação e a criatividade dos educandos. Isso pode ser feito através de seus próprios desenhos, e não de modelos prontos realizados pelos educadores. O essencial é incentivá-los a colocar em prática suas imaginações, despertar suas emoções, sentimentos e criatividade. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p.19), a escola:

É um espaço onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos sociais e culturais. Por isso é também o lugar e o momento em que se pode verificar e estudar os modos de produções e difusão da arte na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral.

A escola tem o dever de ampliar a concepção da arte para que possibilite aos educandos reconhecer e valorizar todas as produções artísticas, todas as manifestações culturais, por isso, a educação deve transformar a prática educativa atual, e aderir novos métodos e caminhos que sejam relevantes para a formação de sujeitos construtores do futuro.

O que podemos notar na área da educação atual é a predominância da pedagogia tradicional que, segundo Ferraz e Fusari (2010), tem por finalidade “manter a divisão social existente na sociedade”. Um ensino mecanizado, reprodutivo, baseado em modelos e imitações, um saber sem questionamentos e desconectado com o mundo artístico, onde os “alunos” são considerados pelos professores como folhas brancas disponíveis para adquirirem informações.

Para Rossi (2009, p.14), esse modelo de educação [...] é uma educação que vinha de fora para dentro, e de cima para baixo, desconsiderando o alcance da experiência da criança. Podemos observar então que esse método de ensino/aprendizagem propõe atividades que empobrecem o sentido da arte. E para que a educação seja aperfeiçoada, é preciso afastar os educandos desses modelos padronizados, pois assim não existirá um trabalho contextualizado ativo que mobilize reflexões, mas que estabelece um nível de padronização entre saberes e conhecimentos.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Read (1976, p. 56), a arte na escola vem remover barreiras à aprendizagem junto aos indivíduos com necessidade especiais, pois a arte funciona como forma de redescoberta, pelo professor e pelo aluno, onde deve observar e registrar dados podendo avaliá-los e servirem para a formulação de teorias oriundas da prática.

Conforme diz Carvalho (2004, p. 67) sobre o comentário acontecido na Declaração Mundial, sobre educação para todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para todos, é animador constatar que houve a preocupação com as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. Porém, o que consta da Declaração como satisfação das necessidades básicas de aprendizagem traduz-se tanto pelos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto pelo conteúdo básico da aprendizagem, isto é: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes e o trabalho em arte.

Saad (2003) ressalta sobre a existência de uma essência humana, onde constitui-se a crença de que o ensino da Arte deveria ser igual para todos. O compromisso da escola deve ser como a democratização do saber entendendo que o conhecimento é herança da humanidade e, portanto, direito de todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1996), para a Educação Especial, implica uma postura da escola comum que propõe, no projeto político-pedagógico, no currículo na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a integração social e a sua opção por práticas heterogêneas, buscando realizar a inclusão.

Atualmente a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular seja denominada, genericamente, de Educação Inclusiva, há de se destacar tecnicamente, dois modelos distintos na inserção seja efetiva, junto às aulas de artes (MANTOAN, 2005).

Ainda na concepção de Montoan (2005), o direcionamento dos conteúdos em Artes, de variar a disposição dos grupos, adotar o ensino coletivo, adotar o ensino em grupos pequenos, adotar o ensino individual, usar apoio e orientação dos colegas, propor atividades independentes, propor grupos de aprendizagem, variar os métodos de ensino, ensino dirigido pelo professor, pelo aluno, proporcionar motivação e reforço, proporcionar reforço verbal e não verbal, ser positivo.

Fusari acrescenta (1993, p. 71), mudar os métodos de apresentação, variar as estratégias curriculares, ensinar segundo o estilo de aprendizagem do aluno (linguístico, espacial, lógico-matemático, corporal-sinestésico, musical, interpessoal, intrapessoal), assim a abordagem comportamentalista da Arte enfatiza a possibilidade da mudança do comportamento a partir de princípios condicionantes por acreditar que estes proporcionam uma melhor adaptação aos portadores de deficiência ao meio-social.

A ARTE, AS NECESSIDADES ESPECIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR

A importância do elo da escola com a comunidade é indispensável no processo de mudança para a aprendizagem, pois a comunidade tendo maior união pode apresentar menos resistência às mudanças, podendo assim contribuir para a transformação do meio social. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, precisamos que o processo de inclusão esteja diretamente ligado ao envolvimento dos profissionais da escola, das famílias e da comunidade. Quando as ações desses são em conjunto, as chances de sucesso aumentam. A inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento, é aonde vai lhes proporcionar condições de desenvolvimento e de se tornarem cidadãos, com identidade social e cultural que lhes confere oportunidades de ser e de viver dignamente, buscando desenvolver sua autonomia e habilidades para realizar atividades do dia a dia.

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições de todos que estão inseridos na escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, buscando desenvolver sua autonomia para realizar as atividades do cotidiano. Mais uma razão para a inclusão acontecer e o motivo para que a educação se atualize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nos ditames da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Romanowski (2007) refere-se ao professor da disciplina como um profissional que tem um papel indispensável no ambiente escolar, pois é o articulador do trabalho educativo e de descoberta de talentos desenvolvido pela escola. Ainda segundo o autor, a função do professor de Arte é definir o trabalho pedagógico para caminhar no sentido de efetivar uma educação de qualidade que valorize todos os alunos, independentemente de suas características. Dessa forma, o trabalho a ser realizado, é o de propiciar uma organização da escola em que seja possível modificar, transformar e construir juntamente com a equipe escolar estratégias, metodologias de ensino, definição de conteúdos, instrumentos de avaliação, entre outros, responsabilizando-se por articular todos esses elementos. Diante da inclusão, o papel do professor da disciplina de Arte é desenvolver práticas pedagógicas diárias que estejam diretamente associadas à acessibilidade como facilitadora da democracia para uma educação qualitativa.

Carvalho (2010, p. 44) ressalta que a proposta de educação inclusiva tem como a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação tem como pressuposto que todos são capazes de aprender. Segundo estudos, as pessoas com deficiência são capazes de aprender, mas para que todo esse processo de aprendizado ocorra, é imprescindível que haja uma efetiva colaboração da família, dos profissionais envolvidos com este trabalho dedicado à educação especial, bem como do próprio aluno. Essa afirmação vem esclarecer o fato de que, a educação inclusiva deve ser antes de tudo uma educação social e é função do professor agregar todos os participantes da comunidade escolar em prol da educação de qualidade e cidadã. Ensinar artes é especificar as diferenças das outras áreas do conhecimento, uma vez que trabalha não apenas com o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também com a sensibilidade, intuição, expressão, imaginação e criação que é

movida pela intuição individual e por exteriorizar os pensamentos através do papel.

A inclusão escolar deve ser entendida e realizada como um modo de organizar o sistema educacional, buscando meios para que se possa promover a inserção integral de todos os alunos de modo geral, incumbindo à escola a tarefa de se atualizar a fim de considerar de forma eficaz as necessidades de todos os seus alunos, atingindo suas necessidades e capacidades, acreditando em um desenvolvimento pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste trabalho tive a oportunidade de realizar alguns aprofundamentos teóricos a cerca das contribuições da disciplina de arte para a formação de sujeitos com uma visão crítica do mundo, capazes de compreender os saberes artísticos e estéticos, interpretar e respeitar as diversidades culturais, possibilitando uma compreensão muito mais abrangente em relação à Educação Inclusiva e o papel do Professor da disciplina de Arte, sendo possível perceber que não basta apenas estar à frente de uma sala de aula, é necessário também um envolvimento profissional, emocional e emotivo, onde se busca alcançar, estimular e compreender as necessidades de cada criança. Assim as instituições de ensino e os profissionais atuantes precisam estar dispostos a conceber uma reestruturação nos currículos no desenvolvimento de novas ações juntamente com toda a comunidade escolar. As práticas pedagógicas têm a necessidade de serem sistematizadas para que ocorra alternativas no processo inclusivo, porém foi observada que na maioria das situações o aluno se adapta a escola, quando na verdade a escola que deve se adaptar às necessidades de cada aluno de inclusão, independente de qual seja suas limitações e dificuldades. Além de que, percebeu-se que a arte é de total importância para as crianças com necessidades especiais, pois esta pode auxiliar o professor a identificar o processo do desenvolvimento das crianças através de meios artísticos, além de ajudar as crianças a se expressarem e demonstrarem todos seus sentimentos e medos através da arte. Também foi possível refletir, com este estudo, que é de total importância para a educação da criança que o professor tenha uma adaptação das suas aulas, de acordo com a necessidade de cada aluno, para que ele consiga utilizar da arte como meio de expressão com todos os alunos, conseguindo alcançar seus objetivos e desenvolver as habilidades e competências de todos os alunos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2001.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler; **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**; Editora Mediação, 4 ed. Porto Alegre, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **A educação inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos**. In: GOMES, M. **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Raquel Lima. **Arte: uma práxis humana**. SCIAS: Arte e educação. Belo Horizonte, vol. 2, n. 2, 2013.

FUSARI, Maria f. de Rezende E. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér - **Revista o Professor - Escola - Fala Mestre** - São Paulo, Maio de 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

READ, Herbert. **O Sentido da Arte**. 3. ed. - São Paulo: Ibrasa, 1976.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

LITERATURA INFANTIL: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO, UMA MEDIÇÃO POSSIVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CHILDREN'S LITERATURE: LITERACY AND LITERACY, A POSSIBLE MEDIATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

IVANILDE SOUZA FORTUNATO MIGUEL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade De Presidente Prudente (2005); Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Universidade de São João Del Rei (2014); Professora de Ensino Fundamental II Sala de Recursos - deficiência intelectual na EE Prof.ª Mirelle Pesce Desidere, Professor de Educação Básica na EM João Sebastião Lisboa.

RESUMO

A focalização deste trabalho está no papel do professor em refletir sobre a Literatura Infantil como um recurso pedagógico para a aprendizagem da leitura e escrita na pré-escola, num discurso das relações prazerosas que a criança compartilha no ambiente escolar. A concepção metodológica foi a de pesquisa bibliográfica, que parece determinar a presença da Literatura Infantil, como de extrema importância para a organização e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula de Educação Infantil. A organização didática da aula e a coerência do ensino comprometem-se diante de um sistema de implicações de significados linguísticos do letramento numa referência ao mundo mágico da escrita numa formulação do trabalho pedagógico satisfatório. Os resultados desta concepção é a oportunidade de proporcionar o conhecimento das letras, como elemento importante no processo de aprendizagem e, principalmente, para ampliar e despertar na criança o gosto e o prazer pelo ato de ler e escrever e, incentivar o professor de Educação Infantil a investir na capacidade da criança para ampliar suas habilidades linguísticas, tanto no plano da linguagem oral nos passos do letramento. Concluiu-se que, é impossível pensar na escrita sem associá-la à prática da leitura e verifica-se pelos conceitos de ensino e aprendizagem da linguagem, tratando-se das análises teóricas confirmam que, as condições do trabalho de letramento através da Literatura Infantil numa dimensão sociocomunicativa despertam na criança o prazer, a criatividade, a autoconfiança para ler e escrever, acima de qualquer mecanização, onde pode ser percebida a realidade da sala de aula a garantia de uma aprendizagem favorecida para os alunos na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Letramento; Aprendizagem; Educação Infantil; Professor.

ABSTRACT

The focus of this work is on the role of the teacher in reflecting on Children's Literature as a pedagogical resource for learning to read and write in pre-school, in a discourse of the pleasurable relationships that children share in the school environment. The methodological conception was that of bibliographical research, which seems to determine the presence of Children's Literature as extremely important for the organization and development of work in the Early Childhood Education classroom. The didactic organization of the lesson and the coherence of the teaching are committed to a system of implications of linguistic meanings of literacy in reference to the magical world of writing in a formulation of satisfactory pedagogical work. The results of this conception are the opportunity to provide knowledge of letters as an important element in the learning process and, above all, to broaden and awaken the child's taste and pleasure for the act of reading and writing and to encourage the nursery school teacher to invest in the child's ability to broaden their linguistic skills, both in terms of oral language and literacy. It was concluded that it is impossible to think of writing without associating it with the practice of reading, and the concepts of teaching and learning language, in terms of theoretical analysis, confirm that the conditions of literacy work through Children's Literature in a sociocommunicative dimension awaken in the child the pleasure, creativity, self-confidence to read and write, above any mechanization, where the reality of the classroom can be seen to guarantee favorable learning for students in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Children's Literature; Literacy; Learning; Early Childhood Education; Teacher.

INTRODUÇÃO

Políticas públicas, sempre são expectativas, para embasar a política da Educação Infantil, colocam-se neste módulo como preocupação básica os resultados de pesquisa sobre os movimentos da infância em sua própria história e atualidade. Por isso, recorreremos aos conhecimentos sobre educação do pré-escolar no final do séc. XX, que se discutiram os avanços que tínhamos a partir do ano 2001, sob a ótica de Russef e Bittar(2003), e a educação infantil no passado era tida como um luxo para crianças de maior posse econômica e uma filantropia para os pobres: estigmatizou as crianças pobres, que até hoje são chamadas de carentes. Mas, todas as crianças surgiram no panorama educacional, como estágio de riquíssimo potencial educativo.

A Constituição Brasileira de 1988 definiu em seu dispositivo legal, artigo 208, inciso IV, a obrigação do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representa, pelo menos no nível constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária.

A mesma constituição entre outros artigos que abriga a educação básica chama-nos a atenção o artigo 214, que declara ser de competência da União, fixar o Plano Nacional de Educação. Diz, o texto estudado aqui, que nos últimos dez anos em relação à garantia da consolidação do atendimento educacional infantil foram aprovados outros documentos dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990, art. 54, inciso IV), que faz com que a família seja parte integrante e parceria da escola na definição de propostas pedagógicas. E, Lei nº. 9394/96 incorpora a educação infantil no primeiro nível de educação básica. Inserida no Sistema Educacional, é desenvolvida em regime de colaboração nas diferentes instâncias: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Russef e Bittar (2003) alargaram seus argumentos sobre as políticas sociais e suas relações com a infância e educação são muito mais do que um estágio imutável do desenvolvimento humano. Mas, o objetivo da pré-escola de hoje e do futuro em preparar a criança para enfrentar com certa garantia de sucesso uma concepção que valoriza tanto a aquisição de habilidades básicas, quanto o desenvolvimento educacional, requisitos para a formação de cidadãos.

As políticas educativas e políticas para a infância no quadro das políticas sociais; consideramos que todas exprimem concepções do mundo e opções de ideologias e interesses que nelas se exprimem, direcionando-as diferencialmente.

Na verdade, ambos os autores supracitados concordam que o ser humano é uma totalidade não sendo possível separar o aspecto físico do socioemocional e do cognitivo, no sentido da educação pré-escolar deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que esta potencialize todas as suas possibilidades humanas, inclusive o procedimento para se chegar à formação de conceitos, caminhando pelos seus conhecimentos arbitrários, e organizando-os pelo objetivo da educação escolar.

O cenário educacional é derivado das várias tentativas da educação brasileira ter a sua própria realidade, e a educação pré-escolar tem sua abordagem na BNCC que é o documento que define os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil e estes documentos têm impacto direto na elaboração de currículos; na formação inicial e continuada de professores; na produção e seleção de material didático; nas práticas de avaliação e apoio pedagógicos para o desenvolvimento infantil.

O transcurso da década de 1980, foi decorrente das contingências sociais e econômicas, que vinham ocorrendo com manifestações das mulheres trabalhadoras, reivindicando creches e pré-escolas, foi esse desejo coletivo e necessário que se consubstanciou na Constituição de 1988 e tornou-se referência para a compreensão da Educação Infantil no país, na medida em que o texto constitucional explicitou os direitos sociais e educacionais e estabeleceu responsabilidades quanto à oferta entre as instâncias governamentais e a BNCC vem de acordo como resultado desta luta, pois estabelece conhecimentos e habilidades que se espera que as crianças desta faixa etária desenvolvam durante sua permanência na educação infantil.

Podemos afirmar que Educação Infantil é um projeto educativo ou pedagógico, é inevitavelmente político, porque atrelado a movimentos econômico políticos, pode ser compreendido, no cotidiano, em processo construído que de acordo com o artigo 205, da Seção I, de Capítulo III, da Constituição

Federal, 1988, foi solicitada várias emendas, para adequação do movimento democrático; é encarada a educação não somente com assistência, mas também com o caráter educativo visando o desenvolvimento integral da criança em aspectos afetivos, social, perceptivo, motor e cognitivo. Verificamos a preocupação em caracterizar a educação na forma expressa pelo artigo, no entanto, são vários os entraves que ainda atrapalham o caráter qualitativo desta Educação.

Também é possível afirmar que:

A Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 dispõe, no título VI, art. 62 que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)”.

Entendemos, comprovadamente, após a leitura do texto em foco que a Educação Básica produz efeitos de um processo de estimulação sobre o desenvolvimento intelectual de crianças em idade pré-escolar. Esse processo de estimulação desenvolvido na pré-escola se caracteriza por fazer apelo às atividades espontâneas da criança, objetivando a construção de um equilíbrio entre a assimilação e acomodação, dessa maneira, o ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidade às crianças desenvolverem domínio e controle sobre o seu habitat: é abrir novas oportunidades para explorar ambientes ricos e variados – comanda liderada pelos Professores em Educação Infantil (apud RUSSEF, BITTAR, 2003).

Ao considerarmos a disposição teórica de ambos os autores destacados no parágrafo anterior reconhecemos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir também a ideia de que as crianças participam igualmente da transformação e, no processo político, que acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos dar conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são importantes para o seu desenvolvimento educacional. Em razão disso, considero da maior relevância os estudos sobre o Letramento à sua infância, e o que tem significado para elas.

A história da educação infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc. A história da assistência, ao lado da história da família e da educação constituíram as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001)

No final da década de 1950, Florestan Fernandes dedicou-se ao estudo da infância e de aspectos importantes da sua educação e socialização em situações que não propriamente a escolar. É preciso considerar a infância como uma condição da criança.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico, que exige entender o processo histórico através

da complexidade de valores atribuídos à criança pequena.

Nesse sentido é importante analisarmos a perspectiva político-social dos anos 90, no plano das iniciativas em relação à educação infantil, uma possibilidade de articular experiências construídas para a formação profissional do educador infantil e os Referenciais Curriculares Nacionais (1998), que passa a ser um caminho estrutural de uma educação com amparo instrumental, e é exatamente através desses documentos que a Literatura Infantil, se faz presente tanto para o individual ou o social do aluno.

Diante disso, após várias leituras de diferentes autores, foi considerada enquanto criação na linguagem, a literatura tem por natureza uma profunda característica social. A linguagem pressupõe sempre o contato e a interação entre o criador e produtor do texto e os receptores. Além dessa natureza linguística, a literatura trata de assuntos e temas humanos, isto é, que têm relação com a vida humana (sentimentos, afetos, temores, desejos, vivências), mesmo que apresente personagens sob forma de animais ou objetos, pois eles representam sempre a compreensão do ser humano sobre a realidade.

LITERATURA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA

De acordo com a BNCC na etapa da Educação Infantil, rege alguns princípios e pressupostos pedagógicos, e a aprendizagem da linguagem escrita é “um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que tem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita e propõe que isto seja construído em um ambiente acolhedor, lúdico e com significados para a criança.

Com isto entendemos que a Educação Infantil que se preocupa tanto com a alfabetização, deve estar mais atenta em oferecer para as crianças possibilidades de interagir com livros, adaptar a rotina para que se exerça práticas sociais que envolvam a leitura diariamente. Devemos buscar incentivar as crianças com as quais trabalhamos num processo de letramento tal como define Soares (2003) e para isso, é importante que haja material de leitura disponível e que esteja ao seu alcance, a rotina das crianças deve prever diversos momentos de leitura.

Para Sampaio (2000) embora seja indispensável que a criança tenha acesso à linguagem escrita, a escola tem de pensar que a criança vive num universo de linguagens. Ter acesso na escola [e na Educação Infantil] às diferentes linguagens - gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática etc. - é fundamental [...]. É imprescindível que a criança desenhe, não para desenvolver "habilidades", mas para ter acesso à linguagem pictórica; ao cantar, não é para, simplesmente, ocupar o tempo na pré-escola, e sim ter a possibilidade de acesso à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar e colar, ter acesso à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, está se expressando com todo o seu corpo e tendo acesso à linguagem corporal. (SAMPAIO, 2000, p.61)

Para isso temos que fazer uma reflexão e trazer novos caminhos para desenvolver melhores práticas de alfabetização na educação infantil.

Como afirma Cagliari (1999, p. 106):

“[...] aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada, basta o professor desenvolver um trabalho correto de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Nessa idade ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes. (CAGLIARI, 1999, p.106, grifo nosso)”.

A criança hoje são seres ativos, tornando-se cada vez mais competentes para lidar com o mundo e suas inovações, para isso necessitam de oportunidades. Devem ser atendidas as suas necessidades emocionais, físicas, afetivas e sociais, ambiente onde possam desenvolver seu conhecimento, criatividade e sensibilidade. É o espaço de descoberta do mundo, com isso torna-se essencial ampliar o universo cultural com o contato da leitura e a escrita necessárias para se comunicar (GAGLIARI, 1999).

É possível afirmar que, torná-la capazes de ler e escrever, não é uma prática simples envolvê-las nas práticas sociais a participar da sociedade, fazer uso delas no seu meio. O professor tem que ter conhecimentos específicos para auxiliá-la no processo de alfabetização e letramento.

Nesta discussão sobre a Literatura Infantil, Zilbernan e Magalhães(1987), escolhem os aspectos conceituais e de conteúdo, em aproveitamento para focalização de critérios para crianças em idade pré-escolar, iniciamos pelo levantamento sobre a evolução dos livros infantis e a criatividade, sobremaneira ingressamos num universo mágico, habitado por seres escolhidos com habilidade de artesão, a partir desse momento este tema trará significados de produção que pressupõe um sujeito que possa ser uma imagem do poder do Estado:

“Dentre as formas literárias existentes, uma das recentes é constituída pelos livros dirigidos às crianças. A literatura infantil apareceu durante o século 18, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico que persistem até os dias atuais. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.3)”.

Para os autores acima é visto que a criança deverá encontrar-se em equilíbrio para que não sinta ameaçada, e construa uma resistência à aprendizagem, e a importância maior está na sedimentação do processo entre a vontade de aprender e sua capacidade de entender o que é ensinado. As relações entre o professor e o aluno fazem parte do clima da aprendizagem, tanto quanto o material a ser utilizado (GROSSI,1992).

A sabedoria dos estudos realizados traz o julgamento de que, dentro deste espaço, há um caminho para que o Professor educador possa revelar o interesse e os caminhos que perseguem a aprendizagem, isto significa que o aluno caminha de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, agregado sobre percepção, que dependendo de sua classe social, vai construindo a percepção dos objetos, sistematicamente os esquemas que são formados por necessidades, motivos, predisposições e experiências já vividas de quem a toma como tal.

VISÃO DA EDUCAÇÃO PELA LITERATURA INFANTIL

Para não se ter uma aparência única, é necessário conhecer a linguagem e a escrita, na posição de La Taille, Oliveira e Dantas (1992), a linguagem sempre ocupou um papel de grande importância

na história do desenvolvimento humano. Considerando o homem um ser que fala e a palavra a senha de entrada no mundo humano, a linguagem é um sistema simbólico, pensando-se em comunicação não podemos ignorar o sentido de relação que se desenvolve. Isto, porque, é somente em relação que qualquer forma de comunicação pode se efetuar e efetivar, que partem da comunicação desde os primeiros contatos físicos mãe-bebê, no estabelecimento do vínculo da relação, constituindo um dos primeiros passos para formação da linguagem do sujeito. Completando essa ideia, vale ressaltar a importância emocional e cognitiva que envolve a comunicação oral e escrita.

Para conhecer a linguagem e a escrita, buscou-se de Soares (2004) em um artigo publicado na Revista Letramento e Alfabetização que, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.

Sem pretender uma discussão mais extensa dessas diferenças, Soares (2004) diz que, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto destacou a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illetterisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*).

Acrescente-se a certos equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

Para Grossi (1992),

“[...] há muitas práticas para a aprendizagem infantil da linguagem, uns preferem técnicas pedagógicas que vão desde as listas de palavras, silêncio, homogeneidade de situações, nomeações de objetos, pessoas e ações, outras vezes deparamos com adultos expressando-se de maneira infantilizadas para comunicar-se com as crianças. (GROSSI, 1992, p.32)”.

As primeiras palavras surgem para a criança a partir da repetição de uma mesma sílaba, e muitas vezes, por intermédio do adulto que a emissão de sílabas repetidas se torna palavra; com a atribuição de significado a criança a utilizará para se referir a objetos, eventos, situações e, assim, ao considerarmos as crianças ativas na construção de conhecimentos e não apenas receptoras passivas das informações haverá condições de uma cisão entre linguagem e ação. A criança agirá, não precisando mais estar na situação concreta: transformando as unidades sonoras em unidades gráficas longe do objeto construtor da fala (GROSSI, 1992).

Da mesma forma,

“[...] a criança através de seu crescimento é capaz de planejar oralmente o que irá fazer para então, executar. A criança vai se tornando um ser criador, que a instituição escolar tem que explorar, evitando a economia de comunicação, a criança estará assim sendo preparada para fases posteriores da educação escolar numa ação do pensamento operatório, o da movimentação do pensamento. (GROSSI, 1992, p.35)”.

Assim, não podemos esquecer como professores, que a expressão oral é posterior à expressão motora, isto representa a construção de conceitos que traduzem suas experiências, desejos e emoções, que são práticas sociais da linguagem oral.

Através, do próprio ritmo a criança vai conquistando seu espaço social através da linguagem oral, de maneira semelhante ela irá compreender que, também as outras pessoas além dele próprio constitui-se uma preparação para a aquisição da elaboração das noções de agente da ação, inventando histórias e experimentando possibilidade de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas, é a magia da linguagem oral (GROSSI, 1992).

Dessa maneira, através do crescimento interno da criança em relação a fala e a escrita tem inter-relação com o meio ambiente, não trataremos de desvios ou patologias que impedem a comunicação da criança com o mundo, mas a intenção é o estudo da comunicação como qualificador da expressão oral, falar pouco ou muito neste momento é o que menos importa, mas, sim, a Literatura Infantil, como veículo do despertar para o mundo das letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade que a maioria dos alunos de hoje, tem em produzir um texto escrito está relacionado não à falta de vontade ou a preguiça, como alguns professores costumam dizer, mas pode estar na relação do despertar para a criatividade e a curiosidade e, na proposta educacional do letramento da leitura e escrita, é possível que seja um caminho da reflexão do olhar das práticas sociais que se faz necessário dentro do contexto escolar, principalmente na Educação Infantil.

No decorrer desta pesquisa bibliográfica procurou-se estabelecer as possíveis possibilidades entre o professor em Educação Infantil e o recurso literário, após estudar as concepções de diferentes propostas, devido a estreita relação entre ensino e aprendizagem, a ponto de serem correlacionadas pelos autores. O processo passa pela questão do conhecimento prévio, ou seja, o que o aluno conhece e o que ainda precisa conhecer sobre como produzir um texto. Estes são fatores que interferem na disposição do aluno na hora da alfabetização com letramento.

As evoluções conceituais importantes com o contato da leitura e escrita para as crianças na pré-escola estão num trabalho sistemático de apresentação de atividades em sala de aula, demonstrando para as crianças textos, que uma vez aprendidos pode levá-las ao prazer de descobrir novas correspondências, num trabalho de natureza facilitadora de leitura livre, nos primeiros contatos das crianças com a Literatura Infantil.

Conclui-se que, a concepção de letramento na Educação Infantil é importante, para isso, comprometer professores juntamente com os alunos para desenvolver o gosto pela leitura através dos constantes momentos vivenciados com prazer, o que conseqüentemente despertará nas crianças o hábito de ler e escrever ressaltando, no entanto, que o professor nunca o faça como uma cobrança, mas como uma possibilidade de crescimento, e que a linguagem escrita seja uma das representações da comunicação, e que pode vir apresentadas pelas crianças em contar ou inventar uma história, modificar seu início, meio e final utilizando-se da fala, da imagem, desenhando,

recortando, dramatizando, cantando, etc. esse é o poder da Literatura Infantil, o desenvolvimento das habilidades em sala de aula e a conciliação para a formação do indivíduo pleno e consciente no caminho do conhecimento das letras pelos alunos na Educação infantil.

REFERÊNCIAS

GROSSI, Esther Pillar. Coordenadora. **Vanguardas pedagógicas: lições de um processo**. São Paulo: Edelbra. Série Didática Pós-Piagetiana, n.6., 1992.

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, p.5-16, set./dez, 1995.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita para crianças na alfabetização**. In: ROJO, Rosane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Iracema Almeida Valverde. (Org.) 2.ed. atual. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização na pré-escola**. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei Federal nº. 9.394, de 26/12/1996. Brasília: Difel, 1997

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

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado de Educação. **Letra e Vida Programa de formação de Professores Alfabetizadores**. São Paulo. CENP, 2005.

_____. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento**. Brasília/SAEB, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. [s.l., s.e.], 1989.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CARMO, Rosângela Branca do. **Alfabetização e letramento: conceitos e características**. In: _____. **Conceituação e histórica da alfabetização**. 2.ed. São João del Rei: UFSJ, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel : Assoeste, 1984.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**, 1987 [cópia reprográfica]

_____. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GUIMARÃES, Betânia Maria Monteiro; ANDRADE, Maria José Netto. **Literatura infantil e alfabetização**. São João del-Rei: UFSJ, 2011.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1988.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

KUETHE, James. **O processo ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: Globo, 1977.

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NAS ESCOLAS

IMPLEMENTING SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION IN SCHOOLS



JEFFERSON RAMOS DA SILVA

Graduação em Curso de Pedagogia pela Faculdade Paulista São José, 2018; Especialista em Gestão Multidisciplinar do Esporte pela Universidade Aberta do Nordeste da Fundação Demócrito Rocha, 2023; Auxiliar Técnico de Educação - na EMEI Najla Curi Izar.

RESUMO

O artigo em questão, visa tratar sobre a implementação da Educação Socioemocional (SEL) nas escolas, que é um processo fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos, abordando suas necessidades emocionais e sociais além do aspecto acadêmico. Estudos recentes têm demonstrado os benefícios significativos dessa abordagem, incluindo melhorias no bem-estar emocional, clima escolar e desempenho acadêmico dos alunos. No entanto, a implementação da SEL enfrenta desafios, como resistência à mudança, falta de recursos e diversidade de contextos escolares. Apesar disso, o compromisso contínuo e colaborativo dos educadores e administradores, aliado a uma abordagem flexível e adaptativa, pode garantir o sucesso da SEL na preparação dos alunos para os desafios do século XXI, promovendo uma educação mais completa e inclusiva. Através de uma pesquisa bibliográfica que aborde os tópicos de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Socioemocional; implementação.

ABSTRACT

The article in question aims to address the implementation of Social-Emotional Education (SEL) in

schools, which is a fundamental process for promoting the holistic development of students, addressing their emotional and social needs in addition to the academic aspect. Recent studies have demonstrated the significant benefits of this approach, including improvements in students' emotional well-being, school climate and academic performance. However, the implementation of SEL faces challenges, such as resistance to change, lack of resources and diversity of school contexts. Despite this, the ongoing and collaborative commitment of educators and administrators, coupled with a flexible and adaptive approach, can ensure the success of SEL in preparing students for the challenges of the 21st century, promoting a more complete and inclusive education. Through a literature search that addresses the topics of interest.

KEYWORDS: Inclusion; Education; Socio-emotional; implementation.

INTRODUÇÃO

Durante grande parte do período pós-Segunda Guerra Mundial, o estudo das emoções no comportamento organizacional (CO) esteve essencialmente fora da agenda de investigação sobre CO (Brief & Weiss, 2002). Barsade, Brief e Spataro (2003), por exemplo, observaram que o estudo das emoções em ambientes de trabalho foi incluído na “ciência normal do afeto como satisfação no trabalho” (p. 3). Contudo, isto começou a mudar na década de 1980, após a publicação de *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (Hochschild, 1983), que introduziu a noção de trabalho emocional; e estudos subsequentes de Rafaeli e Sutton (Rafaeli & Sutton, 1987, 1989; Sutton & Rafaeli, 1988).

O debate em torno do acesso à educação e da busca pela melhoria da sua qualidade tem ganhado destaque desde o início do século XXI, tornando-se uma meta educacional em diversos países ao redor do mundo, incluindo o Brasil (BRASIL, 2014).

No cenário educacional contemporâneo, reconhece-se cada vez mais que o sucesso acadêmico dos alunos não é apenas resultado do domínio de conteúdos curriculares, mas também da capacidade de compreender e gerenciar emoções, estabelecer relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis. Nesse contexto, a Social and Emotional Learning (SEL), ou Aprendizagem Social e Emocional, emerge como uma abordagem fundamental para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

O objetivo deste artigo é realizar uma análise bibliográfica abrangente da SEL, no contexto educacional, abordando seus fundamentos teóricos, sua implementação prática, benefícios observados e desafios enfrentados. Estudiosos do desenvolvimento humano têm se empenhado em compreender o processo de ensino e aprendizagem desde os primeiros anos de vida. Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott e Feuerstein destacaram a importância de considerar a interrelação entre emoção, cognição e socialização na educação, indicando que esses elementos são fundamentais para a aprendizagem humana (ABED, 2014, 2016).

Quando se trata de inteligência emocional, o psicólogo norte-americano Howard Gardner,

teorizou as Inteligências Múltiplas, que de forma geral busca embasar o ponto de vista de que, a educação seja um espaço para formação de bons cidadãos e bons trabalhadores, engajados na promoção do bem-estar da sociedade (LOPES; CARLESSO, 2021). A compreensão da diversidade das inteligências humanas tem sido objeto de estudo e reflexão ao longo do tempo. Como apontado por Gama (1998), cada indivíduo possui diferentes graus de cada uma das inteligências, as quais se combinam e se organizam de maneiras variadas.

Este estudo busca justificar a importância de integrar a SEL no contexto educacional, não apenas como uma forma de promover a aprendizagem significativa, mas também como uma estratégia para valorizar e estimular os processos individuais do conhecimento socioemocional dos alunos.

O problema enfrentado é a possibilidade de haver dificuldades no manejo de emoções, relacionamentos interpessoais prejudicados e menor capacidade de enfrentamento de desafios pessoais e acadêmicos. A ausência de programas de SEL torna o ambiente escolar desfavorável, marcado por bullying, conflitos e baixa empatia entre os alunos. Fazendo com que os estudantes enfrentem dificuldades no processo de aprendizagem.

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL)

A Social and Emotional Learning (SEL), ou Aprendizagem Social e Emocional, é uma metodologia que ajuda alunos de todas as idades a compreender melhor suas emoções, a senti-las plenamente e a demonstrar empatia pelos outros. Esses comportamentos aprendidos são então usados para ajudar os alunos a tomar decisões positivas e responsáveis; criar estruturas para atingir seus objetivos e construir relacionamentos positivos com outras pessoas.

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro das crianças desenvolve-se rapidamente, tal como a sua capacidade de aprender competências sociais e emocionais essenciais. O desenvolvimento social e emocional é influenciado tanto pela biologia quanto pelas experiências. Juntos, os genes e as experiências moldam a arquitetura do cérebro: os genes fornecem “instruções” ao nosso corpo, enquanto as experiências afetam como e se as instruções são executadas. As primeiras experiências das crianças consistem em interações com os cuidadores – pais, outros membros da família, prestadores de cuidados infantis e professores – e com o seu ambiente.

Devido à natureza rápida do desenvolvimento do cérebro na primeira infância, a qualidade das primeiras experiências pode estabelecer uma base forte ou fraca, o que afetará a forma como as crianças reagem e respondem ao mundo que as rodeia durante o resto da vida (PALMER, 2019).

De acordo com a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), a SEL envolve cinco competências essenciais que podem ser aplicadas tanto na sala de aula, em casa e nas comunidades estudantis.

1. **Autoconhecimento:** Compreensão das próprias emoções, habilidades, valores, forças e limitações. Isso inclui a capacidade de reconhecer as próprias emoções e como elas influenciam o comportamento.

2. **Autogerenciamento:** Capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. Isso envolve estabelecer metas pessoais, motivar-se, utilizar estratégias eficazes de autorregulação e lidar com o estresse de maneira construtiva.
3. **Consciência Social:** Capacidade de compreender e respeitar os sentimentos, necessidades e perspectivas dos outros. Isso inclui a capacidade de se colocar no lugar do outro (empatia), de tomar decisões éticas e responsáveis e de colaborar de forma eficaz em diferentes contextos sociais.
4. **Habilidades de Relacionamento:** Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com os outros. Isso envolve comunicação eficaz, resolução de conflitos, trabalho em equipe e negociação de maneira construtiva.
5. **Tomada de Decisão Responsável:** Capacidade de tomar decisões éticas, seguras e construtivas, considerando o impacto das próprias ações nas outras pessoas e na comunidade como um todo. Isso inclui a capacidade de avaliar consequências, resolver problemas de maneira ética e contribuir para o bem-estar coletivo.

Todas essas competências da Educação Socioemocional são relevantes porque contribuem para o desenvolvimento global dos alunos, promovendo seu bem-estar, sucesso acadêmico e preparação para a vida adulta. Além disso, essas habilidades são essenciais para a criação de um ambiente escolar positivo e inclusivo.

SEL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Uma das principais razões para a implementação da SEL nas escolas é reconhecer que o sucesso acadêmico não é determinado apenas pelo domínio de habilidades cognitivas, mas também pela capacidade de lidar com as emoções e interagir de forma saudável com os outros. Portanto, ao incorporar a SEL no currículo escolar, as escolas estão preparando os alunos não apenas para terem sucesso na sala de aula, mas também na vida. As escolas são espaços sociais e a aprendizagem é, de igual modo, um processo social (Vygotsky, 1962).

De acordo com o dicionário Aurélio (2008, p. 363), uma escola é um local, seja público ou privado, onde ocorre o ensino coletivo. Nesse espaço, estão presentes alunos, professores e demais membros do corpo escolar. Além disso, a escola é também um ambiente que representa um sistema ou doutrina, frequentemente associado a uma figura notável em determinada área do conhecimento.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais é um aspecto fundamental da formação integral dos indivíduos, especialmente durante os anos formativos da infância e adolescência. Essas habilidades englobam uma ampla gama de competências, como autoconhecimento, empatia, autogerenciamento emocional, habilidades de comunicação e resolução de conflitos. Ao promover o desenvolvimento dessas habilidades, os educadores e pais capacitam os jovens a compreenderem e expressarem suas próprias emoções, bem como a compreenderem e responderem de forma empática às emoções dos outros.

Vygotsky foi um dos primeiros autores a diferenciar o processo de aprendizagem escolar. Para este autor, a aprendizagem começa no ingresso à escola "... o processo de formalização do conhecimento proposto pela escola não é a única fonte que o sujeito possui para aprender, isso está inato às capacidades humanas, conseguindo assim, aprender com qualquer situação vivida" (Ogasawara, 2009, p. 24 e 25).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem são influenciados por interações sociais e culturais, e não apenas pela instrução formal da escola. Ele argumentou que o sujeito possui habilidades inatas que o capacitam a aprender com uma variedade de situações, sejam elas formais ou informais. Essa perspectiva destaca a importância de considerar o contexto social e cultural do aluno na compreensão do processo de aprendizagem.

Abranger as fronteiras da arte de ensinar, são essenciais para um desenvolvimento efetivo e gradual dos alunos. Estudos têm demonstrado uma forte correlação entre o envolvimento dos alunos em programas de SEL e melhorias em suas notas, taxas de conclusão escolar e engajamento na aprendizagem.

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos fora; mas se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria e "fugiram" dos métodos educativos sistematizados (FERNÁNDEZ, 1990 p.47).

O processo de ensino é uma ação humana, levada pela percepção de que somos mutáveis e mortais. Contudo deve existir uma educação que promova um ambiente escolar mais positivo e inclusivo, onde os alunos se sentem seguros, apoiados e valorizados. Isso contribui para o bem-estar geral dos alunos e cria uma cultura escolar que promove o respeito mútuo, a empatia e a cooperação.

Renovar o processo didático através da inclusão da educação emocional é relevante porque reconhece que a aprendizagem vai além da simples transmissão de conhecimento acadêmico. Os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas seres humanos completos, com necessidades emocionais e sociais que também precisam ser atendidas. Ao incorporar a SEL no processo de ensino-aprendizagem, as escolas reconhecem e valorizam a importância do desenvolvimento integral dos alunos, abordando não apenas seu intelecto, mas também suas emoções, valores e habilidades sociais.

IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA

A implementação prática da SEL nas escolas requer uma abordagem abrangente e estruturada, que envolva não apenas os educadores, mas também os alunos, os pais e toda a comunidade escolar. O processo de implementação geralmente segue várias etapas, começando pela conscientização e formação dos professores sobre os princípios e práticas da metodologia que será adotada.

Uma vez que os educadores estejam preparados, é fundamental integrar a SEL no currículo escolar de maneira sistemática e consistente. Isso pode envolver a identificação de oportunidades para abordar questões socioemocionais em todas as disciplinas, incorporando atividades e recursos que promovam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica. Além de habilidades e conhecimentos cognitivos, [...] que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece (UNESCO, 2015, p.8).

Além disso, a implementação da SEL requer a criação de um ambiente escolar que promova o bem-estar emocional e o apoio mútuo entre os alunos. Isso pode incluir a implementação de programas de mentoria entre pares, grupos de apoio emocional e práticas de resolução de conflitos que promovam a empatia, a compaixão e o respeito mútuo.

A participação dos pais também desempenha um papel crucial na implementação da SEL. Os pais podem ser parceiros ativos no processo, apoiando e reforçando as habilidades socioemocionais em casa e colaborando com a escola para promover um ambiente escolar positivo e inclusivo.

Publicado em 2015, o Manual de implementação socioemocional faz uso da Estratégia Socioemocional do Programa Brasil na Escola, que está organizada em 3 eixos.

O primeiro eixo é justamente a Aplicação do Manual nas escolas, essa estratégia tem como objetivo garantir o alinhamento entre a gestão escolar e a equipe pedagógica, visando aumentar o impacto da implementação do programa em toda a escola. Em outras palavras, o manual busca fornecer orientações claras e direcionadas para que tanto os gestores quanto os professores possam entender e aplicar de maneira consistente os princípios e práticas da educação socioemocional dentro do contexto escolar. O alinhamento entre a gestão e a equipe pedagógica é crucial para garantir a eficácia e a integração das iniciativas de educação socioemocional em todas as atividades e processos da escola, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

O segundo eixo é a Formação de Facilitadores Brasil na Escola, um curso projetado para capacitar os participantes a compreenderem e implementarem a aprendizagem socioemocional nas escolas. Durante o curso, os facilitadores terão a oportunidade de explorar teorias que fundamentam a aprendizagem socioemocional, examinar evidências científicas sobre sua eficácia, conhecer programas e práticas bem-sucedidos nessa área. Um dos focos da formação é destacar como a escola pode ser um ambiente propício para o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças e jovens. Os facilitadores aprenderão a identificar maneiras de integrar a aprendizagem socioemocional no currículo escolar e em atividades extracurriculares, reconhecendo a importância desse aspecto para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Por fim, o terceiro eixo são os Planos de Aula que serão propostos para facilitadores de escolas públicas no contexto da implementação da aprendizagem socioemocional. Os planos de aula, são projetados para serem práticos e flexíveis, adaptáveis às necessidades e circunstâncias específicas de cada sala de aula e facilitador. Eles oferecem oportunidades para serem implementados ao longo do período letivo, integrando-se ao currículo da rede escolar e permitindo a exploração de diferentes espaços de aprendizagem na escola. Os mesmos, são alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e identificam claramente os objetivos de aprendizagem esperados para os estudantes ao final de cada aula. Isso proporciona segurança ao facilitador, garantindo que as atividades propostas estejam alinhadas aos padrões educacionais e que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

BENEFÍCIOS OBSERVADOS

A introdução da SEL nas escolas traz uma série de benefícios observados tanto para os alunos quanto para o ambiente escolar como um todo. Em primeiro lugar, a metodologia tem demonstrado contribuir significativamente para o bem-estar emocional dos alunos. Ao aprenderem a reconhecer, compreender e gerenciar suas próprias emoções, os alunos se tornam mais resilientes e capazes de enfrentar os desafios emocionais que enfrentam no dia a dia.

Além disso, essa implementação tem sido associada a uma melhoria no clima escolar. Ao promover a empatia, a comunicação eficaz e o respeito mútuo entre os alunos, cria-se um ambiente escolar mais positivo e inclusivo, onde todos se sentem valorizados e respeitados. Isso contribui para a redução de comportamentos disruptivos, conflitos interpessoais e bullying, criando uma atmosfera propícia para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Estudos meta-analíticos recentes têm fornecido evidências convincentes sobre a eficácia das intervenções na Educação, demonstrando um impacto significativo no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. Pesquisas lideradas por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) e Payton et al. (2008) têm sido especialmente destacadas nesse contexto. Esses estudos analisaram um grande volume de dados de pesquisas anteriores, utilizando métodos rigorosos de análise estatística para avaliar o impacto das intervenções em SEL em comparação com outros resultados avaliados.

Os resultados têm demonstrado que alunos envolvidos em programas de SEL tendem a apresentar melhores notas, taxas de conclusão escolar mais altas e maior engajamento na aprendizagem. Isso ocorre porque as habilidades socioemocionais fortalecidas pela prática pedagógica, como o autogerenciamento e a habilidade de resolver problemas, são essenciais para o sucesso acadêmico.

DESAFIOS ENFRENTADOS

A implementação da SEL como metodologia didática nas escolas, enfrenta uma série de desafios que podem dificultar sua eficácia e sucesso a longo prazo. Um dos principais desafios é a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar, incluindo professores, administradores e pais. Essa resistência pode surgir devido a uma falta de compreensão sobre os benefícios da SEL, preocupações sobre a sobrecarga de trabalho ou ceticismo sobre a capacidade de ensinar habilidades socioemocionais.

Outro desafio significativo é a falta de recursos e apoio adequados para a implementação da SEL. Isso inclui recursos financeiros para treinamento de professores, desenvolvimento de currículos, materiais educacionais e avaliação de programas. Além disso, muitas escolas enfrentam restrições de tempo e recursos humanos, o que pode dificultar a integração efetiva da metodologia no currículo e nas atividades escolares diárias.

Por fim, a avaliação e mensuração dos resultados da SEL também representam um desafio. Medir o impacto das intervenções em habilidades socioemocionais pode ser difícil, uma vez que essas habilidades são multifacetadas e complexas de serem quantificadas. Além disso, os resultados da SEL muitas vezes não são imediatamente perceptíveis e podem levar tempo para se manifestar, o que torna a avaliação a longo prazo ainda mais desafiadora. Para enfrentar esses desafios, é essencial um compromisso contínuo e colaborativo de todos os envolvidos na implementação da SEL, bem como uma abordagem flexível e adaptativa que leve em consideração as necessidades e realidades específicas de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo foram expostos diversos aspectos relacionados à implementação da Educação Socioemocional (SEL) nas escolas. Inicialmente, foi discutido os benefícios observados dessa abordagem, destacando seu impacto positivo no bem-estar emocional dos alunos, na melhoria do clima escolar e no desempenho acadêmico. Esses resultados demonstram a importância e a relevância da SEL como uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em seguida, as evidências recentes de estudos meta-analíticos foram pautadas, fornecendo suporte sólido à eficácia das intervenções em SEL. Essas pesquisas destacam a importância de investir em programas de SEL baseados em evidências, reconhecendo seu papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

No entanto, também existem desafios a serem enfrentados, incluindo resistência à mudança, falta de recursos e apoio, diversidade de contextos escolares e dificuldades na avaliação de resultados. Esses desafios destacam a necessidade de um compromisso contínuo e colaborativo por parte de todos os envolvidos na implementação da SEL, bem como uma abordagem flexível e adaptativa que leve em consideração as necessidades específicas de cada escola.

Apesar dos desafios, a implementação da SEL continua sendo uma prioridade para escolas e educadores em todo o mundo, pois reconhecem seu potencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI. É de extrema importância educar as emoções com o intuito de promover a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação à realidade em que vivem.

Em suma, a implementação da SEL nas escolas é um processo complexo, mas repleto de oportunidades para promover o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos. Com compromisso, colaboração e dedicação contínuos, podemos construir escolas mais inclusivas, acolhedoras e preparadas para enfrentar os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ASHKANASY, N. M.; HUMPHREY, R. H. **Current Emotion Research in Organizational Behavior.** *Emotion Review*, v. 3, n. 2, p. 214–224, abr. 2011.

HARUME, J.; MÁRCIA DUARTE GALVANI. **O ensino das habilidades socioemocionais na escola.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. e023156–e023156, 26 dez. 2023.

LILIAN, A.; ABED, Z.; PAULO, S. **O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM E O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** [s.l: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso 07 abr. 2024.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. **A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA.** *Revista Psicologia da Educação*, v. 1, n. 49, 2019.

NATIONAL UNIVERSITY. **Social Emotional Learning (SEL) & Why It Matters for Educators.** Disponível em: <https://www.nu.edu/blog/social-emotional-learning-sel-why-it-matters-for-educators/>. Acesso 07 abr. 2024.

PSICOLÓGICA, A. et al. **Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa.** *Fernández-Berrocal & Ruiz*, v. 4, p. 407–424, 2013.

SEBALHOS LOPES, C. M.; PEREIRA PRETTO CARLESSO, J. **importância da educação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no “programa líder em mim” da escola de Ensino Fundamental Batista.** *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*, n. 10, 30 jun. 2021.

TOMAZ, S. et al. **A INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL E A APRENDIZAGEM**. [s.l: s.n.]. Disponível em: http://nipromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/e0d6b0d4fbdfcac0b56f3eec5ff98b31.pdf. Acesso 07 abr. 2024.

A TECNOLOGIA E O SEU PODER DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO

TECHNOLOGY AND ITS POWER TO TEACH IN EDUCATION



JOSE DE JESUS RODRIGUES

Universidade cidade de São Paulo 12/06/2012; Licenciatura plena em pedagogia; licenciado em Educação física 17/05/2023; Centro universitário Fieo.

RESUMO

O uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos se configura como um aspecto ainda complexo, mas que demonstra maior abrangência no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, busca-se a exploração das potencialidades desse uso como referência para que os sistemas de ensino passem a adotá-las como um recurso de extrema importância para a aprendizagem dos estudantes. O presente trabalho visa aprofundar os estudos sobre o ensino da Matemática, articulando essas reflexões com o uso da tecnologia, visto que o currículo precisa estar se adequando às mudanças que ocorrem no sistema escolar em função das modificações que permeiam os diferentes aspectos sociais. A formação docente também precisa inserir os elementos midiáticos e tecnológicos como parte da atualização em serviço e atendendo às novas concepções sobre diversidade nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Ensino; Aprendizagem; Tics; Renovação.

ABSTRACT

The use of technology in the teaching of mathematical concepts is still a complex issue, but one that

is becoming more widespread in everyday school life. From this perspective, we seek to explore the potential of this use as a reference for education systems to adopt them as an extremely important resource for student learning. This work aims to deepen studies on the teaching of mathematics, linking these reflections with the use of technology, since the curriculum needs to be adapted to the changes taking place in the school system as a result of the modifications that permeate the different social aspects. Teacher training also needs to include media and technological elements as part of in-service updating and in line with the new conceptions of diversity in teaching practices

KEYWORDS: Technologies; Teaching; Learning; ICT; Renewal.

INTRODUÇÃO

As tecnologias educacionais também contribuem para promover uma mentalidade de aprendizagem ao longo da vida. Com o acesso a cursos online, webinars e outras formas de aprendizagem à distância, os estudantes de todas as idades podem continuar aprendendo e desenvolvendo suas habilidades ao longo de suas vidas. Isso é especialmente importante em um mundo em constante evolução, no qual a atualização constante de conhecimentos é essencial para se manter competitivo.

Em termos de aprendizagem o conhecimento seria construído a partir da razão independentemente de experiências e dos sentidos, contrariando a teoria empirista (VILA, 2018).

As tecnologias educacionais desempenham um papel crucial na transformação e no aprimoramento da educação em todos os níveis. Elas oferecem inúmeras oportunidades para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação, personalizar a aprendizagem, engajar os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. No entanto, é importante destacar que, embora as tecnologias educacionais sejam ferramentas poderosas, elas não substituem a presença e o papel essencial dos professores. A combinação de tecnologia e pedagogia eficaz é a chave para alcançar os melhores resultados educacionais. Portanto, é fundamental investir em tecnologias educacionais e fornecer treinamento adequado aos professores, garantindo que eles possam aproveitar ao máximo essas ferramentas e criar ambientes de aprendizagem estimulantes e eficazes para os alunos de todas as idades.

Nos últimos anos, temos testemunhado uma rápida evolução nas tecnologias educacionais, que têm revolucionado a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. As tecnologias educacionais referem-se ao uso de tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones e software educacional, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas têm o potencial de melhorar o acesso à educação, personalizar a aprendizagem, envolver os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. Nesta introdução, exploraremos a importância das tecnologias educacionais para estudantes de todas as idades, discutindo os benefícios dessas ferramentas e sua capacidade de transformar o cenário educacional atual.

Uma das maiores vantagens das tecnologias educacionais é a sua capacidade de proporcionar

acesso à educação a alunos que, de outra forma, teriam dificuldades em obter educação formal. Por meio da aprendizagem online e de cursos à distância, estudantes de todas as idades e em diferentes partes do mundo podem ter acesso a conteúdos educacionais de qualidade, permitindo que eles superem barreiras geográficas e financeiras.

As tecnologias educacionais oferecem ferramentas para personalizar a aprendizagem com base nas necessidades individuais dos alunos. Por meio do uso de algoritmos adaptativos, softwares de aprendizagem adaptativa podem identificar as lacunas no conhecimento dos alunos e fornecer conteúdos e atividades específicos para preencher essas lacunas. Isso permite que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo e receba suporte personalizado, aumentando a eficácia da educação.

Toda prática pedagógica reflete a concepção do educador relativamente ao que seja em se arrepender. Em consonância com Oliveira e Moreira (2001, p.15):

Quando nós professores nos propomos a ensinar determinados conteúdos curriculares aos nossos alunos, colocamos em ação, ainda que não tenhamos consciência disso, uma série de ideias e práticas que acumulamos ao longo de nossa formação e do nosso exercício profissional, as quais espelham o significado que atribuímos aos processos de ensino e aprendizagem.

Outro benefício significativo das tecnologias educacionais é a capacidade de envolver os alunos de forma mais significativa. O uso de recursos multimídia, como vídeos, jogos interativos e simulações, torna o aprendizado mais interessante e divertido, o que pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Além disso, as tecnologias educacionais podem facilitar a colaboração entre os alunos, permitindo que eles trabalhem em projetos em grupo e compartilhem suas ideias de forma mais eficiente.

Vivemos em uma era digital, na qual a tecnologia desempenha um papel fundamental em quase todos os aspectos das nossas vidas. Portanto, é essencial preparar os estudantes para os desafios do século XXI, que demandam habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e fluência digital. As tecnologias educacionais podem ajudar a desenvolver essas habilidades, proporcionando aos alunos experiências práticas com tecnologia e ensinando-os a usar a tecnologia de forma eficaz e ética.

O processamento das informações ocorre por intermédio dos processos mentais do indivíduo. Nesses processos devem ser considerados os sentidos internos e externos (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

As tecnologias educacionais estão transformando o cenário educacional de várias maneiras, impactando tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem.

Com o advento das tecnologias educacionais, o papel do professor está mudando. Em vez de ser o único detentor do conhecimento, o professor torna-se um facilitador e um guia, ajudando os alunos a navegar e a explorar o vasto mundo da informação disponível online. Os professores agora têm a oportunidade de aproveitar recursos digitais para enriquecer suas aulas e personalizar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

O pressuposto fundamental do empirismo consiste no fato de que tudo deve passar pelo crivo

da experiência: "não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada nos órgãos dos sentidos" (HOBBS, 1983).

As tecnologias educacionais proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender de maneiras mais ativas e interativas. Em vez de apenas ouvir palestras, os alunos podem participar de atividades práticas, interagir com simulações e experimentos virtuais, colaborar com colegas em projetos online e ter acesso a uma ampla variedade de recursos online, como vídeos educacionais e materiais interativos.

A internet está repleta de recursos educacionais de alta qualidade, mas nem sempre é fácil identificar e acessar esses recursos. As tecnologias educacionais podem ajudar a superar esse desafio, proporcionando aos alunos acesso a bibliotecas digitais, bancos de dados de artigos científicos, materiais didáticos interativos e muito mais. Isso garante que os alunos tenham acesso a informações atualizadas e confiáveis, promovendo uma aprendizagem de qualidade.

O USO DE TICS NA EDUCAÇÃO

O uso desses recursos de TI pode se dar a partir de duas perspectivas: apenas como ferramenta didático-pedagógica - a instrumentalidade – ou um elemento carregado de conteúdo que representa nova forma de pensar e agir - o fundamento (PRETTO, 1994, p. 23). A segunda alternativa representa inserir a escola “num só movimento para a alfabetização da imagem, da comunicação, da informação - e ao mesmo tempo, da língua e da escrita” (FUSARI, 1994, p. 40). Por isso, o contato dos professores com a tecnologia em atividades educativas deve ser diferente daquele que os meios de comunicação de massa proporcionam. (CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Além disso, a utilização das TICs na educação básica também contribui para a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os estudantes. Através das tecnologias, os alunos podem compartilhar informações e conhecimentos, realizar trabalhos em grupo de forma virtual, criar projetos colaborativos e trocar experiências com estudantes de outras escolas, cidades e até mesmo países. Essa interação entre os estudantes faz com que o aprendizado seja mais significativo e estimulante, desenvolvendo habilidades socioemocionais importantes, como a capacidade de trabalho em equipe e a empatia.

No entanto, é importante ressaltar que o uso das TICs na educação básica requer um planejamento cuidadoso e uma formação adequada por parte dos professores. A simples disponibilidade das tecnologias não garantirá automaticamente a qualidade do ensino. É necessário investir na capacitação dos educadores para que eles possam utilizar as TICs de forma eficiente e integrada com as práticas pedagógicas.

VIEIRA (2011) ressalta duas possibilidades para se fazer uso das TICs, a primeira é de que o professor deve fazer uso deste para instruir os alunos e a segunda possibilidade é que o professor deve criar condições para que os alunos descreva seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida. Pois como diz Vieira:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para sua utilização (VIEIRA, 2011, p. 4).

Ainda há desafios a serem enfrentados no que diz respeito à utilização das TICs na educação básica, como a falta de infraestrutura adequada e acesso à internet em algumas regiões do país. No entanto, é preciso buscar soluções para esses obstáculos e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no uso das tecnologias.

Em suma, o uso das TICs na educação básica possui uma importância cada vez maior para todos os estudantes. Essas tecnologias permitem tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, contribuem para a inclusão digital e social, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os alunos. No entanto, é preciso investir na formação dos professores e superar os desafios para garantir o acesso igualitário às TICs em todas as escolas.

Nos últimos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm desempenhado um papel cada vez mais significativo na sociedade e, conseqüentemente, na educação. O avanço tecnológico trouxe consigo uma série de ferramentas que podem ser utilizadas no ambiente educacional, proporcionando inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a utilização das TICs na educação básica tem se tornado uma prática cada vez mais comum e necessária.

A tecnologia da informação e da comunicação afeta cada vez mais a vida das pessoas a todo tempo. Atualmente tornou-se rotina a potencialização das atividades humanas com a utilização da TIC, como exemplo podemos citar: uma simples marcação de consulta médica, movimentação bancária, reconhecimento de voz, cabines de aeronaves onde praticamente cabe ao piloto somente a gestão do voo, pois o restante é executado por agentes tecnológicos (CASTILHO, LUCIANE, 2015).

As TICs, que englobam diferentes recursos tecnológicos como computadores, tablets, smartphones e a internet, permitem aos estudantes terem acesso a um vasto universo de informações e conteúdo de forma rápida e eficiente. Através dessas tecnologias, os estudantes podem expandir seus horizontes e aprofundar seus conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, como história, física, matemática, geografia, entre outras.

Uma das principais vantagens do uso das TICs na educação básica é a possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Com o auxílio de recursos audiovisuais como vídeos, jogos educativos e apresentações multimídia, os professores podem tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente para os estudantes. Além disso, as TICs também permitem a utilização de aplicativos e softwares específicos, que tornam as atividades mais personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.

[...] aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias, formação de educadores como professores, comunicadores, produtores, tutores, e produção de conhecimento. Essa conjunção de “tecnologias

da informação e comunicação com sólidas bases pedagógicas”, exige uma adequada infraestrutura que, valendo-se de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo, se pautem pela qualidade e não somente pela quantidade (BOHN, 2011, apud in CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Outro benefício do uso das TICs na educação básica é a promoção da inclusão digital e social. Vivemos em uma era digital, na qual o acesso à informação e o domínio das tecnologias são essenciais para que os indivíduos possam se inserir plenamente na sociedade. Portanto, é fundamental que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e utilizar as TICs desde cedo, a fim de desenvolverem habilidades digitais que serão fundamentais para o seu futuro.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ENSINO SUPERIOR

As tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais relevante nas instituições de ensino superior nos últimos anos. Com o avanço da digitalização e a popularização dos dispositivos eletrônicos, essas tecnologias têm se tornado uma ferramenta essencial para aprimorar a qualidade do ensino e proporcionar uma experiência mais enriquecedora para os estudantes.

Uma das principais aplicações das tecnologias nas instituições de ensino superior é a facilitação do acesso e disponibilização de conteúdo. Com a criação de plataformas de ensino online e o uso de dispositivos móveis, os estudantes podem acessar materiais didáticos, como livros, artigos e vídeos, de qualquer lugar e a qualquer momento. Isso contribui para uma maior autonomia e flexibilidade no aprendizado, permitindo que os alunos possam estudar de acordo com o seu próprio ritmo.

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficientes no acompanhamento e avaliação do desempenho dos estudantes. Os sistemas de gestão acadêmica permitem que os professores registrem notas e registros de presença de forma mais eficiente, proporcionando uma maior agilidade na comunicação dos resultados. Além disso, o uso de softwares de aprendizagem adaptativa permite que os alunos recebam feedback personalizado e possam identificar seus pontos fortes e fracos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo.

A adaptação das escolas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda é um desafio para alguns educadores, pois muitos não possuem domínio das ferramentas tecnológicas. O estudo e a utilização da rede mundial de computadores- a internet, tecnologia que muda radicalmente a vida de todos também vive em constantes mudanças, não sendo um produto definido e acabado, o que torna mais difícil o processo de comunicação, mas ao mesmo tempo prático e rápido, o que faz do usuário estar sempre em atualização.

As tecnologias também têm sido amplamente utilizadas para promover a colaboração e a interação entre os estudantes. Plataformas de estudo em grupo e fóruns de discussão estimulam a troca de ideias e o trabalho em equipe, possibilitando uma experiência de aprendizado mais colaborativa e enriquecedora. Além disso, a realização de videoconferências e a utilização de ferramentas de comunicação online facilitam a interação entre estudantes e professores, mesmo à distância, promovendo uma maior integração e participação dos alunos.

Outra importante aplicação das tecnologias nas instituições de ensino superior é a disponibilização de recursos e laboratórios virtuais. Com o uso de simulações e ambientes virtuais, os estudantes podem vivenciar situações práticas e experimentos de forma segura e controlada, possibilitando uma melhor compreensão dos conceitos teóricos. Isso é especialmente relevante nas áreas de ciências e engenharias, onde a experimentação e prática são fundamentais.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação na escola não significa apenas um modismo. Se as escolas e universidades pretendem formar cidadãos para se integrarem na sociedade, a utilização destes recursos ajudará a formar cidadãos e trabalhadores mais preparados, pois em muitas áreas da sociedade estas tecnologias estão há muito tempo sendo utilizadas como nos bancos, indústrias, transportes, comércio e outros (TORRES, 2006).

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficazes na melhoria da comunicação interna das instituições de ensino superior. Sistemas de gestão integrada e plataformas de comunicação interna agilizam processos administrativos, como matrículas e inscrições, permitindo uma maior eficiência nos trâmites acadêmicos. Comunidades virtuais de professores e funcionários também podem ser criadas, facilitando a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas.

No entanto, é importante ressaltar que a integração das tecnologias nas instituições de ensino superior deve ser feita de forma planejada e consciente, levando em consideração aspectos como infraestrutura, capacitação dos professores e acessibilidade. Além disso, é fundamental garantir a segurança e privacidade dos dados dos estudantes, adotando medidas de proteção e cumprindo as legislações vigentes.

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino superior investir em recursos tecnológicos, capacitando seus professores e promovendo a cultura da inovação. Afinal, as tecnologias têm o potencial de revolucionar o ensino, tornando-o mais acessível, dinâmico e personalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais vantagens de utilizar a tecnologia na educação é a possibilidade de acesso a informações de maneira rápida e fácil. Com apenas alguns cliques, alunos e professores podem ter acesso a um vasto conteúdo de qualidade, que auxilia no processo de aprendizagem e enriquece as aulas.

Além disso, a tecnologia também oferece métodos de ensino mais dinâmicos e interativos. Com recursos como vídeos, jogos educativos, simulações e realidade virtual, é possível tornar as aulas mais atrativas e estimulantes para os alunos, tornando o aprendizado uma experiência mais prazerosa e significativa.

Outra grande vantagem do uso da tecnologia na educação é a possibilidade de personalização do ensino. Com o auxílio de softwares e plataformas específicas, é possível adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, permitindo um ensino mais individualizado e eficiente.

No entanto, é importante ressaltar que o uso da tecnologia não deve substituir o papel do professor, mas sim complementá-lo. O professor continua a ser fundamental na transmissão do conhecimento, no estímulo ao pensamento crítico e na orientação dos alunos.

Por fim, é indiscutível que a tecnologia veio para ficar e possui um papel fundamental nos ambientes educacionais. Ela oferece possibilidades inovadoras de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de alunos mais preparados e conectados com o mundo contemporâneo.

Portanto, é necessário que as instituições de ensino e os profissionais da educação estejam abertos e preparados para incorporar as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade, atualizada e atrativa para os estudantes. O uso consciente da tecnologia aliado ao conhecimento e expertise do professor certamente trará resultados significativos para a educação.

O uso da tecnologia em ambientes educacionais tem se mostrado cada vez mais indispensável nos dias de hoje. Com os avanços tecnológicos e a enorme quantidade de informações disponíveis, é fundamental que os métodos de ensino acompanhem essa evolução, garantindo um aprendizado eficiente e atualizado.

O ritmo acelerado das inovações tecnológicas, assimiladas tão rapidamente pelos alunos, exige que a educação também acelere o passo, tornando o ensino mais criativo, estimulando o interesse pela aprendizagem. O que se percebe hoje é que a própria tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para o alcance desse objetivo. Entendendo a escola como um espaço de criação de cultura, esta deve incorporar os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em que nos encontramos. Espera-se, assim, da escola uma importante contribuição no sentido de ajudar as crianças e os jovens a viver em um ambiente cada vez mais “automatizado”, através do uso da eletrônica e das telecomunicações. O horizonte de uma criança, hoje em dia, ultrapassa claramente o limite físico da sua escola, da sua cidade ou do seu país, quer se trate do horizonte cultural, social, pessoal ou profissional. (PAZ, MICHELI, 2013)

REFERÊNCIAS

_____. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

CASTILHO, Luciane Barbosa. **O uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC's) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior brasileiro.** 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Prática Pedagógica – Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000

SETTON, Maria da Graça, **Mídia e Educação.** São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco.

NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NEW TECHNOLOGIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JOSEILDA MARTINS APRIGIO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, Pós-graduada em Psicopedagogia pelo IMEP e Africanidades pela Facconnect. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem por tema central as novas tecnologias em correlação com a educação escolarizada, especificamente, com a Educação Infantil. O primeiro aspecto a ser salientar é que o entendimento aqui não é de tecnologias apenas enquanto artefatos facilitadores das práticas escolares, em seu cumprimento funcionalista. Antes, entende-se as novas tecnologias enquanto artefatos mediadores das aprendizagens, o que significa a integração dessas tecnologias nos processos enquanto signos de mediação, possibilitadores de significação. Todavia, como se verá na argumentação, as novas tecnologias não podem assumir centralidade no processo, haja vista que os protagonistas das aprendizagens são os sujeitos educandos. Portanto, a pergunta de pesquisa é de quais formas as novas tecnologias podem promover o protagonismo do sujeito educando no processo de ensino-aprendizagem? O objetivo geral da pesquisa pode ser definido como sendo compreender a tecnologia na educação infantil enquanto artefato mediador do processo de ensino-aprendizagem, em uma dimensão de fomento da criatividade, da descoberta, da autonomia, da resolução de conflitos etc. Finalmente, a presente pesquisa é de revisão bibliográfica, qualitativo-explicativa.

PALAVRAS-CHAVE: Novas Tecnologias; Educação Infantil; Ensino e aprendizagem; Autonomia.

ABSTRACT

The central theme of this article is new technologies in relation to school education, specifically early childhood education. The first thing to note is that the understanding here is not of technologies only as facilitating artifacts of school practices, in their functionalist fulfillment. Rather, new technologies are understood as artifacts that mediate learning, which means integrating these technologies into processes as mediating signs that enable meaning. However, as will be seen in the argument, the new technologies cannot take center stage in the process, given that the protagonists of learning are the students. Therefore, the research question is in what ways can new technologies promote the role of the learner in the teaching-learning process? The general objective of the research can be defined as understanding technology in early childhood education as a mediating artifact in the teaching-learning process, in a dimension that fosters creativity, discovery, autonomy, conflict resolution, etc. Finally, this is a bibliographical, qualitative-explanatory study.

KEYWORDS: New technologies; Early childhood education; Teaching and learning; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um momento privilegiado do processo de aprendizagem daquele sujeito em formação e que inicia o seu percurso escolar. Não se trata de retirar a importância das demais etapas da educação escolarizada, mas é muito evidente o papel que a educação infantil cumpre em todo o processo, de sedimentação de uma base segura que será responsável pela disponibilização das possibilidades que orbitam este processo. Nesta medida, a educação infantil deve proporcionar uma formação e construção amplamente diversificada e completa. Isto porque a infância é o momento de ebulição do espírito humano, no qual tudo é novo e o novo tem um potencial transformador imensurável. A criança se interessa por tudo, pois tudo é novidade; deseja fervorosamente a investigação e a descoberta, concebendo o modelo mais puro de encantamento pelo mundo. É neste sentido que se pode afirmar seguramente que a infância é uma fase privilegiada de formação e construção do sujeito que, por conseguinte, faz do processo ensino-aprendizagem da educação infantil também um momento e lugar privilegiados.

Isto posto, nos permite entrar diretamente no tema proposto, que é as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Considerando que a realidade contemporânea apresenta-se cada vez mais dinâmica e volátil, com relações humanas e sociais crescentemente mais “líquidas”, pode-se atribuir muito dessa responsabilidade ao processo tecnológico contemporâneo. Neste evento são identificáveis duas verdades-possibilidades: a primeira que na contemporaneidade, as relações de todo tipo, são grandemente permeadas e mediadas pelo aparato tecnológico, determinantes na dinâmica social; a segunda, de que, em decorrência da transformação dos vínculos duradouros em vínculos cada vez mais frouxos, eventuais, por conta da institucionalização da “tecnologização” da vida, a crítica deve ser feita. E será nessa esteira que se desenvolverá a presente pesquisa, considerando a importância transformadora e positiva da tecnologia na realidade, mas que o processo

de desenvolvimento da tecnologia não pode ser simplesmente naturalizado, concebendo o sujeito social como meramente passivo ao processo. Essa proposta de reconhecimento da importância positiva da tecnologia, mas também a imediata reflexão crítica acerca do seu processo de expansão, como não poderia deixar de ser, encaixa-se perfeitamente no contexto escolar.

O que se propõe então como problemática de pesquisa é o reconhecimento da educanda e educando enquanto centralidade do processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva que lhes atribui protagonismo e que todo o sentido da existência de uma sociedade escolarizada está nestes sujeitos. Desta forma, reconhece-se também que esta criança é um sujeito social, que apreende o mundo a sua maneira, produzindo uma cultura própria também essencial para a coesão social. De forma mais direta relacionando com tema da tecnologia na educação infantil, está se defendendo que a criança deve ter acesso às diversas linguagens que a cerca, sendo uma delas a tecnologia; entretanto, é essencial que neste acesso, o caráter ponderado e crítico-reflexivo seja um mediador presente.

Nesta medida, o objetivo geral da pesquisa pode ser definido como sendo compreender a tecnologia na educação infantil enquanto artefato mediador do processo de ensino-aprendizagem, em uma dimensão de fomento da criatividade, da descoberta, da autonomia, da resolução de conflitos etc. Para tanto, faz-se necessário que se estabeleça os seguintes objetivos específicos: 1- no interesse de contextualizar o que está sendo proposto, apresentar um panorama geral das definições e significados da tecnologia; 2- indicar a relação entre a tecnologia e o processo educacional escolar; e por fim, 3- evidenciar o potencial educativo da tecnologia especificamente na educação infantil. Ainda, importante se dizer que todas as propostas apresentadas, buscarão adquirir lastro ao basear-se na legislação específica em vigência e orientações delas decorrentes, como a Base Nacional Curricular Comum, a Lei de Diretrizes e Base e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Diante de nossa pesquisa preliminar, foi possível perceber que o tema específico da importância das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem ainda é consideravelmente insuficiente. No tocante a inter-relação da tecnologia com a educação, muito se fala de quais tecnologias a serem usadas e/ou das práticas em sala de aula e do ofício docente.

A realidade é que se escreveu muito pouco disso. Necessita-se de avaliações e pesquisas exaustivas e profundas sobre o impacto das NTIC na sala de aula e nos sistemas educacionais. Elas nos dariam clareza sobre os motivos dos acertos e fracassos, assim como sobre os desafios que devemos enfrentar. Entretanto, a falta de pesquisa sobre o impacto das NTIC não é exclusiva do setor educativo: existe uma preocupante ausência de estudos que analisem as NTIC em relação às transformações sociais, políticas e culturais que elas promovem no interior de nossas sociedades, e em consequência, (que permitam) identificar as responsabilidades e desafios educativos implicados com intuito de promover maior justiça social e progresso democrático (TEDESCO, 2004, p. 98).

Nesta medida que avaliamos ser a principal justificativa de nossa pesquisa, a expectativa de apresentar novas possibilidades de reflexão sobre o tema, viabilizando um maior aprofundamento sobre as inovações e benefícios daí oriundos. Ainda, parece-nos uma contribuição importante a pesquisa aqui apresentada sobre novos mecanismos e possibilidades do emprego de novas tecnologias na educação infantil. Mas para além de apresentar ou sugerir novas tecnologias a serem utilizadas, antes, pensa-se em contribuir com a construção de um pensamento acerca dos benefícios aos

educandos a partir das práticas mediadas por essas tecnologias.

Seguindo na mesma esteira da justificativa apresentada acima, a questão que permeou toda nossa pesquisa e que serviu de lastro para nossas reflexões é: Em qual medida as práticas educacionais pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem, mediadas por ferramentas tecnológicas, são capazes de trazer significados a este mesmo processo?

Por fim, buscando o fechamento coerente e coeso da introdução, por metodologia, tendo em vista a extensão reduzida do artigo e a brevidade de tempo, optou-se pela revisão bibliográfica. Primeiramente, recorreu-se aos cânones do assunto, que além de indicar uma direção a se seguir no desenvolvimento das investigações, também atribuem legitimidade a esta pesquisa, tendo em vista serem reconhecidamente aceitos em seu campo de estudo. Entretanto, acreditando-se que a pesquisa científica está em constante transformação, recorreu-se também a trabalhos mais recentes como artigos científicos, dissertações de mestrados e teses de doutorados. Por fim, para que não se caia em uma relativa zona de conforto, estagnando o debate sobre o tema, fez-se necessário recorrer às pesquisas surgentes, que sugerem um novo olhar e propõem novas reflexões sobre as discussões. Sendo assim, recorreu-se a artigos científicos, dissertações e teses na esperança de novas reflexões críticas.

POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A partir da literatura especializada, é possível reconhecer alguns conceitos principais sobre tecnologias educacionais. Uma definição recorrente é a de que são um conjunto de procedimentos, no caso técnicas, que visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, os quais podem ser instrumentos simbólicos ou organizadores e suas conseqüentes transformações culturais (REIS, 2009). Fazendo um paralelo entre os processos de surgimento de novas tecnologias educacionais, D'Ambrósio corrobora com essa concepção de importância positiva ao afirmar que no transcorrer da história e a conseqüente evolução da humanidade e de suas relações, por exemplo, a matemática e tecnologia se desenvolveram em associação umbilical. Nesta relação simbiótica da tecnologia com a educação e tendo por parâmetro o exemplo da disciplina matemática, a tecnologia entendida como convergência do saber (ciência) e do fazer (técnica) e a matemática são intrínsecas à busca solidária do sobreviver e de transcender. Sendo assim, uma das conclusões possíveis é a de que o conhecimento matemático não pode ser dissociado ou apartado da tecnologia disponível naquele dado momento histórico. A matemática é apenas um exemplo para tornar o raciocínio mais inteligível; talvez não tão evidente quanto a relação estreita entre tecnologia e a disciplina matemática, mas também facilmente perceptível, a tecnologia mantém grande proximidade de troca com a educação, tendo em vista ser uma ferramenta de ação direta na realidade que nos cerca.

Mantendo-se na mesma linha de pensamento e complementando sobre o emprego das tecnologias na educação, Kenski (2007), afirma que tecnologia e educação são indissociáveis e para que ocorra a integração efetiva entre elas, é necessário que os fatores inerentes ou novos comportamentos da sociedade, decorrentes das inovações tecnológicas, sejam valorizados, aprendidos e ensinados, ou seja, que os conhecimentos e saberes referentes ao campo tecnológico sejam

disseminados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; e na mesma medida, que as tecnologias participem da mediação do processo de ensino-aprendizagem em suas diversas dimensões.

Tentamos ver a tecnologia como uma marca do nosso tempo, que constrói e é construída e é constituída pelo ser humano. A noção de seres-humanos-com-mídia tenta enfatizar que vivemos sempre em conjunto de humanos e que somos frutos de um momento histórico, que tem a tecnologia historicamente definidas como copartícipes dessa busca pela educação. As tecnologias digitais são parte do processo de educação do ser humano; e partes constituintes da incompletude e da superação dessa incompletude ontológica do ser humano (BORBA, SCUCUGLIA e GADANIDIS, 2014, p. 113).

Nesta medida, por seu turno, se as tecnologias educacionais devem ser concebidas enquanto artefatos facilitadores do processo de ensino-aprendizado, exige-se considerável sensibilidade em seu uso, pois o uso inadequado, acaba por assumir sentido contrário e perpetuando as formas tradicionalistas autoritárias e disciplinadoras, sendo incapazes de gerar significado ao educando. Infelizmente, devido ao "projeto" de crise estrutural da educação brasileira, é comum o despreparo do educador diante das inovações. Na literatura especializada, é recorrente referir-se ao uso das novas tecnologias num sentido que assemelha aos métodos de transmissão-assimilação de outrora, assim como ao de memorização e posterior reprodução de um dado modelo. Um exemplo que pode ser citado é o uso de computadores apenas para reproduzir e projetar textos. Percebe-se aqui que retomamos Valente (1993), pois se faz uso do computador exclusivamente para mediar o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, faltando a formação do professor, que, por conseguinte, pode culminar em seu desinteresse e/ou desmotivação.

[...] a presença isolada e desarticulada de computadores na escola não é, jamais, sinal de qualidade de ensino; mal comparado, a existência de alguns aparelhos ultramodernos de tomografia e ressonância magnética em determinados hospitais ou redes de saúde, não expressa, por si só, a qualidade geral do serviço prestado à população. É necessário estarmos muito alertas para o risco da transformação dos computadores no bezerro de ouro a ser adorado em educação (CORTELLA, 1995, p. 34).

E complementa Cotta (2002, p. 20), em um pensamento um pouco mais temerário:

[...] a introdução do computador na sala de aula, por si só, não constitui nenhuma mudança significativa para o ensino. O salto qualitativo no ensino de matemática poderá ser dado através do aproveitamento da oportunidade da introdução do computador na escola, o que certamente favorecerá mudanças na pedagogia e poderá resultar em melhora significativa da educação. Para tanto, talvez seja mais realista pensar no aproveitamento de técnicas tradicionais para ir, aos poucos, introduzindo inovações pedagógicas e didáticas.

O que se está afirmando é que o computador não pode ser o foco neste processo; antes, um artefato mediador na aquisição e produção de conhecimento. Acerca do uso dessas tecnologias na educação, no processo de ensino-aprendizagem, Gravina (1998) nos ensina que a perspectiva e ações a serem assumidas são aquelas que caracterizam o "fazer educacional"; ações educativas. Deve-se possibilitar a experimentação, interpretação, visualização, indução, conjecturas, abstrações, generalizações, para enfim, demonstrações. No caso, assim como em qualquer dimensão educacional, o centro do processo, o fim, é o educando, reconhecido enquanto sujeito histórico e social e agente que apreende a realidade que o cerca, a transformando e a construindo.

[...] as tecnologias invadem nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos- água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone – que nem podemos imaginar como seria viver sem eles (KENSKI, 2007, p.19).

Se tivermos por perspectiva os princípios de uma educação libertária a qual reconhece o cumprimento do seu papel na efetivação da emancipação do sujeito e, por conseguinte, na contribuição da coesão social, pode-se afirmar com segurança que, na contemporaneidade, o ensino nas escolas significa muito mais a promoção e o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo disciplinado, representando um movimento autofágico que leva a educação a perder seus significados originais. Valente (1999), tendo novamente a matemática como perspectiva, nos apresenta um entendimento revelador:

[...] pode-se afirmar que o matemático, ao "fazer" matemática, pensa, raciocina, usa a imaginação e a intuição, para, através de "chutes" sensatos, ensaios de tentativas de acerto e erro, uso de analogias, enganos, incertezas, organizar a confusão inicial do próprio pensamento. É assim, que a matemática é desenvolvida, mas na sala de aula é transmitida de forma "pronta ou técnica" como se os alunos fossem um bando de dados passivo (VALENTE, 1999, p. 34-35).

É óbvio que o primeiro aspecto a ser enfatizado nas novas tecnologias como sendo importante para as relações típicas do contexto escolar são os recursos que elas disponibilizam para esse fim; porém, logo em seguida, as formas e métodos de como serão utilizados devem ser considerados. Tais recursos tecnológicos não podem ser direcionados exclusivamente para a facilitação de resoluções de uma dada situação problema. Diante de uma concepção de educação libertária e emancipadora, não faz sentido transformar uma educanda em mera operadora de um teclado de computador na busca por resoluções. A não ser que o educador esteja alinhado com o projeto de crise da educação, e objetive perpetuar o processo de segregação e exclusão cultural, social, intelectual, econômica etc.

Neste sentido que se afirmar aqui que a tecnologia deve apenas ser mediadora na resolução de situações problemas; as faculdades mentais e atividades cognitivas pertencem ao sujeito. Na mesma esteira, Pais (1999, p. 9), corrobora com nossa afirmação, ao defender que na medida em que os envolvidos no processo de ensino na escola se organizam em sentido de questionamento das práticas tradicionalistas retrógradas: "[...] de uma forma geral, há um descontentamento com o ensino em todos os níveis de escolaridade; seu significado real, a sua função no círculo escolar passam a ser questionados e pesquisados de uma forma mais consciente, pontual e contextualizada. Percebe-se que a perspectiva de Pais(1999) é otimista, o que não condiz com as políticas educacionais da totalidade do território nacional.

Nossas rotinas em sala de aula também deveriam incorporar, cada vez mais, as tecnologias, pois elas também influem nas nossas formas de pensar, de aprender, de produzir. O giz e o quadro negro foram tecnologias que tiveram impacto no processo educativo, no século XIX. Com o crescimento das cidades em decorrência da Revolução Industrial, a necessidade da educação em massa consolida a organização da sala de aula em grandes grupos com a atenção voltada para a fala do professor (Gravina e Basso, 2012, p. 12).

Quando se fala de novas tecnologias em sala de aula, um dos aspectos que mais se evidencia é a capacidade que esta prática possibilita em estabelecer novas relações com o saber que extrapolam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, remetendo a relações extramuros da escola, articulando-se com outros diversos espaços e campos produtores de conhecimento. Esta possibilidade de intercâmbio entre os campos de conhecimento, redimensionam o espaço escolar, fomentando a sua flexibilização em direção de uma gestão participativa e de um ensino colaborativo, no qual todos os envolvidos desenvolvem responsabilidades no processo, que por sua vez, estimula o sentimento de pertencimento, tornando-se um processo significativo.

Esta prática da qual tomamos partido aqui, é aquela que sugere ao educando a construção de uma linha de raciocínio a partir da demonstração, evitando que as tecnologias empregadas se tornem o foco do processo. Em Almeida (2000) a tecnologia em sala de aula tem o seu principal significado quando incita o aluno a:

Aprender a aprender; ter autonomia para solucionar as informações pertinentes à sua ação; refletir sobre uma situação-problema e escolher a alternativa adequada de atuação para resolvê-la; refletir sobre os resultados obtidos e depurar seus procedimentos, reformulando suas ações; buscar compreender os conceitos envolvidos ou levantar hipóteses (ALMEIDA, 2000, p. 110).

Algo que podemos mencionar também é que o computador é o principal expoente dessas novas tecnologias. Independente que seja um Tablet ou um celular, o princípio funcional é o mesmo do computador; sistema funcional este quase que totalmente fundamentado em cálculos matemáticos.

O computador deve ser visto como um recurso didático que traz uma gama enorme de possibilidades ao processo ensino aprendizagem de matemática. Não se deve perder de vista que seu caráter lógico-matemático pode ser um bom aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos, por permitir distintos ritmos de aprendizagem, por constituir-se fonte de conhecimento e aprendizagem, uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades, por possibilitar que os educandos possam aprender a partir de seus erros, junto com outras crianças, trocando e comparando (BIANCHI, 2003, p. 2).

Nesta medida, a própria história da invenção e desenvolvimento do computador pode ser usada no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Recorrendo mais uma vez a Valente (1995), uma vez que sua concepção muito contempla a percepção defendida nesta pesquisa, as tecnologias não podem ser meros instrumentos que "ensinam" o educando, pelo contrário, deve ser a ferramenta a través da qual o educando desenvolve algo em sentido cognitivo, efetivando o aprendizado pelo fato de se executar uma ação por intermédio desta tecnologia. Esta perspectiva sugere que o processo de ensino-aprendizagem está se realizando enquanto tal, entre outras coisas, por intermédio das tecnologias, mas não em função das tecnologias. Ou seja, emprego de uma sequência didática na qual a tecnologia seja utilizada para desenvolver o conteúdo. Para que não reste dúvidas, a diferença reside no fato de que, "por intermédio" significa que o educando é o agente detentor do pensamento livre; já "em função de", acontece a perversão do objetivo ontológico da educação que é a reflexão crítica, o pensamento livre e a emancipação do sujeito, já que a tecnologia assume o lugar de protagonista.

Ainda nessa direção, de uma educação libertária e emancipadora, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar comprometidos com suas responsabilidades. Não faz sentido falarmos em todas as potencialidades tecnológicas, por exemplo, sem ressaltar que os elementos principais são os sujeitos. E para que as potencialidades externas constituam alguma relevância e significado, os sujeitos precisam reconhecer os princípios ontológicos da educação. No caso do uso das tecnologias, cada um dos sujeitos participantes do processo têm uma função definida, e o uso dessas tecnologias deve atender as especificidades de cada um, de tal forma que, em dimensão macrocósmica das relações escolares, todas as ações sejam articuladas em sentido do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do educando, tendo por uma de suas perspectivas a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante da crise educacional brasileira, agravada por uma crise de mentalidade contemporânea de um povo que encontra grandes dificuldades em se reconhecer enquanto tal e de estabelecer uma identidade agregadora, é muito comum, através da reprodução do discurso e práticas conservadoras, nos depararmos com concepções que ainda entende a criança pequena como alheia e passiva aos eventos sócio-históricos que a cerca, defendendo uma postura educacional que busca inserir, muitas vezes de forma violenta, a criança na sociedade. Imaginar que a criança precisa ser inserida na sociedade, é por si só, uma violência, na medida que desconsidera suas potencialidades enquanto sujeito. Essa concepção de que a criança precisa ser colocada em um lugar social, encontra suas origens na concepção positivista de antanho, que enxergava a criança como uma “folha em branco” ou “argila a ser modelada”, lhe negando o exercício de sua subjetividade e lhe remetendo à servidão a um modelo (status quo) de sociedade previamente estabelecido. A educação libertária emancipadora constrói o absoluto contrário, reconhecendo na criança o sujeito social e, por conseguinte, produtora de cultura. Ou seja, a criança não precisa ser inserida na sociedade; ela já faz parte dela. E este é o pressuposto determinante ao se empregar a tecnologia na educação infantil. Nesta esteira, vejamos o que nos diz as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º ao definir o conceito de criança:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 27).

A criança desde sempre é parte constituinte da sociedade, o que difere a perspectiva diferente do adulto. Uma perspectiva própria da criança é a interação e a brincadeira, sendo o recurso mais comum para suas ações na realidade; por meio de ações de brincadeiras e interações com outras crianças e com adultos, a criança acessa a aprendizagem, desenvolve-se e socializa-se. “Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias criações artísticas ou culturais, exercitando a autoria coletiva e individual [...]”. (BRASIL, 2013, p. 39). E continua o mesmo documento:

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2013, p. 41).

É nesta esteira que a tecnologia deve ser trabalhada na educação infantil. A simples implementação do uso do computador, por exemplo, no cuidar e educar do cotidiano da Educação Infantil, não garante o desenvolvimento da linguagem tecnológica. Precisamente na Educação Infantil, o uso da tecnologia deve proporcionar tempos e espaços variados para as crianças, pois é nessa fase que as especificidades do sujeito estão em maior ebulição; nesta medida, mesmo considerando a infância enquanto categoria historicamente construída, é possível falar em múltiplas “infâncias”, uma vez das peculiaridades sociais e de personalidade de cada sujeito. O que deve ser pensado nessa implementação é a democratização do acesso a um novo tipo de linguagem, mas não de forma mecanizada que limita a criatividade e criticidade da criança, antes, que fomente manifestação da

subjetividade e expressões criativas, possibilitando o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas, por meio da investigação, criação e da desconstrução-construção de teorias, hipóteses e relações.

Quando a criança encontra essa liberdade no contato com novas linguagens, a complementação de sua personalidade se dá de forma crítico-reflexiva, munindo essa criança de capacidades adequadas para a vida em sociedade. Esse é um exemplo que nos remete diretamente ao mundo do trabalho. Tanto nas leis educacionais do país, quanto nas relações e práticas trabalhista contemporâneas, a tecnologia é reconhecidamente um elemento essencial para a produção e economia. As leis educacionais definem que um dos fatores para implementação do trabalho e atividades com tecnologias em todas as fases da Educação Básica é a formação adequada do sujeito também para o mundo do trabalho; no mundo do trabalho, no contexto da produção e comercialização, a tecnologia é determinante ou falência da organização na dinâmica capitalista. A questão é que na educação, a tecnologia deve ser sempre encarada da perspectiva da reflexão crítica: O computador, uma máquina fotográfica ou um celular na dinâmica do ensino-aprendizagem, não deve estar em função da emissão de uma imagem, de um som ou do “pressionar de algumas teclas” para se encontrar o resultado de uma conta. Esta prática seria o alinhamento da tendência de alienamento do sujeito à tecnologia, no sentido do conceito de fetiche de Karl Marx no qual – no tema que estamos tratando - o sujeito deixa de se reconhecer em si mesmo e passa a se reconhecer no produto, no material, na tecnologia. Ou seja, as relações se invertem: não é mais a tecnologia em função das relações e vida humana; mas o contrário, as relações sociais e humanas em função da tecnologia. Já na Educação Infantil, o sentido de tecnologia deve ser concebido na esteira da facilitação das relações sociais. As tecnologias não podem substituir as relações; nem tão pouco as faculdades mentais das pessoas. “A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo. Por isso existe como conhecimento acumulado e por essa razão é contínua produção” (LION, 1997, p. 31). As tecnologias carregam um conteúdo histórico imensurável, pois tecnologia é acúmulo de conhecimento. Pode-se dizer, por exemplo, que o computador tem suas origens na máquina de escrever; ou que a internet tem a origem do seu advento no telégrafo. O que se está se afirmando é que a sociedade produz a tecnologia, e não o contrário. Conceber a hipótese contrária seria nos aproximarmos da supressão do caráter humano. Ao fim e ao cabo, que acaba sendo uma diretriz para a implementação da tecnologia na Educação, é a essência da tecnologia cumprir o papel de ser uma ferramenta para soluções de conflitos nas relações sociais.

Esta convicção vai de encontro com o que já foi reforçado anteriormente, que no emprego da tecnologia na Educação Infantil, é importante perceber que a criança não precisa ser integrada ou inserida na sociedade. A criança já é ser social; já é sujeito histórico produtora de cultura. E aceitando essa afirmação como verdade, não existe forma ou modelo definido da utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Cabe a instituição escola e ao professor, disponibilizar os recursos tecnológicos e participarem do processo; ou talvez ainda ser orientadores, dada sua experiência em outras dimensões, mas quem vai atribuir função aos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem é a própria criança. Ou seja, as tecnologias se transformam a partir da perspectiva infantil; adquirem outros sentidos e significados.

De todas as considerações concernentes à tecnologia aqui manifestadas, principalmente

sua ostensividade na vida moderna, a tecnologia no âmbito da educação escolarizada, entendida como meio, linguagem, possibilita às crianças participarem dos processos de investigação, criação e produção do mundo contemporâneo, privilegiando a sua expressividade na superação dos limites do uso técnico apenas. Ou seja, a tecnologia na Educação Infantil deve estar, necessariamente, imersa em um contexto pedagógico, concorrendo para o adequado processo de ensino-aprendizagem e conseqüente desenvolvimento da criança. Em um exemplo esdrúxulo, mas que permite maior inteligibilidade, um retroprojeto que projeta um texto em uma tela, apenas substituindo a função da lousa, e que as crianças não têm acesso a este objeto, não podem tocá-lo, manuseá-lo etc., não cumpre a sua função de tecnologia pedagógica, nem tão pouco de artefato mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. As crianças não podem ser concebidas como receptoras passíveis de mídias e produtos digitais; o que deve ser enfatizados na criança são suas capacidades de autonomia e criatividade, através da disponibilização de ambientes e situações que fomenta a criatividade, a investigação, curiosidade, para que exercitem o papel de autores e protagonistas de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brevemente, buscando um fechamento coeso e coerente, as linhas aqui escritas buscaram fundamentalmente, em um sentido elementar, conceber a Educação em seu sentido ontológico libertário e emancipador; da nossa avaliação, não se é possível nenhum outro modelo de educação que não considere este seu princípio ontológico. Desta definição elementar de Educação, se é possível a identificação da finalidade última da escola que é o ensino-aprendizagem dos educandos. O trabalho aqui apresentado trata-se exatamente disto, ainda que seu tema seja as tecnologias na Educação Infantil. Significa que a aceitação deste caráter ontológico da Educação determina o caminho a ser seguido, assim como, determina o conceito de tecnologia que foi usado.

Isto no levou ao conceito de criança-sujeito, desde sempre pertencente ao contexto social, produtora de cultura e transformadora da realidade, assumindo a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, significando que uma escola não há de existir se não for em função da educação e desenvolvimento da criança. Nesta medida, a tecnologia na Educação, e mais especificamente na educação infantil, não pode carregar o mesmo significado que apresenta em outros contextos, como o da produção, comercialização e acumulação de riquezas, de simples aparato técnico. Na educação deve-se superar as funções técnicas de operação das tecnologias para concebê-las enquanto instrumentos pedagógicos; artefatos mediadores e facilitadores do ensino-aprendizagem, que instiga a curiosidade, a investigação, a criatividade, a imaginação e a produção que, por conseguinte, pode remeter ao desenvolvimento global da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. – **PROINFO: Informática e formação de professores – Secretaria de Educação à Distância**. Vol. 1 e 2, Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

LION, Carina Gabriela. **Mitos e realidade na tecnologia educacional**. In: LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia educacional: política, história e proposta*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. São Paulo: Papirus, 1997.

DUTRA, I. M.; LACERDA, R. P. **Tecnologias na escola: algumas experiências e possibilidades**. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GRAVINA, Marina Alice; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. **Mídias digitais na educação matemática**. In: GRAVINA, Maria Alice et al (Org.) Matemática, Mídias Digitais e Didática: tripé para formação do professor de Matemática. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação [livro eletrônico]**. Campinas: Papirus, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47 – 56, set. / dez. 2003. (org). Repensando a Didática. Campinas/SP: Papirus, 2008.

MALTEMPI, M. V. Construcionismo: **Um Plano de fundo para a pesquisa em informática aplicada à educação**. In: BICUDO, M. A. V. ;BORBA, M. C. Educação Matemática: Pesquisa em Movimento. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2004.

NITZKE, J. A. et al. **Ambientes de aprendizagem cooperativa apoiada pelo computador e sua epistemologia**. Informática na Educação - teoria & prática, Porto Alegre: UFRGS: Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, 2002.

NUNES, Kátia Regina. **Arte e recursos digitais no ensino de matemática**. Revista pátio. Julho/agosto, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 4. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Meio, mídias, mediações e cognição**. In: CARAMELLA, E. et al. Mídias: multiplicação e convergências. São Paulo: Editora Senac, 2009.

PAPERT, S. **A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2004.

VALENTE, J. A. **As tecnologias digitais e os diferentes letramentos.** Revista Pátio. Porto Alegre, RS, V. 11. n. 44. 2008.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: Unicamp; Nied, 1999.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a Educação.** Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do Computador na Educação.** Disponível em http://www.nuted.edu.ufrgs.br/biblioteca/artigos/uso_comp_educacao.html. Acesso 14 maio 2024.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: conformar ou contornar a escola.** Perspectiva. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 24, 1995.

VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola,** Campinas, Ed. UNICAMP/NIED, 2003.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SÉRIES INICIAIS

LITERACY AND LITERACY: EARLY GRADES



JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Ensino Fundamental I- na EMEF Capistrano de Abreu, Professora de Educação Básica - na EMEB Virgílio Marinho.

RESUMO

O presente trabalho aborda questões o tema alfabetização e letramento, mostrando que ambos fazem parte do mesmo processo e são indissociáveis, devendo então caminhar juntos, a fim de garantir uma educação de qualidade. Salieta a suma importância das práticas de letramento o qual designa a ação educativa do uso de práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando assim a compreender a notoriedade e necessidade em desenvolvê-las nas séries iniciais do ensino fundamental. Percebendo que a construção da linguagem escrita na criança é um trabalho incessante e importante que a escrita tem na sociedade. Portanto a presente pesquisa tem como interesse explorar, investigar com base bibliográfica este tema, a fim de trazer baseamentos concretos que auxiliem profissionais da educação na sua prática pedagógica. Garantindo um ensino de qualidade, que busque atender os alunos com seus diversos tipos de conhecimentos, ajudando-os a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita com excelência.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Alunos; Professores; Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of literacy and literacy, showing that both are part of the same process and are inseparable, and should therefore go hand in hand in order to ensure quality education. It highlights the paramount importance of literacy practices, which designates the educational action of using social practices of reading and writing, thus making it possible to understand the importance and need to develop them in the early grades of elementary school. Realizing that the construction of written language in children is an incessant and important work that writing has in society. Therefore, this research aims to explore and investigate this topic on a bibliographical basis, in order to provide concrete bases that help education professionals in their pedagogical practice. Ensuring quality teaching, which seeks to serve students with their diverse types of knowledge, helping them to develop their reading and writing skills with excellence.

KEYWORDS: Literacy; Lettering; Pupils; Teachers; Learning.

INTRODUÇÃO

Ao tratar do processo de alfabetização e letramento, compreende-se que ambos são processos indissociáveis que devem caminhar juntos. A alfabetização refere-se à habilidade básica de decodificação e codificação das letras e sílabas.

Desta forma pode se dizer que alfabetizado é aquele aluno que conhece o código escrito, sabe ler e escrever. E o aluno letrado é aquele que vai além da alfabetização, e que utiliza de forma efetiva a leitura e a escrita em diversos contextos sociais. Ou seja, o letramento, designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais.

Vale ressaltar que a consolidação da linguagem escrita na criança acontece durante o seu processo geral, por meio de um trabalho comprometido e contínuo. E essa capacidade cognitiva será efetivada por meio de inserção do aluno no mundo da escrita, como também pelas interações sociais e orais.

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. (GOULART, 2002, p. 52).

As crianças ao chegarem na escola já trazem consigo infinitos conhecimentos relacionados à cultura letrada, influenciados por seus contextos familiares, sociais e culturais. Muitas crianças são estimuladas em casa, e tem acesso diário à leitura e à escrita desde cedo, enquanto outras podem ter experiências limitadas nesse sentido.

É sabido que as experiências prévias realçam suas percepções sobre a linguagem escrita,

assim como sua capacidade de decodificação e compreensão de textos. Diante dessa diversidade de condições culturais resultam em uma sala de aula heterogênea, cabendo ao professor estar atento às diferentes habilidades e necessidades de cada aluno. A fim de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, visto que são fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

A família é muito importante nesse processo, e poderá contribuir com as práticas de leitura e de escrita, incentivando a leitura em casa, para que ao chegarem à escola, possam desenvolver o trabalho com mais destreza, recebendo logo no início da aprendizagem o gosto pela leitura e pela escrita.

Esse artigo tem como principal finalidade compreender a relevância de alfabetizar letrando as crianças nas séries iniciais, assim como identificar o papel que as práticas de letramento desempenham no desenvolvimento cognitivo, assim como na vida escolar de cada aluno.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As novas concepções acerca dos processos de alfabetização visam uma abordagem mais holística e inclusiva, considerando a diversidade de habilidades e experiências dos alunos. Compreendendo que o processo de alfabetização acontece em múltiplos contextos, valorizando as estratégias diferenciadas e adaptativas a fim de atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente acolhedor e cheio de aprendizagem significativa.

O processo de alfabetização escolar tem sido alvo de diversas controvérsias teóricas e metodológicas, o que demanda das escolas e dos profissionais que lidam com o desafio de alfabetizar uma constante reflexão e adaptação de práticas

Muitas teses são discutidas como o embate entre métodos de ensino tradicionais e abordagens mais progressistas, como a alfabetização baseada em construtivismo, têm gerado debates acalorados entre os profissionais da educação.

A alfabetização tradicional é um método de ensino fundamentada na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras. Na maior parte dos casos, é centrada no uso de cartilhas e exercícios de cópia, com ênfase na decodificação e na escrita correta das palavras. Uma característica desse método é a disciplina e a autoridade do professor. As atividades são em geral padronizadas e sequenciais, com pouca ênfase na compreensão do significado dos textos.

A alfabetização tradicional tem como costume seguir uma progressão linear, iniciando com as vogais e consoantes simples, avançando pouco a pouco para estruturas mais complexas. Estudiosos da educação criticam e apontam que esse método de ensino é desmotivador para os alunos, pois não considera as diferentes formas de aprendizagem e as particularidades dos alunos. Todavia, os professores defensores desse método ponderam que a alfabetização tradicional fornece uma base sólida para a leitura e escrita.

Na década de 80, o tema do analfabetismo funcional aflorou como uma preocupação no

âmbito escolar e na sociedade em geral. Esse conceito refere-se à habilidade limitada das pessoas em ler, escrever e compreender textos simples, mesmo que tenham passado por algum nível de escolarização formal. Diante do exposto aumentou-se a consciência de que a simples habilidade de decodificar palavras não garantia uma compreensão eficaz.

Para Soares (2004) a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Compreende-se alfabetização como sendo um caminho para o letramento, alfabetizado é a pessoa que conhece o código escrito, que sabe ler e escrever, desta maneira foi imprescindível ampliar esses conhecimentos, portanto as pessoas precisavam compreender o sentido dos textos, identificando informações intrínsecas e não apenas palavras soltas e sem sentido.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades pela leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito individual. (TFOUNI, 1998, p.9, e 1995, p. 9-10).

Em suma o conceito de alfabetização se concentra na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

CONCEPÇÕES SOBRE O LETRAMENTO

O conceito de letramento envolve a aplicação de habilidades de ler e escrever em contextos reais e a compreensão dos usos sociais e culturais da escrita. Vai além da simples capacidade de ler e escrever, refere ao estado ou condição de alguém que não apenas domina essas habilidades básicas, mas também as utiliza de maneira eficaz e significativa em diversas práticas sociais que envolvem o uso da escrita, como ler jornais, preencher formulários, escrever e-mails, entre outras atividades.

Em meados da década de 1980 o termo "letramento" surgiu no sendo introduzido por estudiosos renomeados como Magda Soares, uma renomada pesquisadora brasileira na área da educação. Ela é autora de várias obras importantes sobre alfabetização, letramento e educação em geral.

Enquanto a alfabetização tradicional tinha como objetivo no seu processo de ensinar e aprender a ler e escrever, o conceito de letramento ampliou essa ideia para além das habilidades básicas de decodificação de letras e palavras. O letramento passou a evidenciar a importância das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, considerando o contexto cultural e social em que essas práticas ocorrem.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

Essa citação reflete a ideia central do pensamento de Magda Soares sobre o conceito de

letramento e sua importância na compreensão mais ampla da leitura e escrita para além da simples decodificação de letras e palavras.

O conceito de letramento abrange não apenas a capacidade de decodificar letras e palavras, mas também inclui habilidades como compreensão de textos, análise crítica, interpretação, e a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma eficaz em diversos contextos sociais e culturais.

Diante do exposto, o letramento é visto como um componente essencial da participação plena e efetiva na sociedade contemporânea.

CULTURA LETRADA

A cultura letrada compete-se ao ambiente cultural em que a escrita desempenha um papel central na comunicação, na transmissão de conhecimento e na expressão de ideias. Abrange a valorização e o uso da linguagem escrita como uma ferramenta indispensável para a comunicação e o pensamento crítico em uma sociedade.

Em sala de aula, é de suma importância propiciar um ambiente acolhedor e inclusivo que reconheça e valorize os diversos conhecimentos prévios das crianças em relação à cultura letrada.

Letrar nas séries iniciais envolve criar um ambiente propício para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira significativa e contextualizada.

Alguns elementos são essenciais na cultura letrada, como a valorização da escrita, pois ela é usada como meio de comunicação e registro de informações. Ela é utilizada em contextos diversos na sala de aula e na sociedade em geral.

Outro elemento importante na cultura letrada é a produção e circulação de textos, a fim de propiciar uma variedade de suportes textuais como: livros, jornais, revistas e documentos em geral. Com propósitos diversos, como entretenimento, informação, instrução, persuasão, expressão criativa e registro histórico.

A cultura letrada promove o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, capacitando os indivíduos a analisar, interpretar e avaliar informações de maneira crítica e reflexiva.

Propiciando a participação cívica e política, permitindo que os cidadãos se envolvam no debate público, expressem suas opiniões e exerçam seus direitos democráticos.

Conclui-se que a cultura letrada é um ambiente social e cultural onde a escrita é central e valorizada, proporcionando às pessoas as habilidades e os recursos necessários para participarem plenamente da vida em sociedade.

LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

Nas séries iniciais, o processo de letramento demanda a introdução e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma gradual e progressiva. Alfabetizar letrando é a chave do sucesso, pois as ações são significativas, de modo a proporcionar situações em que a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas.

Diante do exposto esse processo, notabiliza as especificidades inerentes aos processos educativos de alfabetizar e letrar, comprovando que ambos são processos distintos, porém indissociáveis e indispensáveis nas séries iniciais.

Para atender essa demanda, faz-se necessário que o professor tenha formação continuada, pois ele desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização. Neste processo sua função não se limita a ensinar ler e escrever, e sim a compreensão das novas metodologias de ensino, para que possa fazer intervenções e adaptação às necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, Garcia (1999), afirma que:

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas, teóricas são práticas que estudam os processos dos quais os professores implicam, é que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola. (GARCIA, 1999, p.22)

Diante disso, vimos a importância da formação continuada do professor, pois assim irá melhorar a sua prática pedagógica favorecendo uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos.

O professor tem papel fundamental nesse processo da alfabetização na perspectiva do letramento, pois espera-se do profissional conhecimentos específicos acerca da natureza da aquisição da leitura e da escrita. Para que possa entender a dinâmica do processo de aprender por parte do aluno. A partir do conceito de alfabetizar letrando, os alunos são expostos ao mundo da linguagem escrita por meio de atividades que promovem a consciência fonológica e a associação entre letras e sons. E aos poucos são introduzidos os textos simples e contextualizados, que os ajudam a compreender a função e o objetivo da leitura e escrita.

Nesse conceito utiliza-se uma variedade de estratégias a saber: leitura em voz alta, discussões, atividades de escrita criativa e jogos educativos, para engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. A leitura e escrita são inseridas nas rotinas dos alunos, e incentivada tanto na sala de aula quanto em casa, pois nesse processo o apoio das famílias é crucial.

Além de tudo, o letramento nas séries iniciais engloba o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos, interpretação de informações e expressão escrita. Os alunos são estimulados a compreender o que lê, a identificar os elementos de um texto, fazer inferências, tirar conclusões e expressar suas próprias ideias de forma coesa.

Um recurso indispensável nesse processo é o uso de recursos digitais e aplicativos educacionais. Eles são complementares e auxiliam nas atividades de leitura e escrita, pois a tecnologia enche os olhos dos estudantes e os incentivam a estudar de forma prazerosa e divertida.

O processo de letramento nas séries iniciais deve ser dinâmico e multifacetado, que vise capacitar os alunos com as habilidades necessárias para se tornarem leitores proficientes e escritores funcionais, para assim ter uma participação ativa e bem-sucedida na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é fundamental nos anos iniciais da vida escolar das crianças, fornece uma base sólida de habilidades de leitura e escrita. Portanto os conceitos de alfabetização e letramento devem caminhar juntos a fim de garantir uma aprendizagem significativa aos alunos.

Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, para que possam explorar e compreender o mundo que as cerca. Além da aquisição de habilidade da leitura e escrita, o letramento torna maior sua autoconfiança e autoestima, motivando-as a aprender e a participar mais ativamente das atividades no contexto escolar e em todos os âmbitos sociais.

Entende-se que a alfabetização e o letramento nos anos iniciais da educação exercem um papel crucial na formação de cidadãos ativos, políticos, críticos e conscientes. Pois desde cedo as crianças desenvolvem uma compreensão ampla da sociedade e são preparadas para exercerem seus direitos e deveres enquanto cidadãos conscientes e corresponsáveis pela sociedade em que estão inseridos.

Em resumo, a leitura é um recurso indispensável e muito importante no desenvolvimento do pensamento crítico dos cidadãos. Pois, ao ter acesso as variedades de fontes de informação, as crianças aprendem a analisar diferentes perspectivas e questionar as informações apresentadas. Compreensão esta fundamental para uma sociedade justa e responsável.

Portanto, o letramento nas séries iniciais é de suma importância para o sucesso acadêmico, social e pessoal dos alunos, preparando-os para uma participação ativa e significativa na sociedade letrada

REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora 1999.

GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n 33, Sept/Dec2006 .

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev./abr. 2004a.

TFOUNI, L.V. **Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1998.

AS RELAÇÕES ENTRE O JOGO INFANTIL E A EDUCAÇÃO: PARADIGMAS

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S PLAY AND EDUCATION: PARADIGMS



JUCYCLEIA ALVES DA SILVA

Curso Normal (magistério), pela EMEFM Professor Derville Allegretti concluído em 2007; 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

Antes da revolução romântica, três concepções fazem a relação do jogo infantil com a educação: 1. recreação; 2. uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos e 3. diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis. Desde a antiguidade Greco-romana o jogo é visto como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Durante a Idade Média, o jogo é considerado “não-sério”, por estar ligado aos jogos de azar, bastante divulgado na época. A partir do Renascimento o jogo passa a servir para ensinar conteúdos de história, geografia e outros com princípios de moral e ética. No Renascimento as brincadeiras são vistas como forma de desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. O jogo infantil era utilizado nas escolas para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Conteúdos Escolares; Jogo Infantil.

ABSTRACT

Before the romantic revolution, there were three conceptions of the relationship between children's

play and education: 1. recreation; 2. use of play to help teach content and 3. diagnosis of children's personalities and a resource for adjusting teaching to children's needs. Since Greco-Roman antiquity, play has been seen as a necessary relaxation for activities that require physical, intellectual and scholastic effort (Aristotle, Thomas Aquinas, Seneca, Socrates). For a long time, children's play was limited to recreation. During the Middle Ages, play was considered “non-serious” because it was linked to games of chance, which were widespread at the time. From the Renaissance onwards, play was used to teach history, geography and other subjects with moral and ethical principles. In the Renaissance, play was seen as a way of developing intelligence and facilitating study. Children's games were used in schools to teach school content.

KEYWORDS: Learning; School Content; Children's Play.

INTRODUÇÃO

Rabelais (s/d) em sua obra clássica “Gargântua” critica a educação dos sofistas, mostrando que o seu personagem não tem educação. Devido a essa educação inadequada o autor acredita que o jogo tinha característica de inutilidade e futilidade, passatempo, enquanto da educação do sábio pedagogo o jogo é utilizado como instrumento de ensino como, por exemplo, a matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não-sério e o valoriza como instrumento de educação para ensinar os conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado, ou para recuperar as brincadeiras do passado.

Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Para Montaigne o jogo é instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Privilegia os jogos que valorizassem a escrita. Mas era Vives-Traité de l'enseignement, 1612, (apud Brougère 1993: 108) - que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, através das seguintes características como meio de expressão de qualidades espontânea ou naturais da criação, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Esta concepção mantém o jogo como sendo uma atividade educativa, com sua espontaneidade.

Começa a surgir no Renascimento uma outra concepção de infância, na qual a criança é dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que é expressa através do jogo e esta concepção fica também durante o Romantismo.

O desenvolvimento infantil no Romantismo considera a criança com a alma dos poetas, considera o jogo como forma de expressão. A criança não é só um ser em desenvolvimento, mas com características próprias e era vista como uma criança que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

No Romantismo surge um novo tipo de pensamento sobre a criança e o seu jogo na visão de alguns pensadores: Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel, que consideram o jogo como sendo uma conduta espontânea e livre e um instrumento de educação da primeira infância.

Nos tempos passados, as fases da vida do indivíduo como a infância, a maturidade e velhice são comparadas às da humanidade. Com o Romantismo focando na criança surge a relação entre a infância do indivíduo com a da humanidade, por influência de Rousseau.

Quando se observa as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança do séc. XVIII exige-se o conhecimento que a criança possui como sendo a via de acesso à origem da humanidade. Supondo a existência de uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, que é a idade do imaginário, da poesia, semelhante aos povos dos tempos da mitologia. O jogo é considerado uma forma espontânea, livre, de expressão de tendências infantis.

Começa a surgir no séc. XIX, a psicologia da criança com influência da biologia e faz transposições dos estudos com animais para o campo infantil. A teoria de Groos considera o jogo como pré- exercício de instintos herdados que fazia a ponte entre a biologia e a psicologia.

Para Groos o jogo era considerado uma necessidade biológica e psicologicamente um ato voluntário (apud Brougère, 1983, p. 182).

O jogo remete-se ao natural, universal e biológico, necessário para o treino de instintos herdados. Dessa forma Groos retoma a ideia de que o jogo é uma forma espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica) e antecipava sua relação com a educação (treino de instintos).

Groos adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie e acrescentava a vontade e a consciência infantil em buscar o prazer para justificar os processos psicológicos. As teorias da recapitulação e do pré-exercício recebem nova roupagem que dão ao jogo, permitindo com isso a sua divulgação na psicologia e da pedagogia.

Claparède (1956), procura conceituar a brincadeira, recorria à psicologia da criança, com influências da biologia e do Romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha o papel importante do autodesenvolvimento e em consequência do método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É através da brincadeira e da imitação que se dava o desenvolvimento natural que era focado na psicologia e na pedagogia do escolanovismo.

Da mesma forma, os psicólogos freudianos acreditam que a brincadeira infantil pode ser usada para a educação da criança e para perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa a brincadeira em seu diagnóstico para detectar os problemas que as crianças apresentam.

Além das teorias de Piaget e Vygotsky, cresce a influência do psicólogo americano Bruner. Com a fundação do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard, em 1960, em parceria com o linguista Miller. Bruner inicia a sua gestação de sua teoria sobre os jogos. Enquanto Bruner pesquisa os processos cognitivos e a educação, Miller estudam a linguagem. Bruner pesquisa o jogo adotando a mesma identificação da estrutura do jogo à da linguagem.

Chomsky traz a concepção do caráter criativo da linguagem através do conhecimento das regras que a linguagem possui, permitindo com isso infinitas construções de frases. A compreensão das regras gera as sentenças e é possível a criação de novas sentenças a partir de outras regras que era a chave para a compreensão da linguagem e de suas teorias sobre as brincadeiras infantis.

Para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), as brincadeiras infantis estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. Era através da ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre a mãe e filhos, que dava significado aos gestos e que permite que a criança decodifique contextos e aprende a falar. Ao descobrir as regras as crianças aprendem ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna era mais rápida de ser aprendida quando inserida nas atividades lúdicas. Quando a mãe interagia com a criança criava um esquema de interação para comunicar-se e estabelecia com a criança uma realidade compartilhada.

A brincadeira da criança aparece como processo relacionado aos comportamentos naturais e sociais de acordo com os paradigmas que são construídos. Na psicologia os teóricos que abordam o jogo infantil tentam criar conceitos a partir da observação da conduta infantil.

Brougère mostra que as metáforas do jogo aparecem em todas as áreas. Para outros autores o jogo é livre, sem constrangimentos, se opõe à norma, a toda regra fixa.

Jean Cazeneuve em seu livro “La vie dans la société moderne”, afirma que o jogo era visto como símbolo de nossa autonomia. Goffmann em seu livro “Manicômios, prisões e conventos (1961), mostra que algumas instituições controlam o cotidiano infantil, impedindo a ação livre da criança e sua autonomia”.

Mead (1972) identifica o jogo como sendo uma estrutura heurística nos jogos coletivos como o futebol que apresentam analogias com as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade. O jogo fornece um modelo simplificado para compreender essa interdependência.

Com Henriot começa a surgir traços centrais do jogo, uma espécie de definição stricto sensu. Para o autor não se pode chegar ao jogo, sem que houvesse uma conduta (subjetiva, intencional) e uma situação (objetiva, constatável). Para que o jogo existisse era preciso que o sujeito tenha a consciência de que estava jogando e que manifestasse uma conduta compatível com a situação. Qualquer tipo de conduta pode ser jogo, se a intenção do jogador estivesse presente.

O JOGO PARA PIAGET

Para Piaget a brincadeira é considerada uma conduta livre, espontânea, onde a criança expressa a sua vontade e o seu prazer que a brincadeira lhe dá.

Piaget acredita que o jogo era essencial na vida da criança. Constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças, quando jogam, assimilam novos elementos e podem transformar a realidade.

O desenvolvimento infantil para Piaget ocorre de quatro manifestações: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Quando a criança aprende acrescenta algo novo em seu universo. Quando o aprendizado se dá, a estrutura modifica-se. Piaget define esquema como sendo estruturas intelectuais que

organizam os conceitos pela forma em que são percebidos, classificados em grupos, de acordo com características comuns. Portanto são estruturas do desenvolvimento cognitivo que se transformam.

A assimilação da criança ocorre através da integração de um novo dado perceptual, motor ou conceitual dos esquemas existentes. Estes esquemas podem ser ampliados e transformados.

A acomodação cria esquemas ou modifica os velhos esquemas. Ambas as ações modificam a estrutura cognitiva, o estímulo é assimilado automaticamente. A acomodação é sempre o produto.

Em síntese a acomodação é a responsável pelo desenvolvimento (mudança qualitativa) e a assimilação pelo crescimento (mudança quantitativa).

Piaget determina a equilibrarção como sendo o mecanismo autorregulador, necessário para assegurar a interação da criança com o meio ambiente. Quando não existe o equilíbrio entre assimilação e acomodação ocorre um desequilíbrio. Para que o equilíbrio se desenvolva de novo o organismo ativo o processo de equilibrarção, que é o mecanismo interno que os regula.

Explicando: quando a criança assimila um estímulo, ela tenta fazer uma acomodação, modificando um esquema velho e criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação de um estímulo e, nesse mesmo momento, o equilíbrio é alcançado.

O conhecimento ocorre a partir da ação do sujeito sobre a realidade. Ao agir sobre os objetos, as crianças, estruturam seu tempo e espaço. Desenvolvem a noção de casualidade, chegando à representação e finalmente à lógica.

O conteúdo de um jogo só terá valor se considerarmos o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra. Na assimilação é necessário que ocorra o uso adequado dos jogos para cada fase de desenvolvimento.

Piaget ressalta a importância do jogo, focalizando na relação da criança com o mundo dos adultos, ao perceber as coisas de forma estranha, pela falta de compreensão da realidade que a cerca, por exemplo, algumas regras, atitudes e conceitos que são determinados (hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em certos objetos etc.). A criança procura satisfazer as suas necessidades afetivas e intelectuais, assimilando por vontade própria a realidade, resultando num equilíbrio pessoal do mundo físico e social provido pelos mais velhos.

Piaget percebeu que o jogo adota regras ou adapta a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções, ainda espontâneas, mas, imitando o real.

A relação entre o jogo e os mecanismos envolvidos na construção da inteligência segundo Piaget destaca a influência afetiva do jogo como sendo o instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem, já que este dá à criança uma razão própria que faz exercer de maneira significativa sua inteligência e sua necessidade de investigação.

Para Piaget os estágios e períodos do desenvolvimento caracterizam diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, organiza seus conhecimentos, visando adaptação, constituindo a modificação dos esquemas de assimilação. Os estágios evoluem em espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget define uma sequência lógica para cada estágio.

Desde que a criança nasce se adapta ao mundo exterior através de suas ações reflexas, que darão início aos esquemas sensório-motores fundamentais para o desenvolvimento do jogo. Nesta fase, atividade intelectual presente na criança é a da natureza sensorial (percepção, sentido) e motora (ação, movimento). A principal característica é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa os objetos mentalmente. Sua ação é direta sobre eles, já que não dependem de um pensamento lógico e sim da ação motora. Essas atividades serão o fundamento da atividade intelectual e futura. A estimulação ambiental interferirá na passagem de um estágio para o outro. Sua conduta social, neste período, é de isolamento e indiferença (o mundo é ele).

Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, surgem novas aptidões e aumenta o autocontrole da criança.

No estágio pré-operacional a criança desenvolve a capacidade simbólica. Não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, mas, já distingue o significativo (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado.

Para a educação é importante ressaltar o caráter lúdico do pensamento simbólico.

Este período caracteriza-se pelo egocentrismo, isto é, a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro, o pensamento pré-operacional é estático e rígido, a criança capta estados momentâneos, sem juntá-los em um todo; pelo desequilíbrio há uma predominância de acomodações e não das assimilações; pela irreversibilidade, a criança parece incapaz de compreender a existência de fenômenos reversíveis, isto é, que se fizermos certas transformações, somos capazes de restaurá-las, fazendo voltar ao estágio original, como por exemplo, a água que se transforma em gelo e aquecendo-a volta à forma original. Como foram feitas mudanças, a criança não é capaz de remeter o pensamento à forma inicial, tornando a última percepção irregressível.

Piaget propõe a classificação dos jogos com base na evolução das estruturas mentais e os classifica em diferentes categorias, segundo as duas primeiras etapas da Educação Infantil:

Jogos de exercícios: período sensório-motor entre 0 e 1 ano;

Jogos simbólicos: período pré-operacional entre 2 e 7 anos;

Jogos de regras: operações concretas entre 7 e 11 anos.

CLASSIFICAÇÃO DO JOGO

JOGOS DE EXERCÍCIO

Os jogos de exercício são os primeiros a se manifestar nos movimentos e gestos. Sua função está relacionada ao prazer e ao exercício.

O bebê através dos jogos de exercício começa a aprimorar seus esquemas de ação, já que percebe os efeitos e resultados de tais ações, descobrindo-se. Estes esquemas fazem com que a criança utilize objetos que estão próximos a ela com maior segurança, a balbuciar cada vez mais sons e a interagir com as pessoas que a rodeiam.

À medida que a criança age sobre o meio, evoluem seus aspectos cognitivos do desenvolvimento sensório-motor. As ações das crianças são na maioria das vezes espontâneas. Surge o interesse e motivação para determinadas ações.

A criança por volta dos 2 anos utiliza brinquedos apenas como simples objetos a serem explorados e que lhe dão prazer. Com isso, não entendem nada de regras. A sua atividade ainda não é social, mas é a partir desse momento que o mundo infantil se torna fortemente influenciado pelas interações com os outros.

Os jogos de exercício tendem a desaparecer à medida que a linguagem verbal evolui dando lugar ao jogo simbólico.

Porém, isso indica que o desenvolvimento intelectual não contará somente com as atividades sensório-motoras, mas, também com atividades simbólicas.

JOGOS SIMBÓLICOS

De acordo com Piaget, a criança sente necessidade de adaptar-se ao mundo social em que vive, aproximando-se dos adultos, através da imitação.

O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário (dramatizações). No jogo simbólico predomina a fantasia que é considerada uma atividade psicomotora que se remete à realidade. É construindo representações que a criança registra, pensa, lê o mundo através do jogo simbólico, do faz-de-conta, no qual a criança assimila a realidade do adulto à sua realidade. A criança tem necessidade de vivenciar o jogo simbólico: quando brinca, joga ou desenha, desenvolve a capacidade de representar, de simbolizar. Está interagindo com o mundo. Está recebendo, internalizando ideias e sentimentos, está dando sua resposta criativa.

Através da imaginação que a criança modifica a sua vontade, usando o faz-de-conta, quando expressa as atividades corporalmente, respeitando a realidade concreta e as relações com o mundo real. Não há a intenção de comunicar-se com os outros, pois constrói símbolos que representam qualquer coisa que deseja. O jogo simbólico constitui uma atividade real essencialmente egocêntrica e sua função consiste em atender o eu por meio de uma transformação do real em função de sua própria satisfação.

Piaget (1971, p. 23) trata o jogo simbólico como sendo uma função que satisfaz o eu pela transformação do que é real naquilo que é desejado.

A criança relembra mentalmente o acontecido e executa a representação, sem a presença do objeto. Utiliza-se dos jogos simbólicos quando a linguagem não é suficiente, nem se apropria para

a representação de suas ideias e pensamentos.

As principais características dos jogos simbólicos são:

- Liberdade de regras (exceto as criadas pela criança);
- Desenvolvimento da imaginação e da fantasia;
- Ausência de objeto explícito ou consciente para a criança;
- Lógica adequada à realidade;
- Assimilação da realidade.

No jogo simbólico, a inteligência da criança sofre modificações, quando vai progredindo em seu desenvolvimento rumo à intuição e a operação. Em uma tendência imitativa a criança busca coerência com a realidade.

A natureza do jogo simbólico não é uma simples diversão, como teoriza Piaget (1971, p. 61):

No jogo simbólico esta assimilação sistemática toma a forma de um uso particular da função semiótica (simbólica) - a saber, a criação de símbolos livres no sentido de expressar tudo que, na experiência da vida infantil, não pode ser formulado e assimilado por meio da linguagem apenas.

Na mesma fase de desenvolvimento pré-operacional, a criança utiliza outras formas para representar suas ideias, por meio dos jogos de regras.

O JOGO PARA VYGOTSKY

Na perspectiva histórico-social de Vygotsky, o jogo é uma prática particular da infância, onde o infante reinterpreta a realidade utilizando sistemas de símbolos. Ele acredita que o crescimento e as funções psicológicas avançadas são formadas ao longo da existência, o indivíduo interage com o ambiente social, extraindo deste ambiente dados necessários para sua educação.

“No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham papel de primeira importância. Põe em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação. (VYGOTSKY, 1989, p. 138).

É por meio das interações sociais que os infantes adquirem conhecimento. Aprendem a norma do jogo por meio da comunicação com os demais e não com a resolução de problemas. Aprendem a controlar seu comportamento através de suas respostas, sejam elas agradáveis ou não. De acordo com Vygotsky, o jogo de faz-de-conta promove a discussão sobre o papel do brinquedo no crescimento infantil.

Vygotsky, mencionado por Lins (1999), categoriza o jogar em algumas etapas: na primeira etapa a criança começa a se afastar do ambiente social. A segunda etapa é caracterizada pela imitação, quando a criança replica os modelos dos adultos. A terceira etapa é marcada pelo aparecimento

das normas.

Em sua teoria, Vygotsky define a zona de desenvolvimento próximo como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento atual, que geralmente é determinado através da resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais habilidosos.

A zona de desenvolvimento próximo se refere ao percurso que o indivíduo faz para desenvolver funções que estão em processo de maturação e que se tornarão funções estabelecidas em seu nível de desenvolvimento atual.

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo, que se tornarão funções psicológicas do indivíduo. Interferindo na zona de desenvolvimento próximo das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.

Vygotsky (1989), declara ainda que é enorme a influência do brincar no desenvolvimento da criança. É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo das motivações e tendências internas e não somente por incentivos externos.

O brincar e o brinquedo como área de desenvolvimento próximo são importantes. Não é só caráter de espontaneidade do jogo, que o torna uma atividade da criança, mas sim, a imaginação, na qual a própria criança tem a capacidade de planejar, de imaginar situações diversas, de representar papéis e situações do cotidiano.

Também não é todo jogo que possibilita na criança a zona de desenvolvimento próximo e nem o ensino consegue. No jogo simbólico, normalmente, as condições para que ela se estabeleça estão presentes, haja visto que nele estão presentes uma situação imaginária e a sujeição de certas regras de conduta.

As regras são partes do jogo simbólico, pois não têm caráter de antecipação e sistematização como nos jogos letrados. O jogo para Vygotsky assume o caráter imitativo, no qual as crianças interpretam papéis ou na maneira como manipulam objetos, reproduzindo assim seu meio e as interações que nele se estabelecerem. Vygotsky (1989, p. 114) descreve as regras da seguinte maneira:

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

Para Vygotsky o homem não é só um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Ele não separa o intelecto do afeto, busca uma abordagem que entenda o sujeito como uma totalidade.

De acordo com o autor são os desejos, necessidades, emoções, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento, e este por sua vez exerce influência sobre o aspecto afetivo-cognitivo. Como é possível observar, na sua concepção a cognição e o afeto não estão separados do ser humano, pelo contrário se inter-relacionam e exercem influência sobre a

história do desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento, a partir do qual poderíamos interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta. Ainda que o desenvolvimento (da espécie, dos grupos culturais, dos indivíduos) seja objeto privilegiado de suas investigações, Vygotsky não oferece uma interpretação completa do percurso psicológico do ser humano: oferece sim reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento.

Para Vygotsky o aprendizado acontece desde o nascimento da criança, o qual está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento definido pelo processo de maturação do organismo individual pertencente à espécie humana, mas o aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

A partir desse enfoque enfatiza que as funções psicológicas humanas se originam nas relações do indivíduo e o seu contexto sociocultural, ou seja, o desenvolvimento mental do humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem independente do desenvolvimento.

No contexto do Ensino Pré-Escolar, a função do educador é crucial, pois é ele que estrutura os ambientes, fornece recursos, participa dos jogos, ou seja, faz a intermediação da formação do saber.

A desconsideração do movimento natural e espontâneo do infante em relação ao saber estruturado e formal, negligência as dimensões pedagógicas do brincar e do jogo como maneira rica e potente de incentivar a atividade construtiva do infante.

O educador deve oferecer ao infante um local para que possa experimentar vivências do dia a dia através do contato com outros infantes. O ser humano tem a capacidade de refletir sobre objetos ausentes, conceber acontecimentos nunca experimentados, planejar ações a serem executadas em momentos futuros.

Esse tipo de atividade psicológica é considerado “avançado” na medida em que se distingue de mecanismos mais básicos tais como ações reflexas (a sucção do peito materno pelo bebê, por exemplo), reações automáticas (o movimento da cabeça na direção de um som alto súbito, por exemplo) ou processos de associação simples entre eventos (o ato de evitar o contato da mão com a chama de uma vela, por exemplo). O jogo, entendido sob a perspectiva do brinquedo e da inventividade, deverá encontrar maior local para a educação, na medida em que os educadores entenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para o crescimento do infante.

De acordo com Negrine (1994, p. 20) o educador deve estar consciente das brincadeiras dos infantes como princípio orientador das atividades didático-pedagógicas e possibilita as manifestações físicas dos infantes em relação ao mundo.

O faz-de-onda é uma atividade psicológica de grande complexidade, é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança.

Segundo Vygotsky, ao imitar a conduta social do adulto em suas brincadeiras, a criança mescla situações verídicas com componentes de sua ação imaginativa. O infante replica o dia a dia do adulto, sem estar ativamente envolvido. Essa replicação requer conhecimento da realidade, e quanto mais vasta for a vivência humana, maior será o conteúdo disponível para as fantasias, que se concretizarão em suas brincadeiras. No jogo, o infante procura a memória de algum evento que ocorreu e não uma nova situação fictícia.

À medida que se desenvolve, ocorre uma aproximação com a realização consciente de seu objetivo. Estabelece no infante uma zona de desenvolvimento próximo à medida que o infante adote uma nova postura em relação ao real. Outro aspecto do jogo de faz-de-conta é que o infante direciona seu comportamento para o mundo fictício, ou seja, seu raciocínio fica separado dos objetos e a ação surge a partir das ideias do infante. Do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo de faz-de-conta pode favorecer o desenvolvimento do pensamento abstrato.

A interpretação de Vygotsky atribui ao jogo fictício uma dupla tendência, com ações subordinadas ao real, pelos seus vínculos com eventos e normas do que é experimentado e com a transformação do real, pelas possibilidades de recombinação criativa das vivências.

A atividade lúdica e a atividade criativa surgem através da cultura e são mediadas pelos indivíduos que interagem com ela. Além de ser uma atividade fictícia, o brinquedo é também uma atividade que contém normas. Mesmo no universo do faz-de-conta existem normas que devem ser seguidas. São justamente as normas da brincadeira que fazem com que o infante se comporte de forma mais avançada do que o habitual para a sua idade.

Quando o infante brinca de ônibus, por exemplo, assume o papel de motorista. Para que isso aconteça, é necessário que o infante tenha contato com os motoristas reais que conhece e extraia deles um significado mais geral e abstrato para a categoria “motorista”. Para brincar de acordo com as normas, tem que se esforçar para exibir um comportamento semelhante ao do motorista, o que impulsiona além de seu comportamento como infante. Tanto pela criação da situação fictícia, como pela definição de normas específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento próximo no infante. No brinquedo, o infante se comporta de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e aprende a separar o objeto de seu significado.

Vygotsky vem romper a dicotomia de mundo adulto, como sério e real e mundo infantil como lúdico e fantasioso. Fantasia e realidade se alimentam mutuamente e possibilitam que as crianças, assim como os adultos, estabeleçam conceitos, relações e se insiram na sociedade, enquanto sujeito social que é. Ele conclui que, ao brincar, o infante não está apenas fantasiando, mas fazendo uma ordenação do real e permite um novo significado de suas diversas vivências cotidianas. A imitação permite a reconstrução interna do que é observado externamente e através dela é capaz de realizar ações que ultrapassam o limite de suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade exige que os profissionais da educação encarem o jogo sob duas perspectivas. Os

mais tradicionais o veem como uma atividade, especialmente da escola, pois impede no planejamento e na organização, caracterizado pela escolha livre. Por lado outro lado, os mais avançados adotam uma postura aparentemente evoluída, devendo ser realizados pelos adultos sob o pretexto de ocasionar excesso de diretividade. Nenhuma das condições está certa, pois o profissional do brincar não pode intervir na brincadeira da criança, como também não pode deixá-la sem direção, para escolher a sua brincadeira favorita.

Para ser um bom profissional especialista no brincar é preciso ter algumas características: extrapolar o limite do conhecimento aliá-lo à sua prática, ter um movimento dialético que inclui atitudes, posturas, valores, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de interação, relação com o contexto e bom senso.

O papel do professor é orientar e supervisionar: ele deve permitir as brincadeiras livres, sem imposições, deixando a criança atuar por livre e espontânea vontade.

O educador deve estar presente e pronto para ajudar, quando necessário, criando um ambiente agradável e de confiança para o desenrolar as brincadeiras, deve favorecer os jogos, sugerir estímulos adequados e deixar que as crianças encontrem soluções para os problemas e não oferecer "soluções prontas".

É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças no ponto de vista cultural e linguístico. Portanto os educadores exercem a tarefa de alimentar o imaginário infantil de forma que as atividades se enriqueçam e à medida que as relações vão se estabelecendo e se tornam mais complexas.

Compreendendo e conhecendo a evolução das crianças, o educador pensará no tipo de atividade que irá propor com clareza de intenção, definido como ela será realizada, prevendo a ocupação do espaço e o limite do tempo para permitir a realização dos movimentos infantis em sua totalidade.

Os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e cada uma em particular através das brincadeiras e pode registrar as capacidades do uso das linguagens assim como de suas capacidades do uso das linguagens assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças à possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. E através dos jogos de regras e de construção as crianças poderão elaborar de forma pessoal e independente de suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso, que o professor tenha consciência que as crianças não brincarão livremente nestas situações, pois sempre há objetos didáticos que orientam a questão.

Portanto o papel do educador da infância, nos jogos, além de mediar as relações, é o de provocar. Provocar a criança em todos os sentidos, fazendo com que elas se sintam instigadas a procurar, a imaginar, a se interessar, a questionar novas possibilidades e principalmente a encontrar diversas respostas para o mesmo problema. Assim tomando estas crianças em indivíduos bem

formados e, acima de tudo, dispostos a buscar sempre o novo, característica que os torna mais investigadores, mais questionadores.

O jogo é um excelente instrumento para motivar as crianças a usarem a sua inteligência para superar os obstáculos cognitivos e emocionais. O jogo propicia também um momento livre, no qual as crianças desenvolvem a sua criatividade e a sua imaginação.

Ao brincar a criança descobre e compartilha novas experiências no convívio com outras crianças. Correndo, pulando, participando, sozinha, aos pares ou em grupo, as crianças criam e recriam seu mundo com quem estiver ao seu alcance.

Brincar é a fonte de interação da atividade Educativa, além de exercer o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O brincar, como forma de atividade humana que tem grande predomínio na infância, encontra assim, seu lugar no processo educativo. Sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da narrativa e a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas.

REFERÊNCIAS

BROUGÉRE, Guilles. **Brinquedo e Cultura**, São Paulo, 2001, 4a ed.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré- Escola**, São Paulo, Cortez, 2001, 5a ed.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DENTRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR



THE ROLE OF THE PSYCHOPEDAGOGUE IN PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION WITHIN THE SCHOOL INSTITUTION

KELI ADRIANA SCABELLO GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008); Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2011); Professora de Educação Infantil - no CEI Alastair Quintas Gonçalves.

RESUMO

Este estudo é relevante, pois identificou que a música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino, então a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade, sendo assim os alunos podem contar com mais esta prática pedagógica. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Crianças; Ensino.

ABSTRACT

Psychopedagogy was born out of the need to find solutions to learning problems. It has been gaining ground in the school system due to its concern with contributing to the student's growth and their equality with other classmates. The psychopedagogue must act as a mediator, intervening between

the individual and their learning difficulties, getting to know the problems, interpreting them and acting in the most appropriate way to find solutions. In this way, it is up to this educational professional to help the individual get back on the normal path of learning, with the aim of establishing positive links with the student, their teachers and their family members, in order to rescue the pleasure of learning. In this line of thinking, Psychopedagogy cannot be applied without going down a path in which it is necessary to think about the teaching-learning process as well as the influence of the family, school and social environments on the development of the student. Psychopedagogy studies the act of learning and teaching, always taking into account the internal and external realities of learning taken together. What's more, it studies the construction of knowledge in all its complexity and seeks to align the cognitive, affective and social aspects that are implicit in it. Psychopedagogy's job is therefore to prevent or eradicate school failure by looking at the individual as a whole and trying to bring them up to par with their peers in the learning process.

KEYWORDS: Pedagogical intervention; Human development; Cultural-historical approach.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o papel do psicopedagogo na intervenção psicopedagógica dentro da instituição escolar. O papel desse profissional é facilitar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, na tentativa de solucionar as dificuldades ao que se refere ao desinteresse pela escola e pelas aulas.

Durante o processo de pesquisa as coletas de dados foram fundamentais para a compreensão do papel do psicopedagogo, ou seja, sua atuação como agente facilitador do desenvolvimento de alunos, que enfrentam obstáculos para resolver problemas referentes à aprendizagem escolar. Nesse sentido, cabe ao psicopedagogo o papel de facilitador dos problemas de aprendizagem com o objetivo de atuar na vida do aluno para resgatar seu prazer de aprender e de frequentar a escola.

O psicopedagogo averigua o comportamento do aluno e promove intervenções capazes de auxiliar na aprendizagem. O papel do psicopedagogo é contribuir para uma educação de excelente qualidade e, bem como, atender as especificidades de quaisquer alunos, [...] promovendo inclusão.

OLIVEIRA (2020, p 132).

O PAPEL DA ESCOLA

Todo adolescente, no estágio do desenvolvimento operatório formal, deve alcançar seu nível mais elevado de conhecimento e tornar-se apto a aplicar o raciocínio lógico a toda classe de problemas com a finalidade de proporcionar o amadurecimento da sua estrutura cognitiva. Conhecer a passagem da infância para a idade adulta em um adolescente é uma tarefa um tanto quanto desafiadora. Nessa perspectiva, é de grande relevância analisar até que ponto a escola se torna desafiadora para o adolescente.

Segundo Piaget, essa fase ocorre no estágio operatório formal - desenvolvido a partir dos 12 anos, período em que a criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio abstrato. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. A criança não precisa mais utilizar as representações gráficas, pois ela já consegue assimilar seus pensamentos sem precisar ver coisas concretas. Um exemplo disso na matemática é o fato de a criança não precisar mais de dois pauzinhos para saber que tem duas unidades.

A escola, nesse momento, exerce um papel fundamental porque ela estimula o adolescente a pensar. À medida que a escola utiliza as informações como uma forma de transmissão de conhecimentos, ela, concomitantemente, cobra do jovem a organização desses conhecimentos e sua própria maneira de comunicá-la.

A escola precisa entender que as crianças já possuem um conhecimento, um desenvolvimento que vem de fora como: o contato com os familiares e amigos, através dessas interações, as trocas de conhecimentos podem ajudar o crescimento e a aprendizagem das crianças. Já na escola elas tem as interações com os professores, funcionários e alunos oferecendo oportunidades para a troca de conhecimentos e a habilidades sociais.

Depois da família, a escola é o segundo agente socializador de que criança participa. É ela que amplia o desenvolvimento e, portanto, é ela a base para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que se torna responsável por promover a capacitação e integração social dos cidadãos. Nessa mesma perspectiva, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a criança pode potencializar seu desenvolvimento por meio de atividades que possam gerar conhecimentos úteis para a vida. Nesse sentido, a escola é concebida como um espaço de desenvolvimento humano, de sistematização, de descoberta e criação de saberes e, portanto, deve despertar no aluno a necessidade de compreender, interpretar e reter informações e conhecimentos através de atividades simples, mas significativas.

Seguindo esse mesmo pensamento, a escola é um espaço de ampliação da experiência humana e deve não apenas se limitar às experiências cotidianas das crianças, mas trazer-lhes novas informações. Sendo assim, não podemos culpar o aluno como se ele fosse o único responsável por suas dificuldades, uma vez que aprender sempre envolve a interação com outras pessoas, professores, etc.

Patto (1990) afirma que, muitas vezes, a instituição educacional chega ao fracasso escolar porque não possui conhecimentos considerados fundamentais para a realidade social na qual deveria estar enquadrada e porque não consegue se adequar às necessidades de cada aluno e ao meio social em que ele vive.

O professor deve estar ciente da importância e da responsabilidade de transmitir informações, de ensinar conteúdos disciplinares e também de educar no sentido de promover criticidade. Por essa razão, ele deve refletir diariamente sobre suas práticas, reconhecer os pontos que necessitam ser trabalhado posteriormente e adaptar sua linguagem ao nível do adolescente para se fazer entender.

É preciso que o professor esteja sempre atento às diferenças e individualidades de cada aluno, pois as diferenças culturais, sociais e familiares podem causar conflitos na sala de aula e se

transformarem em estímulo para as dificuldades de aprendizagem. Para Vygotsky (1993), todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos as nossas formas de ensinar, pois cada um aprende de uma maneira e num tempo diferente.

É nesse momento que o psicopedagogo atua para compreender os processos de desenvolvimento e os caminhos da aprendizagem. Entender o aluno de maneira interdisciplinar, buscar apoio em várias áreas do conhecimento e analisar a aprendizagem no contexto escolar, familiar, e no aspecto afetivo, cognitivo e biológico são fatores de grande importância para a construção do conhecimento.

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

O diagnóstico psicopedagógico tem a função de investigar o processo de aprendizagem do indivíduo e seu modo de aprender, de identificar áreas de competência e limitações, visando entender as origens das dificuldades e os distúrbios de aprendizagem.

O objetivo principal do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer dentro do esperado pelo meio social em que o adolescente está inserido, tanto na escola quanto na família e na sociedade.

Como modelo de aprendizagem, Weiss (2006) entende que o conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito já possui, os estilos usados na aprendizagem, seu ritmo e áreas de expressão da conduta, a mobilidade e o funcionamento cognitivo, os hábitos adquiridos, as motivações presentes, as ansiedades, as defesas e os conflitos em relação ao aprender são responsáveis pelas relações vinculares com o conhecimento, em geral, e com o objeto de conhecimento escolar, em particular, porém tanto a relação de âmbito geral quanto a de âmbito particular são imprescindíveis para a formação do sujeito.

Segundo Bossa (1994), o diagnóstico deve ser encarado como busca constante de saber sobre o aprender, sendo esta busca o fio condutor da intervenção psicopedagógica (1994 p 23). O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, em que a intervenção do psicopedagogo se inicia segundo uma atitude investigadora e perdura até o momento da intervenção. É preciso observar se essa atitude investigadora, de fato, procede durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito.

A concepção de diagnóstico explicativo permite acreditar numa metodologia que possibilite transformar, sair do lugar estagnado e construir uma aprendizagem sólida. Dessa forma, o diagnóstico, na instituição escolar, se concretiza através de uma ampla observação das dimensões que envolvem a aprendizagem e que possibilita uma reflexão a respeito da situação de aprendizagem a ser pesquisada.

Visca (1987) aponta que:

O diagnóstico começa com a consulta inicial (dos pais ou do próprio paciente) e encerra com a devolução. Antes de se iniciar as sessões com o sujeito faz-se uma entrevista contratual com a mãe e/ou o pai e/ou responsável, objetivando colher informações como identificação da criança: nome, filiação, data de nascimento, endereço, nome da pessoa que cuida da

criança, escola que frequenta, série, turma, horário, nome da professora, irmãos, escolaridade dos irmãos, idade dos irmãos.

Assim como o motivo da procura do psicopedagogo: indicação, atendimento anterior, expectativa da família e da criança, esclarecimento sobre o trabalho psicopedagógico, definição de local, data e horário para a realização das sessões e horários. (1987, p 72).

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A atuação do psicopedagogo vem sendo direcionada para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Diante do baixo desempenho acadêmico, o aluno é encaminhado pela escola que frequenta a um profissional com o objetivo de erradicar a causa de suas dificuldades. Portanto a questão da intervenção pedagógica fica, desde o princípio, centrada àquele estudante que manifesta, de alguma forma, dificuldades de aprendizagem.

A dificuldade de um estudante nem sempre está presa ao não acompanhamento de uma determinada disciplina. Muitas vezes o problema está centrado também no processo de aprendizagem. Nesse sentido, cabe conhecer o projeto pedagógico escolar, suas propostas de ensino e se sua proposta é relevante para a formação do educando, fator essencial para um processo de aprendizagem. A ampliação da leitura, o conhecimento e a assistência ao aluno podem facilitar ao psicopedagogo criar espaços para atuar com recursos que façam frente aos desafios, isto é, podem levá-lo a caminhar na direção da efetivação da aprendizagem.

Todas as intervenções têm como fim prioritário melhorar a comunicação entre a família e a instituição educacional e fomentar entre elas relações positivas. Portanto, a família é peça fundamental para o tratamento dos problemas de aprendizagem. Segundo Fernández (1991), se o paciente é uma criança ou adolescente, o modo de diagnosticar pode estar relacionado com o olhar-conhecer por meio da família.

Na intervenção psicopedagógica, deve-se evitar os prognósticos que o professor lança a respeito do processo de desenvolvimento de seu aluno sem levar em consideração o seu desempenho. A função do psicopedagogo é de intervir como mediador. Essa intervenção tem caráter preventivo e curativo, uma vez que tem o propósito de detectar a dificuldade de aprendizagem, resolver essa dificuldade e ainda de preveni-la. O trabalho preventivo tem como objetivo inibir os problemas de aprendizagem através da investigação de todos os indivíduos inseridos na instituição antes que eles se avolumem. Assim, o aluno terá oportunidade para se reestruturar e resgatar sua identidade.

O psicopedagogo contribui para esse dialogo professor-aluno, pois o professor é o ser primordial dentro de sala de aula. [...]. Sendo agente da transmissão de conhecimento, é importante sua atenção para as especificidades de cada aluno, influenciando de forma positiva. Compreendendo que o professor não agirá sozinho, pois há um profissional capaz de contribuir para essa formação do sujeito como um todo.

OLIVEIRA (2020, p 136).

O psicopedagogo, diante das dificuldades de aprendizagem e numa ação preventiva e atuante no âmbito escolar, deve adotar uma postura crítica, com o objetivo de propor novas alterações de ação voltadas para a melhoria da aprendizagem. Ele deve orientar a respeito do que o aprender

significa para o indivíduo, para sua família e para sua comunidade. Deve fazer uma pesquisa particular do indivíduo não só para encontrar as causas da não-aprendizagem, mas também para encontrar maneiras de o indivíduo encarar o estudo com prazer, facilitando, assim, sua vida dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa atentar ao fato de que o ensino e a aprendizagem devem ser construídos a partir do princípio de que a criança e ao adolescente tem um nível de desenvolvimento real e que, em um determinado momento, quando ele tiver contato com os conteúdos e com o auxílio de alguém mais experiente – professor ou colega – se aproximará do nível de desenvolvimento potencial.

Nesse sentido, se faz necessário que o professor tenha muito cuidado ao recriar suas práticas educativas, ao repensar sua didática, sua metodologia e seu modo avaliativo e, ainda, suas relações interpessoais com os alunos, elementos imprescindíveis para se obter um bom resultado.

Assim, através deste artigo foi possível perceber e aprender como o psicopedagogo pode atuar em diversas áreas para prevenir e compreender os processos de desenvolvimento, as causas da dificuldade na aprendizagem, analisar o contexto escolar, familiar, os aspectos afetivo e cognitivo e intervir para que cada caso estudado possa, por meio da intervenção, recuperar e devolver ao aluno o gosto em aprender e estimulá-lo na promoção do seu desenvolvimento.

Fica claro que o psicopedagogo não pode atuar sozinho. Ele precisa de parcerias dispostas a colaborar e que tenham os mesmos interesses que ele, de ver o crescimento e a vontade de aprender dos alunos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **A questão democrática competente e outras falas**. p.85-110. São Paulo: Moderna, 1980.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagens**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria do ensino médio – SEF, 1999.

OLIVEIRA, Thayná Vieira. **O papel do psicopedagogo no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo**. Queimados – RJ: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Conhecimento, 2020, p. 131-136. em: https://www.researchgate.net/publication/340813058_O_papel_do_psicopedagogo_no_processo_de_ensino-aprendizagem_do_aluno_surdo Acesso 04 maio 2024.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**, São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusão da filosofia; Problemas de psicologia genética**. São Paulo, Abril Cultura, 1978.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**, Rio de Janeiro, Difel, 2003.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança a lógica do adolescente**, São Paulo, Editora Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean e GRECO, Pietro. **Aprendizagens e conhecimento**. São Paulo, Freitas Bastos, 1974.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica. Epistemologia convergente**. Porto Alegre, Artes médicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica**. Porto Alegre, Artemed, 2006.

CULTURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CULTURE AND MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



KHADIJA ALVES IZIDORO

Graduação em História pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (2011); Professor de Educação Infantil no CEI Parque das Paineiras.

RESUMO

Este estudo é relevante, pois identificou que a música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino, então a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade, sendo assim os alunos podem contar com mais esta prática pedagógica. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Crianças; Ensino.

ABSTRACT

This study is relevant because it identified that music has become a very important object of study for educators and others involved in the educational process, because in addition to offering a wide range of possibilities and scope, it has become a compulsory subject in the regular school system, so

music can be considered one of the arts that has most influenced and influences society, so students can count on this pedagogical practice. Everything that happens around us affects us directly or indirectly, because we live in a group of people who share purposes, tastes, concerns and customs, and who interact with each other to form a community.

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 à 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.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música sempre esteve presente ao longo da história. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

Para Borges (1994), a música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

De acordo com Arroyo (1994), a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Para Borges (1994), a arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte.

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

Para Borges (1994), a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (1992), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Para Martins (2006), o trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Para Borges (1994), o uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

De acordo com Arroyo (1994), é preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas, como por exemplo, um cantinho musical com material descartável, produzidos pelas próprias crianças, ou até mesmo um cantinho de instrumentos musicais para que cada um possa usar aquele que mais se identifica.

Para Ferreira (2008), a sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

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 música 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 valioso 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.

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 ele 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 elas 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, ele 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 agir 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 INFÂNCIA E A MÚSICA

Para Ferreira (2008), 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, e uma aprendizagem através da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Silva (1992), a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial 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.

Para Borges (1994), 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.

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

De acordo com Silva (1992), 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, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Expressão corporal.

Para Visconti (2002), 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.

Para Ferreira (2008), 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

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

A problemática que se deu pelo questionamento de trabalhar a música na escola, para favorecer o processo ensino aprendizagem dos alunos, nos mostra que as práticas pedagógicas que devem ser utilizadas para o ensino da música na Educação Infantil, é propor a música como parte da educação rompendo barreiras de exclusão, visto que a prática está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois através da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e através da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parte desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação através da música. Articular a mesma às demais áreas de conhecimento, um trabalho livre de preconceitos.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, ela é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino através da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

A música desempenha um papel fundamental na educação infantil. Ela é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento das crianças de várias maneiras. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a música pode ser usada na educação infantil:

Desenvolvimento da linguagem: Cantar músicas ajuda as crianças a desenvolverem suas habilidades linguísticas, aumentando seu vocabulário e compreensão.

Desenvolvimento social e emocional: A música pode ajudar as crianças a expressar emoções e a se conectar umas com as outras de forma positiva.

Desenvolvimento cognitivo: A exposição à música pode ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico, habilidades matemáticas e cognitivas.

Desenvolvimento motor: Cantar e dançar ao ritmo da música ajuda as crianças a desenvolverem suas habilidades motoras.

Memorização e concentração: Aprender músicas e letras pode ajudar as crianças a melhorarem suas habilidades de memória e concentração.

Criatividade: A música estimula a imaginação e a criatividade das crianças.

Inclusão e diversidade: Através da música, as crianças podem aprender sobre diferentes culturas, tradições e idiomas.

Na prática, os professores podem incorporar a música na educação infantil de várias maneiras, como cantar músicas durante as atividades, usar instrumentos musicais simples, criar jogos musicais e até mesmo ensinar conceitos acadêmicos através de músicas. O importante é tornar a experiência musical divertida e envolvente para as crianças.

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.

POVOS DE MATRIZ AFRICANA: FOCO NA RELIGIÃO, CULINÁRIA E INSTRUMENTOS MUSICAIS



PEOPLES OF AFRICAN ORIGIN: FOCUS ON RELIGION, CUISINE AND MUSICAL INSTRUMENTS

LÚCIA MARIA PAULINO DA COSTA

Graduação em Ciências Sociais pela Centro Universitário Fundação Santo André – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (23 de dezembro de 2002); Licenciatura Plena em Ciências Sociais; Professora de Educação Infantil – no Ceu Cei Parque Bristol – São Paulo.

RESUMO

Neste artigo será apresentado como os povos de matriz africana influenciaram o nosso país. A composição de grupos étnicos no Brasil é muito variada, onde iremos identificar a contribuição significativa e expressiva na cultura e na história do país. Desde o período colonial os povos de matriz africana configuram nossa história. Os navios negreiros do período do século XVI ao XIX em seus porões trouxeram muitos negros para ser escravizados e para trabalhar nas lavouras. Os escravos precisaram se adaptar a nova terra, aos costumes e sua nova vida. Mas os povos de matriz africana influenciaram a cultura, a culinária, a religião e as tradições de nosso país. Neste aspecto, este artigo apresentará uma visão geral dos principais pontos que serão abordados no trabalho. Abordaremos os povos de matriz africana em aspectos específicos, como a religião (como o Candomblé e a Umbanda), a culinária e os tipos de instrumentos musicais. Objetivo deste artigo é salientar como a influência dos povos de matriz africana ocorreu no Brasil e através da sua contribuição, poderemos compreender sua cultura e a sociedade contemporânea brasileira. Abordaremos também sua adaptação, desenvolvimento e contribuição para construção da identidade do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Povos de Matriz Africana; Diversidade Cultural; Tradições.

ABSTRACT

This article will present how people of African origin have influenced our country. The composition of ethnic groups in Brazil is very varied, and we will identify their significant and expressive contribution to the country's culture and history. Since the colonial period, people of African origin have shaped our history. From the 16th to the 19th century, slave ships brought many black people in their holds to be enslaved and to work in the fields. The slaves had to adapt to the new land, the customs and their new life. But people of African descent have influenced the culture, cuisine, religion and traditions of our country. In this respect, this article will give an overview of the main points that will be covered in the work. We will look at peoples of African origin in specific aspects, such as religion (like Candomblé and Umbanda), cuisine and types of musical instruments. The aim of this article is to highlight how the influence of people of African origin occurred in Brazil and through their contribution, we can understand their culture and contemporary Brazilian society. We will also look at their adaptation, development and contribution to the construction of Brazil's identity.

KEYWORDS: People of African Origin; Cultural Diversity; Traditions.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira teve influência dos povos de matriz africana em vários aspectos, que transformou a nossa cultura e trouxe uma riqueza na questão da culinária, nos costumes, na religião e nos instrumentos musicais. A incorporação desta cultura abriu um leque de possibilidades de intervenções na sociedade e no país.

A história do Brasil não pode ser separada da chegada dos negros ao país, pois vieram para o trabalho em lavouras e foram escravizados, povo que teve que se acostumar com sua nova realidade e abdicar de sua cultura e ancestralidade. Ocultando sua raízes, sua identidade, suas crenças e se adaptar a tudo e a situação imposta aos povos de matriz africana.

Os povos de matriz africana tem sua tradição como algo muito importante, nesta nova terra precisou se reinventar para não perder sua essência e ancestralidade.

Portanto, a expressão povos de matriz africana representa um grupo que praticam a religião afro brasileira, no campo das políticas públicas tendo como base o aspecto da diversidade cultural do Brasil.

A diversidade dos povos africanos que chegaram no Brasil no período de XVI e XIX, fez surgir com junção destes povos a religião de matriz africana.

A influência da culinária de matriz africana no Brasil fica mais evidente na Bahia, pois neste Estado se concentra um número grande da população negra em nosso país. E tem a especiarias com um fator responsável para diversidade dos pratos baianos.

A utilização dos instrumentos musicais na música brasileira dos povos de matriz africana, contribuiu para uma nova sonoridade das composições onde tem como destaque: Atabaques, Tambores, Kisangê, Chocalhos, Berimbau entre outros.

Portanto, a influência da religião, da culinária e dos instrumentos musicais é só uma parte da grande riqueza cultural que os povos de matriz africana apresentaram ao Brasil, modificando uma sociedade e um país.

RELIGIÃO

A religião no Brasil dos povos de matriz africana ocorreu com a chegada dos negros, que eram de várias partes da África que praticavam sua religião ancestral. A união desses povos ocasionou uma troca de experiências e cultura entre esses povos de matriz africana. Dentro deste contexto se destaca duas religiões: o Candomblé e a Umbanda.

O candomblé se tornou uma religião afro brasileira que é composta por voduns, inqices e orixás. E a religião mais conhecida dentro da cultura de matriz africana, onde podemos destacar quem as divindades são de origem dos povos lorubá, Jeje e Banto.

Portanto, para Santos:

Eles [praticantes das religiões afro-brasileiras] não buscam uma racialização à la movimentos negros, mas enfatizam, com base no discurso religioso, a autenticidade e a origem africana de seus terreiros, ao mesmo tempo que deploram as condições de vida dos negros no Brasil. É um discurso em que, se reduzido a uma expressão, eu diria que os terreiros tanto legitimam quanto reforçam simbolicamente a sua religião através de novos conteúdos políticos (Santos, 2005, p. 169).

O candomblé ficou muito evidenciado na Bahia no século XVIII como uma prática religiosa, com a Lei Federal 6295 que determinou a preservação da herança cultural africana. Esta lei autoriza os terreiros de candomblé a serem considerados patrimônio e devem ser tombados.

O candomblé tem uma relação entre o fiel e seu orixá, onde o fiel deve usar as cores da roupa de seu orixá, cada orixá tem seu alimento específico. Neste ritual é marcado por cânticos, oferendas, toque de tambor, sacrifício de animais e dança.

A realização nos terreiros dos rituais, demandava ser um lugar digno ao orixá e purificado, não podendo esquecer a higiene e da alimentação. Os rituais podem ser praticados em roças, casas, terreiros tendo um tamanho proporcional ao número de pessoas, neste ritual também demonstrasse a linhagem que pode ser matriacal, mista ou patriarcal que são representados pelos pai ou mãe de santo, iyalorixá ou babalorixa

Segundo Maurício:

O candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravos, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar as novas condições de ambientais. É a religião que tem como função primordial o culto às divindades

– inqices, orixás ou voduns –, seres que são a força da natureza, sendo seus criadores e também administradores. Religião possuidora de muitos simbolismos e representações que

ajudam a compreender o passado e também a discernir melhor as verdades e as mentiras, permitindo assim definir conceitos. No candomblé nada se inventa ou se cria, só aprende e se aprimora. Este saber e este conhecimento são conquistados com a prática no dia a dia, com o tempo, com a humildade, o merecimento, a inteligência e, principalmente, com a vontade de aprender! (MAURÍCIO, 2014, p. 29)

A umbanda no vocabulário quimbundo da Angola, que tem como significado :” arte de curar”.

A religião da umbanda teve sua origem no subúrbio do Rio de Janeiro por Zélio Fernandinho de Moraes em 13 de novembro de 1908, onde sua cidade de origem é São Gonçalo.

A história contada é de que Zélio incorporou o Cabloco da Sete Encruzilhas, onde fez Zélio criar a religião da umbanda que aos poucos se espalhou por todo o Brasil, entre outros países da América Latina. Para a aceitação da umbanda pela sociedade da época, foi a não utilização de animais em seus sacrifícios.

No Brasil a umbanda tinha conceitos parecidos com do kardecismo, pois também dava valor a reencarnação e a evolução, tendo Jesus como referência. A base do seu conceito que é propagado é importante e fundamental que são: Amor, Caridade e luz.

Uma cerimônia de umbanda trabalha com o passe, onde a entidades refaz o campo energético e sessão de descarrego. Assim, em uma cerimônia é necessário usar branco para agradar o orixás e o guia por sua neutralidade.

A religião na cultura dos povos de matriz africana também apresenta: a quimbanda e a omolokô como outras religiões cultuadas.

CULINÁRIA

A culinária para uma sociedade é sua identidade e diz respeito a relação que faz com essa comida.

O antropólogo e professor Wilson Caetano de Sousa Júnior da Universidade Federal da Bahia (UFBA), diz que:

"Toda a comida é sagrada, por isso que a gente precisa garantir a comida como um direito sagrado".

A comida para as comunidades tradicionais africanas descrita pelo professor Wilson é uma:

“A comida para as comunidades tradicionais africanas é vista de maneira muito particular porque transcende a noção física do alimento. Mais do que fonte de sobrevivência, o alimento é o meio pelo qual essas comunidades fazem a experiência do seu sagrado”.

A culinária de matriz africana tem o ato de comer um significado de honrar a sua ancestralidade e lutar pela própria existência dentro de um país colonizado. O alimento mais sagrado é o Eruku que representa a prosperidade e multiplicidade para a religiões de matriz africana.

A culinária de matriz africana no Brasil tem sua origem com a vinda dos escravos trazidos pelos portugueses, onde os negros tiveram que recriar suas comidas com ingredientes encontrados

no Brasil. A culinária africana é marcante, pois tem muitos cheiros, gostos e sabores, criando uma nova culinária a afro-brasileira.

Os mercadores de escravos trouxeram alguns alimentos da África como: café, inhame, coco, banana, gengibre, amendoim, azeite de dendê, pimenta malagueta, jiló, quiabo entre outros itens.

Alguns comidas de matriz africana:

- Acarajé
- Rabada com agrião e canjiquinha
- Feijoada completa
- Caruru
- Mungunzá
- Bobó de camarão
- Acarajé com vatapá
- Vatapá de inhame
- Acarajé com vatapá, caruru, vinagrete e camarão

No Brasil as comidas de matriz africana mais consumidas são: rabada, feijoada, galinha com quiabo, acarajé, canja, pirão, angu e canjica.

INSTRUMENTOS MUSICAIS

A música na cultura dos povos de matriz africana tem uma grande ligação com a espiritualidade e a vida social das comunidades, onde tem ocupação e atividade tradicional para invocar: os ancestrais, contos, lendas, histórias e para difundir os conhecimentos.

No continente africano existem uma grande variedade de instrumentos musicais que são feitos com vários tipos de materiais, criando sons variados. A música está presente nas celebrações e nos rituais das religiões de um modo sagrado.

Existem instrumentos musicais que herdamos da cultura africana como: Agogô, Xequerê, Reco Reco, Tambores, Dejemê, Caxixi, Atabaque de Cunha, Chocalho, Kisangê, Kaimba, Balafon e Berimbau.

A música foi influenciada pelos vários estilos musicais dos africanos como: o samba, o axé, o maracatu, o jongo, o choro entre outros.

O samba e o samba reggae influenciaram a cultura africana no Brasil, que gerou diversos gêneros e o maior representante dele é o Carnaval, uma festa tradicional e popular.

O tambor é o instrumento musical mais importante para a cultura de matriz africana, tem o formato de um copo coberto por uma pele de cabra e cordas entrelaçadas.

Portanto, os povos de matriz africana trouxeram ao nosso país muitas riquezas culturais e de conhecimentos, para ser compartilhados com todas as gerações, apresentado sua cultura, tradições e crenças ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurei destacar a enorme contribuição que os povos de matriz africana com foco na religião, culinária e os instrumentos musicais promoveram na cultura do Brasil. A influência na religião trouxe ao nosso país outras religiões, como o candomblé, a umbanda, a quimbanda e o xangô, preservando sua cultura e suas crenças espirituais. Na culinária com a incorporação de vários ingredientes e sabores enriqueceu o nosso paladar, como comidas exóticas e variadas. Com a diversidade de instrumentos criados pelos escravos, influenciou a música pelo nosso país se tornando uma expressão única. Os povos de matriz africana deixaram uma contribuição gigantesca para nossa cultura, onde beneficia a construção de uma identidade cultural e o empoderamento de um povo. Portanto, os povos de matriz africana deixaram uma herança cultural, que agrega e une os povos para a construção de uma sociedade igualitária e melhor.

REFERÊNCIAS

MAURÍCIO, George. **O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA Paulo César Pereira. • **Povos Tradicionais de Matriz Africana**. Texto apresentado no Seminário “Territórios das Matrizes Africanas no Brasil”, Brasília, 14 e 15/12/2011

OS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZ AFRICANA • Elementos para a Definição e Conceituação Prof. Silas Nogueira (2012) a partir da degravação das atividades e diálogos promovidos nesse sentido, inclusive do Seminário Territórios Das Matrizes Africanas No Brasil.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil**. Salvador: Edufba, 2005. [https://www.scielo.br/j/civitas/a/Rjn-J89KdHyv6b4jyd4YfcMG/#:~:text=Trat a%2Dse%20de%20uma%20express%C3%A3o,da%20diversidade%20cultural%20no%20Brasil](https://www.scielo.br/j/civitas/a/Rjn-J89KdHyv6b4jyd4YfcMG/#:~:text=Trat+a%2Dse%20de%20uma%20express%C3%A3o,da%20diversidade%20cultural%20no%20Brasil). Acesso 02 maio 2024

<https://www.geledes.org.br/instrumentos-africanos-na-cultura-brasileira/> Acesso 02 maio 2024.

<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/manifestacoes-culturais/religioes-afro-brasileiras> Acesso 05 maio 2024.

<https://www.ufrgs.br/jornal/a-comida-como-um-foco-de-resistencia-da-heranca-negra-no-brasil/> Acesso 10 maio 2024.

http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/CCDH/Cartilha_dos_Povos_de_Matriz_Africana_2022.pdf Acesso 08 maio 2024.

<https://www.todamateria.com.br/candomble/> Acesso 10 maio 2024.

<https://www.todamateria.com.br/umbanda/> Acesso 06 maio 2024.

UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO



A HISTORY OF ANTI-RACIST RESPECT AND APPRECIATION IN EDUCATION

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Ao olhar no ambiente escolar quanto a questão do racismo, uma vez que a escola deve ser o local de entrelaçar as diferenças e enaltecer as diversidades culturais, não somente na escola, mas na sociedade como um todo. Ao pesquisar o tema de racismo pretende-se refletir com os pedagogos para que possam atuar da melhor forma possível entre as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental nas escolas públicas. No entanto, há conflitos sim entre crianças por conta de opiniões e situações em pertencimentos raciais. E a escola tem como obrigatoriedade de trabalhar o combate ao racismo e enaltecer as crianças negras em sua integralidade. Aos olhos dos pedagogos a questão do preconceito e do racismo para que possam ensinar corretamente, as nossas crianças. Conclui-se que após a leitura deste trabalho os pedagogos possam aprofundar na questão racial e possam trabalhar com as crianças de uma maneira lúdica, como cotação de história, representação de teatro com fantoches e roda de conversas.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Escola; Educação.

ABSTRACT

This article aims to analyze racism in the school context and teaching practices. When looking at the issue of racism in the school environment, the school should be a place for interweaving differences and praising cultural diversity, not only in the school, but in society as a whole. The aim of researching the issue of racism is to help educators act in the best possible way with children in the early years of primary education in state schools. However, there are conflicts between children over opinions and situations of racial belonging. And the school is obliged to work on combating racism and praising black children as a whole. The issue of prejudice and racism must be addressed in the eyes of educators so that they can teach our children correctly. The conclusion is that after reading this work, teachers will be able to delve deeper into the issue of race and work with children in a playful way, such as storytelling, puppet shows and conversation circles.

KEYWORDS: Racism; School; Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Oportunizando um documento significativo para a prática e reflexão dos profissionais no ambiente escolar. Sendo assim, o objetivo principal desse trabalho, é organizar as teorias de como trabalhar para trazer para a sala de aula uma conduta esclarecedora e riquíssima para o desenvolvimento das crianças negras ou não negras.

É por meio da palavra racismo que podemos organizar materiais reflexivos para valorização e emancipação das crianças negras. É por meio do conhecimento e estudo que conseguimos contribuir para uma prática que favoreça o conhecimento de um tema tão importante. Estudo para o processo de reflexão na escola e, como os estudos apontam, que por ser negro já se encontra desvantagem em situações cotidianas, uma vez que o negro são os que mais vivenciam desagradáveis momentos em relações as suas características físicas.

O artigo tem como problema de pesquisa: Qual o papel dos educadores para minimizar o preconceito racial e a discriminação e a exclusão na escola? Tem como objetivo geral: Refletir sobre o papel da escola e da formação dos educadores na desconstrução do racismo, preconceito, discriminação e exclusão. E como objetivos específicos: Abordar questões relacionadas às práticas discriminatórias na escola. Estimular atitudes mais inclusivas na sala de aula.

Justifica-se mediante a importância de estudar sobre o assunto em todo país. Visando as crianças brancas que aprendem desde novas a fortalecer informações de valorização sobre seu fenótipo. No ambiente escolar, muitas vezes, isso não é muito diferente. O intuito é reunir informações e estratégias que possibilite que a escola se torne um ambiente igualitário, pois desde pequenas as crianças já apresentam uma ideia negativa a um determinado grupo de étnico.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que por meio de um levantamento da literatura, tem-se subsídios para escrever o contexto aqui apresentado. A coleta de dados se deu mediante a consulta a artigos indexados, nas bases de dados Lilacs, ScELO, PePSIC, no período de 2011 a 2021. Consulta a monografias, dissertações, teses e livros no buscador Google Acadêmico. E como descritores: educador, criança negra, discriminação, autoestima.

A HISTÓRIA DO BRASIL CONTRA O RACISMO

No Brasil o adiamento da libertação dos africanos traz consigo a triste marca de ter sido a última nação a abolir a escravidão. Afinal, desde que chegaram os portugueses no Brasil e tornou a subordinação de negros e índios, o que não dava direito a vivenciarem sua própria cultura. Mas até hoje podemos ver que precisamos lutar para uma democracia. Trazemos o histórico muito polêmico e complexo. De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), a partir do século XVI, desembarcaram no Brasil os negros, dos quais foram distribuídos em regiões, em sua grande maioria, Sudeste e Nordeste. Mesmo até 1988, ano do qual foi abolido formalmente a escravidão, por meio da Lei Áurea, tempo do qual o racismo era, descaradamente, feito por regime escravocrata. Apesar de o tempo ter passado, trazer para os dias atuais, nos traz a dinâmica ainda muito forte de discriminação, da qual perdura há séculos.

Aponta Silva (2011), o racismo é caracterizado com a discriminação de uma pessoa, do qual é baseado nas características fenotípicas, quando se justifica se superior a outra raça. Não há fundamentos científicos que justifiquem o racismo. No Brasil, essa discriminação se sustentava na ideia do menor desenvolvimento do país era caracterizado da miscigenação. Sendo assim, quanto mais seguro a cor da pele, mais sofre o racismo, sendo uma pessoa parda, que não possui traços mais marcados, sofrerá preconceito menor.

Desde a Constituição de 1988, o Brasil traz uma preocupação de trabalho com o tema racial na educação escolar. Saliente de perceber que por obediência ao princípio de autonomia didática. A constituição Federal detalha que o currículo escolar previa três conteúdos obrigatórios, sendo eles: Língua portuguesa, Contribuição de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e Educação Ambiental. Uma pequena síntese de providências a serem tomadas para evitar a sujeição das crianças ao desrespeito, ao preconceito, discriminação e tratamento vexatório. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1986, institui que o Brasil levará contribuições das diferentes culturas na formação do brasileiro, especialmente da africana, europeia e indígena. Por fim, vale mencionar que há existência de normas constitucionais que prescrevem textos à valorização da diversidade da identidade de diferentes grupos da nossa sociedade e de étnica. Oriundas desse preceito em 2003 o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva sanciona a lei:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, Lei 10.639)

É por meio da Lei, que determina que todas as etapas da educação façam o trabalho de valorizar a cultura Afro, já desde a Educação Infantil, como aponta Silva (2011). Essa valorização não pode ser definida com o intuito de “folclorizar” a data, 20 de novembro, afim de que seja trabalhado para não formar cidadãos preconceituosos, uma vez que não se nasce racista, torna-se. Sendo assim, tornando uma sociedade justa e envolvida com a questão.

A lei traz a importância da valorização da igualdade racial é de extrema responsabilidade na educação infantil. Precisa-se ter uma intervenção qualificada e significativa, de não ignorar a desvalorização de raças, trazendo a identidade da criança de valorização. Um importante processo de construir o enaltecimento de histórias negras. Essa reflexão parte da ideia da proposta de inclusão das manifestações nos espaços educacionais, bem como atividades permanentes, projetos, relações com a família e crianças, servindo e alimentando a riqueza que essa cultura traz. E a escola corresponde a um espaço de cultura.

Para Cavalleiro (2001), a reflexão desse tema é imprescindível para entendermos que encontramos discriminação no ambiente escolar, e o objetivo não é criar um falatório de discriminação, mas dar entendimento que o não expressar as diversas formas da cultura africana, tradições e filosofias de vida, repercutem no próprio racismo. E se desejamos uma sociedade que seja de justiça, devemos transformar a escola como um local de respeito e de equidade a todos. Afinal, os negros trouxeram suas matrizes culturais muito fortes, das quais, formaram o povo Brasileiro. Influências essas nas origens, brincadeiras, na comida, vestimentas, festas, artes visuais etc. No entanto, sabemos o quanto essa forte cultura não apresenta o mesmo peso da cultura europeia. E o quanto não consideradas inferiores. A grande importância desse rico patrimônio cultural precisa ser considerada e incluída nos trabalhos da Educação Infantil diariamente.

Como aponta a Cavalleiro (2014), falar na faixa etária de 0 a 6 anos, estudos apontam, que na educação infantil, já envolve situações discriminatórias entre as próprias crianças e famílias. Prova essa que precisa-se ter uma intervenção e um olhar muito cuidadoso por parte dos profissionais na escola, em um todo, como aponta a Revista Avisa Lá. Essa idade é fundamental no desenvolvimento humano. E para Feldman (2014) é nesta idade que ocorre a socialização do indivíduo.

Em sala de aula precisamos criar o hábito de usar questionamentos para conseguirmos ter um olhar diferenciados com questões que são despercebidas. A importância da intervenção dos professores e equipe na escola que favoreça o desenvolvimento pleno de todos envolvidos. Sendo assim, podemos presenciar situações discriminatórias, e que não ocorra nenhuma intervenção por parte dos profissionais, talvez porque não saibam lidar e preferem o silêncio, ou porque podem vir a compactuar com as ideias de preconceito. Esse silêncio tem permitido que seja transferida para a criança a superioridade branca nas práticas escolares. Termos usados como “moreninho” recorre com frequência em vários ambientes. Uma vez que já configura como discriminatória. É uma situação que apresenta dificuldade por parte de alguns profissionais, com a tentativa de amenizar a condição de ser negro, acrescenta Rosemberg (2003).

O silenciar-se não oculta o problema, ao contrário, potencializa a divisão e de raças. É necessário o respeito mútuo, a vez de falar sem medo, preconceito ou receio, aponta a Amaral (2018). Que, futuramente, vai repercutir no silêncio da criança, gerando dor e sofrimento. Impedindo que, muitas vezes, até adulta se cale na dor. Tanto em escolas públicas como privadas, a temática racial, muitas vezes, aparece como forma pejorativa. Desse modo, é de sua importância, que entendamos que o silêncio é e reforça a prática de não legitimar a discriminação.

Esse silêncio, como aponta Silva (2011), torna-se implícito, pelo simples fato, de um livro, no ambiente escolar, não apresentarem personagens negros, tão pouco, não fazerem nenhuma menção, tornando assim, um racismo camuflado. O olhar da escola precisa ser voltado para uma prática que abrange a todos, afinal, o silenciar já é uma forma de se omitir com a causa. Incentivar e trabalhar a autoestima da criança se faz necessário. E ao trabalhar a autoestima da criança negra é inegável que conheçamos a história do sujeito, pois caso ao contrário, iremos cooperar o enfraquecimento da causa. E é na escola que os trabalhos precisam ressaltar a importância de patrimônio, uma vez que o coletivo fará força para atingir a comunidade e o aluno.

A discriminação acontece muito cedo, ao contrário que muitos pensam. Crianças percebem as diferenças sim, tanto fisicamente, como a cor de pele e do cabelo. E questionamentos, como: Por que meu cabelo é assim? Por que minha pele é nessa cor e não do jeito da amiga? Perguntas essas que se tornam frequentes assim que começam a ter contato com outras crianças. Se ela recebe mensagens positivas para suas potencialidades, aprenderão a sentir bem consigo mesma, com relação ao seu corpo, rosto e cabelos, acaba por se aceitar. Trazer a realidade para identificação. Devemos valorizá-las sempre, não é só cumprir a lei, mas enraizar a identificação das diferenças, valorização e emancipação da criança para uma convivência saudável, como relata Cavalleiro (2014)

UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os referencias curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseada em material documental.

Diante tais documentos e pesquisas, podemos perceber que não há fórmulas prontas, mas iremos apontar como podemos fazer e melhorar o que já é feito e enfatizar a importância do estudo de documentos oficiais, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (RCNEIS), entre outros. A formação se faz necessário para embasamento e fortalecimento das práticas pedagógicas na construção da identidade. Como conduzir um trabalho significativo sobre o tem. O professor precisa se aprofundar da causa, pois se eu não reconheço, não ajo com legitimidade de importância. Primeiro é o formar o profissional com um olhar sensível para transpor aquilo precisa ser trabalhado. Esse compromisso precisa ser igualitário e norteador para construção de práticas.

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os referenciais curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseada em material documental.

Por conclusivo, o DCNEIs (2009), trazem o que é necessário incluir no pedagógico para as práticas igualitárias raciais. O trabalho do Referenciais curriculares da Educação Infantil (RCNIs) compilam, não com tanta clareza nas relações das crianças negras, mas indicam uma diversidade de dimensão e importância para um trabalho com os anos iniciais, que traz a importância de trabalhar com a formação social e pessoal, socialização, identidade e acesso ao conhecimento nas faixas etárias. Sendo assim, cabe o profissional ter um olhar de inclusão e igualdade e que não promovam mais a discriminação racial.

E na etapa de 0 a 6 anos são articulados a relevância de um projeto de transformar o olhar das práticas educacionais com a família também. A gestão como suporte de na organização de ações e planejamentos constantes de organização, assim como necessário. A parte docente é um instrumento muito vivo e responsável na prática do projeto. O trabalho precisa ser norteador para que se trabalhe o ano inteiro, não somente na semana do dia 20 de novembro. Sendo assim, a ideia é que se trabalhe neste dia a reunião de todos os trabalhos realizados. Com duração de semestres e incorporados na rotina da instituição, pondera Amaral (2018)

A parte de gestão precisa fazer uma análise dos documentos que estão sendo trabalhados e pesquisados na unidade com o tema. Como está o espaço físico, que materiais são expostos a fim de exposição. Criar espaços de formação é de extrema relevância. Trocas de ideias sobre a prática, estudos sobre a temática, planejamento da rotina e traços que vão ser direcionados, pautam o projeto. A gestão deve proporcionar a tematização da prática, palestras, passeios a ONGS, espaços culturais e museus, filmes e acesso a livros para formação e fortalecimento do trabalho.

O trabalho educativo precisa elucidar o desenvolvimento integral e intencional planejado, de maneira que todas as crianças tenham acesso na variedade de experiências. O ambiente educativo que tem como objetivo a educação igualitária não é um processo para somente um professor. É um trabalho minucioso que deve partir da Secretaria da Educação dos Municípios, equipes técnicas, gestão das unidades escolares (Diretor/ coordenador), equipe de apoio, professores, família e comunidade. É o objetivo de união com um fim comum para a transformação de mudança de atitudes, com o trabalho de conceitos para combater a desigualdade que precisa ser implantada desde a creche. E a família precisa fazer parte dessa mudança. A escola não deve ser inimiga do seio familiar, ambas desempenham profunda importância.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), traz um compilado de sugestões para que o ambiente escolar torne-se junto com a comunidade esta prática. A comunidade também precisa estar ligada nessa temática e projeto, pois não podemos criar a imagem de uma família ideal, mas valorizar e instigar esse processo em famílias homogêneas e com construções diferenciadas. O trabalho com a diversidade possibilita um leque de horizontes para se trabalhar.

Assumir esse compromisso de acolhimento a diversidade sem um olhar estereotipado, implica na adesão de todos. Trazer a comunidade para esse momento é oportunidade e ampliar um vasto repertório de fontes e riquezas de relatos para o material a ser desenvolvido. Considerar essa família como instituição plural e de diferentes composições, já traz à tona sentimentos e necessidades de conhecimento cultural integrante ao processo. Manter canais de fácil atendimento, enriquece o significado da palavra grupo. No momento da matrícula já é podemos iniciar, momento de apresentação da unidade, oportunizar momentos acolhedores de entrada e saída. Organização de reuniões e palestras para discussão dos temas, trazer a família para construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), incluir sempre a participação dos familiares na construção das atividades enviadas para casa, entre outros. Essa união só resulta na junção do trabalho entre família e instituição.

Sair do ambiente escolar traz a oportunidade de criar outras visões, como aponta o Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012). Passeios para museus físicos e virtuais, ONGS, bibliotecas, entre outros. Traz à tona a ampliação de conhecimentos, ao qual vai enriquecer as instituições escolares. Precisa ser um verdadeiro compromisso para reconhecer a herança dos povos Africanos e sua cultura de formação no Brasil.

Temos como exemplo o uso do espelho, pois é utilizando o corpo e sua autoimagem, acaba por ligar a comunicação de reconhecimento. A consciência do próprio corpo identifica a imagem que se reflete. É trazer a importância para as características que corporais, tratar a criança como única e valorizá-la, traz fontes inestimáveis de imagem positiva. E, nessa atividade simples, mas muito rica, carrega a interação do aluno perceber sua cor de pele, o do outro, as variações de tons. Nesse momento se faz forte a mediação do professor, pois será por dele, que observará conflitos por questões raciais, a fim de combater positivamente as diferenças.

Trazer esse trabalho com a valorização vai beneficiar não somente a criança negra, mas como um todo, uma vez que irá ressignificar para um trabalho benéfico para o mundo. Aponta Cavalleiro (2014), um tema muito vasto e de forma que um educador pode, de forma criativa e inovadora, promover elementos para práticas bem-sucedidas para promoção da igualdade.

O ambiente muito compreende como vai ser compor esse trabalho. Uma vez que nenhum ambiente é neutro, ele carrega um valor, e trazer esse local para próximo a esse projeto, oportuniza não somente o ambiente, mas as relações que ali habitam, mas envolver com músicas, imagens, brinquedos etc. Organizar o espaço de modo que as crianças possam expor sua autoimagem, suas habilidades e curiosidades. Uma decoração reluzente da valorização racial. Ao fim de construir uma sociedade mais forte e coesa para todos serem tratados de forma igualitária e digna.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), relata que o trabalho ultrapassa de desenhos impressos em que a professora pinta um modelo para que todos sigam, com imagens de origem europeia. Esse momento precisa ser de prestígio da arte africana, livros com a relatem o tema, obras artísticas com pintores negros, fotos da família e das próprias crianças negras em lugares de destaque, assim como desenhos deles, bonecos e bonecas negras, tecidos com padronagem africanas, rodas de conversas, ateliês, modelagem, brincadeiras, instrumentos musicais no alcance das crianças, como, Dvds e Cds com marca da cultura Afro-africana. O espaço deve ser feito em individual e coletivamente, definidos em agrupamentos com

brincadeiras diversificadas. Precisa ser um acervo que faça envolver a comunidade como um todo.

E, por meio da brincadeira de faz de conta, devemos conduzir falas e reconhecimentos que valorizem o contato com diferentes papéis. Outra parte significativa, é a música. Grande herança trazida pelos povos Africanos, tais como: Frevo, Maracatu, Capoeira, Samba, Umbigada, Lambada etc. Mesmo que não sejam somente originais aos negros, fazem parte de um patrimônio. Estar na Educação infantil é estar em contato com a música e danças. Esse repertório precisa ser diversificado, composto por diferentes repertórios, sendo eles: Asiáticos, Africanos, Indígenas, Europeus, entre outros. Lembrando que não, necessariamente, ao universo infantil, mas com elementos diversificados.

Por isso, é tão importante a convivência escolar, aponta cavaleiro (2001). Essa experiência vai ampliar a socialização da criança, da mesma idade, e o contato com outros grupos.

Oportunizar mais materiais da cultura negra. Enaltecer a beleza e traços. Musicalização de cantos regionais, rever espaços oferecidos, imagens, trabalho conjunto com a gestão com projetos de igualdade racial. A desvalorização das heranças culturais causam impacto no desenvolvimento de um equilíbrio emocional para o aprendizado. Lidamos ainda com uma cultura de euro centrismo. Essa visão eurocêntrica, segundo Amaral (2018), estabelece a visão do mundo que um grupo é criado e formado como o centro de tudo. Crescemos numa sociedade que achou “normal” que cantores, artistas, médicos, entre outros, fossem brancos. Não questionamos por longos anos o direito da diversidade, situações que de tão rotineiras, tornaram-se “naturais”.

Segundo ABRAMOWIEZ e OLIVEIRA (2006) a partir de resultados verificou-se que há uma questão racial presente na escola que se manifesta de diversas maneiras. E entre essas manifestações há um efeito especialmente perverso para as crianças negras que é o baixo desempenho escolar em relação as crianças brancas. Esses resultados viabilizam as dificuldades que os alunos e alunas negras enfrentam, é permitido a eles adentrar os espaços escolares, mas a permanência é outra história apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros.

Para LINO (2006) muito se tem discutido sobre a importância da escola como formadora não só de saberes como também, sociais e culturas e aos poucos os educadores vem se interessando cada vez mais pelos estudos que articulam educação cultura e relações raciais. Nada melhor que o conhecimento histórico da constituição da nossa sociedade para nos fazer compreender que o povo brasileiro é uma construção que perpassa por diversos caminhos, sendo um deles o mais importante a miscigenação de raças, povos e etnias.

ITANI (2006) afirma que o preconceito faz parte do nosso cotidiano e frequentemente nos confrontamos com atitudes preconceituosas seja em atos, gestos, discursos e palavras. A sala de aula não escapa disso. Trabalhar com essa questão ou mesmo com a intolerância não está dentre as tarefas mais fáceis do professor, mas não são questão novas. Há muito a sociedade vem lutando para manter as escolas um pouco resguarda.

De acordo com AQUINO (2006) a ética na escola acontece quando os valores no conteúdo e no exercício no ato de educar são valores humanos. O ambiente escolar é um local que agrupa diversos seres humanos com as mais variadas divergências, é comum a comunidade escolar envolver-se

com práticas discriminatória segregando os diferentes da sociedade com ofensas verbais e físicas.

GOMES (2006) salienta: Que para curar a doença racismo: Não basta dizer apenas que o racismo é um problema social que foi assim, sendo alimentado com o passar do tempo em nossa história. Baseado na ideia de que certas diferenças representavam desigualdade, ou seja, que alguns grupos portadores de certas características eram mais humanos, moral e intelectualmente superiores em relação a outros, foi gerando concepções que garantiam privilégios a algumas enquanto a outras eram negados direitos mínimos inclusive através proibições legais.

A lei proíbe o racismo, mas o que precisamos considerar é que as ideias que fundamentavam a desigualdade não foram abolidas na estrutura do nosso pensamento ao modificarmos a lei. Precisamos desconstruir aquelas antigas ideias que sustentam as práticas racistas e que talvez por estarmos tão habituados muitas vezes não percebemos. Despertar o nosso olhar para elas e para a necessidade de sua desconstrução.

Considerando, os autores elencados acima, constata que diante ao racismo, os autores acreditam que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas ante racista como a criação de políticas internas nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto primordial deste estudo é mostrar que estudos comprovam a importância do trabalhar no ambiente escolar contra o racismo, especialmente, na educação infantil, uma vez que já na primeira infância a criança precisa se reconhecer na escola. Esse é um tema apaixonante e é um direito de todos. Trabalhar com esse tema precisa sair somente do dia comemorado em 20 de novembro. O trabalho dentro do ambiente escolar precisa ser durante o ano e, no dia 20 de novembro, ser discutidos entre alunos e professores como foi o trabalho do ano inteiro.

Trabalhar contra o racismo na educação infantil precisa ser apresentado de forma que a criança se sinta representada no ambiente, oferecer um trabalho de encorajar e oportunizar o contato com músicas africanas, leituras com o tema, obras de arte com pintores e pinturas que o negro em fique em local de prestígio, vestimentas com o tema, fotos de crianças negras e suas famílias, a fim de transpor e equiparar com o ensino que é tão europeizado.

Quando apresentamos ao aluno esse material, oportunizamos o empoderamento, o vivenciar, o sentir, de forma mais abrangente, é questão de sentir parte da identidade no próprio ambiente. Não é cumprir o calendário, mas marcar um contexto significativo na identidade de todos. Desenvolver atividades que eduquem a criança como um todo a valorizar a diversidade e comprometer a igualdade.

O ambiente escolar precisa promover o contato facilitará auxiliando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico. Não podemos só desenvolver uma, mas todas, uma vez que estão interligadas, o influenciará o contato com sentimental, pensamento, movimentação etc.

Diante desse trabalho, cabe a equipe oportunizar esse contato de diferentes culturas e estilo, a fim de desenvolver a valorização como um todo. Trazer o aluno que pertence ao ambiente. E como

parte desse processo, a família também precisa fazer parte desse momento, pois ela participará da transformação de pensamento e de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana. **A escola e a construção da identidade na diversidade.**In:**Educação como prática da diferença.** Tradução: Paulo Ottoni.2.ed.Campinas: Autores associados, 2006.p.41-63

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação Infantil e identidade étnico-racial.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

ALMEIDA, Djamila Ribeiro Silvio. **Racismo estrutural. Feminismos plurais.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. **Ética na escola: diferença que faz a diferença.**In: **Diferenças e preconceito na escola.** Tradução: não encontrado.2.ed.São Paulo: Summus Editorial, 1998.p.135-151

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas.** Revista Interface: comunicação, saúde, educação, v.1, p.181-182, ago.1997 APUD

CARVALHO, Silvia Pereira/coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial /--** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto, 2014. Ed. 6. 1 reimpressão.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001. Ed. 3

FELDMAN, Martorell Papalia. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. São Paulo, Art-med, 2014. Ed. 13.

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

GOMES, Ana Paula Pereira. **Respondendo à pergunta de professores da rede pública sobre a questão racial**. In: **Educação como prática da diferença**. Tradução: Paulo Ottoni. 2.ed. Campinas: Autores associados, 2006.p,123-142

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Editora 34. Fusp fundação de apoio à universidade de são Paulo. 2 EDIÇÃO. 1999.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula**. In: **Diferença e preconceito na sala de aula**. Tradução: não encontrado. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.p,119-134

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre raciais no Brasil**. Tempo Social, revista de Sociologia da USP, v.19, n.1, p.27-308, nov.2006 APUD

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003. Acesso 19 abr. 2024. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>.

SANTOS, Marinalva, Dias dos. **A literatura e o tema da negritude em sala de aula**. Vol. 1. Londrina, 2014. Acesso 17 jun. 2022. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_artigo_marinalva_dias_dos_santos.pdf.

SILVA, Flávia Carolina da. **Racismo implícito: Um olhar para a educação infantil**. PUC, Curitiba, 2011.

AS EMOÇÕES E AS CRIANÇAS

EMOTIONS AND CHILDREN



LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Do Grande ABC-UNIABC (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Iguazu-UNIG (2014); Especialista em educação Infantil pela Faculdade de Conchas-FACON (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Historicamente, as emoções pouco são levadas em conta como processos relevantes de desenvolvimento, de forma especial no espaço educativo, ao qual os aspectos intelectuais e cognitivos são absorvidos quase de maneira exclusiva toda a atenção. A realidade sociocultural atual exige uma mudança no papel docente, que não deve ser concebida como um mero transmissor de conhecimentos acadêmicos, mas também como uma figura significativa de suporte emocional, potencializadora do desenvolvimento integral dos ex-alunos. Nesta linha, é comum que se conheça novos planos educativos, tendentes a promover uma educação de qualidade, priorizando estrategicamente a formação integral dos alunos. Para lograr a eficácia desses objetivos com alcance a longo prazo, é necessária uma formação socioemocional verdadeira, que fusione com o aprendizado dos conteúdos curriculares básicos e de projetos educativos flexíveis, adequados aos diferentes estratos sociais, culturais e econômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Eficácia; Qualidade.

ABSTRACT

Historically, emotions have hardly been taken into account as relevant developmental processes, especially in the educational sphere, where intellectual and cognitive aspects are given almost exclusive attention. Today's socio-cultural reality demands a change in the role of the teacher, who should not be seen as a mere transmitter of academic knowledge, but also as a significant figure of emotional support, enhancing the integral development of former pupils. In this vein, it is common to see new educational plans aimed at promoting quality education, strategically prioritizing the integral formation of students. In order to achieve these long-term objectives effectively, a genuine socio-emotional education is needed, which merges with the learning of basic curricular content and flexible educational projects suited to different social, cultural and economic backgrounds.

KEYWORDS: Development; Effectiveness; Quality.

INTRODUÇÃO

Expressar sentimentos positivos, como afeto, ternura, cuidado e encorajamento, fortalece os vínculos familiares, cria um ambiente seguro e contribui para o bem-estar e crescimento completo das crianças.

Quando os pais demonstram carinho, estão transmitindo uma mensagem poderosa: seus filhos são amados, apreciados e aceitos incondicionalmente. Essa sensação de segurança emocional estabelece uma base sólida para que as crianças explorem o mundo, cultivem autoestima e desenvolvam relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

O afeto dos pais também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional e social. Ao demonstrarem compreensão, empatia e apoio emocional, os pais auxiliam as crianças a regular suas próprias emoções, enfrentar situações estressantes e adquirir habilidades sociais apropriadas.

Essas habilidades são essenciais para construir relacionamentos saudáveis, resolver conflitos e comunicar-se de maneira eficiente. Além disso, a demonstração de afeto pelos pais exerce um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças.

É de suma importância destacar que o vínculo emocional dos pais vai além de expressões físicas de carinho. Engloba também a capacidade emocional de ouvir, compreender e apoiar os filhos em suas dificuldades. Estar presente nos momentos de felicidade e tristeza é essencial.

“O homem é tentado a satisfazer sua necessidade de agressão contra seu próximo, de explorar seu trabalho, de usá-lo sexualmente, de apropriar-se de seus bens, de humilhá-lo, de lhe causar sofrimentos, de martirizá-lo e de matá-lo. O homem é o lobo do homem; quem teria a coragem, face a todos os ensinamentos da vida e da história, de negar o valor desse adágio?” (FREUD, Sigmund, 1971; In: LA TAILLE, Limites Três Dimensões Educacionais, 2001, pgs. 52 – 53).

A expressão de amor por parte dos pais fortalece a conexão afetiva, por meio de momentos valiosos de afagos, gestos de ternura, palavras doces e apreciação. Isso contribui para estabelecer um vínculo familiar sólido, fundamentado na confiança e no respeito mútuo.

“Como o homem não é orientado por seus próprios sentimentos para a discriminação (entre bem e mal), precisa de um motivo para submeter-se a essa influencia exterior a ele. Ele é facilmente identificado na sua dependência absoluta em relação a outrem, na sua angústia frente à perda de amor. Se lhe acontecer de perder o amor da pessoa da qual depende, ele perde também a proteção contra todo o tipo de perigo, da qual a principal é que essa pessoa todo-poderosa lhe demonstre sua superioridade na forma de um castigo” (FREUD, Sigmund, 1971; In: Limites Três Dimensões Educacionais, p. 85-86).

Deste modo, a relevância do vínculo afetivo familiar no desenvolvimento socioemocional da criança no ambiente escolar é inquestionável. As abordagens usuais no âmbito educacional revelam uma trajetória marcada por desafios e interações entre a família e a instituição de ensino.

No entanto, é crucial questionar qual seria o nível de envolvimento desejado desses dois atores principais, considerando que é de extrema importância que eles se estabeleçam como uma unidade inseparável.

A família deve desempenhar seu papel fundamental na supervisão da vida acadêmica de seus filhos, enquanto a escola deve cumprir sua missão de transmitir conhecimento formal, sendo uma organização estruturada.

Quando a criança consegue lidar com as dificuldades que vão aparecendo em cada fase do seu desenvolvimento, acolhida e amparada por sensibilidade, afeto e compreensão dos pais, adquire segurança em seus próprios recursos psíquicos e emocionais. Passa a confiar nos vínculos que irão sustentar a construção de sua estabilidade emocional, independência e autoestima (CYPEL; CYPEL; FRIEDMANN, 2011, p. 110)

Portanto, é crucial que a presença e o comprometimento da família sejam mais evidentes no contexto escolar, de modo que, em conjunto com os professores, eles se engajem cada vez mais na busca por uma educação abrangente e efetiva dos alunos. Isso implica não apenas no aspecto cognitivo, mas também na conscientização sobre recursos legais disponíveis para lidar com questões sociais que afetam diretamente e indiretamente o desempenho acadêmico.

Por sua vez, a escola deve envolver a família em iniciativas voltadas para o afeto incondicional, estabelecimento de diretrizes, limites e desenvolvimento socioemocional. Diversas pesquisas têm destacado essa necessidade, descrevendo, entre outras ações, como a colaboração entre pais e escola pode fortalecer espaços democráticos de aprendizagem que contribuem para aprimorar a relação entre família e instituição educacional.

Não é sempre que se alcança harmonia na relação entre família e escola, assim como entre escola e família. No entanto, é importante ressaltar que essa relação deve ser estabelecida de forma democrática, com base na aprendizagem de cada indivíduo em seu papel efetivo, por meio de um diálogo que promova a interação com a didática e a pedagogia, as quais certamente contribuirão para o processo de aprendizagem.

Considerando que a família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, onde ela vivência e socializa seus primeiros conhecimentos, a relação entre família e escola é caracterizada por um constante debate sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Infelizmente, a importância do envolvimento familiar parece estar diminuindo. Os pais ou responsáveis estão cada vez mais transferindo essa responsabilidade para a instituição educacional, o que ocorre com frequência, possivelmente passando despercebido ou até mesmo por falta de capacitação.

Conforme mencionado anteriormente, a família desempenha um papel fundamental no processo educacional de crianças e jovens. É responsabilidade da família educar e transmitir valores sociais, éticos, religiosos e morais, além de promover o respeito e a afetividade. A educação informal como um todo é desenvolvida no ambiente familiar.

A presença dos genitores na instituição de ensino desempenha um papel essencial no desempenho acadêmico satisfatório dos descendentes. No entanto, é evidente que o diálogo entre a unidade familiar e a escola desempenha um papel primordial na construção do saber por parte do educando. Isso implica que a criança e seus pais estabelecem uma ligação profunda e produtiva com o processo de aprendizado.

Todas essas questões estão previstas na Constituição do Brasil de 1988, e é claro que as duas entidades devem colaborar de forma conjunta, em um processo de mútua cooperação.

Art. 205. 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 (BRASIL, 2003, p.122)

Conforme previsto nas disposições constitucionais, tanto a família quanto o Estado compartilham a responsabilidade pela educação de crianças e jovens. O papel da família como principal agente educacional é crucial, uma vez que é no ambiente familiar que a educação tem seu início. Nesse sentido, a influência da família no desempenho acadêmico dos filhos é de extrema importância, enfatizando a necessidade de uma relação saudável entre família e escola.

De acordo com o que é estabelecido pela legislação, é evidente que a interação entre a família e a escola é necessária para garantir uma educação de qualidade. Embora essa relação nem sempre seja harmoniosa, fica claro que ambas as partes têm interesse em estabelecer essa conexão, conforme apontado por Tavares e Nogueira (2013):

A família desempenha um papel fundamental no ambiente em que a criança é criada, influenciando diretamente sua personalidade, conceitos, princípios e valores. Essa influência também se estende ao processo educativo dos estudantes, à medida que a família acompanha sua aprendizagem, oferecendo estímulo e apoio, o que contribui positivamente para seu desempenho escolar. Por outro lado, quando a família não se envolve nesse processo, acaba negligenciando a aprendizagem dos alunos. (p.75)

A falta de envolvimento da família na educação escolar dos filhos pode acarretar uma série de problemas, como falta de interesse pelos estudos, baixa frequência escolar, ausência de habilidades para participar das atividades escolares e comportamento indisciplinado em sala de aula, entre outros.

É importante ressaltar que a interação da família com o processo de ensino e aprendizagem é um dos fatores que influenciam positiva ou negativamente o desempenho dos alunos. Diversos elementos, como o contexto social, cultural, religioso e as condições sociais em que o aluno está inserido, podem contribuir para seu sucesso ou fracasso acadêmico. É essencial que a escola compreenda todos esses aspectos para promover uma educação eficiente.

É fundamental compreender que essa diversidade na qual o aluno está imerso não pode ser negligenciada, pois só alcançaremos bons resultados ao levar em consideração as particularidades individuais de cada aluno.

A família, por conhecer os costumes, habilidades e comportamentos de seus filhos, bem como pelo vínculo afetivo existente entre eles, pode utilizar esses aspectos para influenciar a criação de bons hábitos de estudo e valorização do conhecimento.

A escola desempenha um papel crucial na construção de uma relação sólida entre família e instituição educacional. Os professores, como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, têm a responsabilidade de promover a conexão entre a escola e a família. Em uma abordagem construtivista, a relação do aluno com o objeto de aprendizagem é mediada pelo professor, e os laços positivos estimulam a aprendizagem, enquanto os laços negativos afastam o aluno das situações de aprendizagem.

Resumidamente, é de extrema importância que a família esteja envolvida no percurso educacional de seus filhos, pois exercem uma influência direta no progresso educacional. Esse envolvimento apresenta efeitos benéficos no trabalho dos professores e na aquisição de conhecimento pelos alunos.

Em conclusão, a participação da família na formação educacional de seus filhos possibilita um trabalho de enorme relevância no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, apenas alcançaremos uma educação de qualidade se houver uma colaboração efetiva, coletividade e parceria entre as instituições família/escola e escola/família.

A INTERAÇÃO EMOCIONAL FAVORECENDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Afirma-se que o vínculo afetivo está presente em todas as fases da vida de um indivíduo, o que nos leva a acreditar que é essencial no processo de aquisição de conhecimento, independentemente da origem, gênero ou classe social. No entanto, mesmo levando em consideração essa perspectiva, ainda encontramos profissionais que subestimam sua importância no cotidiano escolar, resultando em uma desvalorização desse elemento devido à contínua influência dos métodos educacionais tradicionais, que frequentemente não priorizam a formação integral do aluno.

A dimensão afetiva é compreendida como um estado psicológico da humanidade e pode ser influenciada por diferentes circunstâncias. Esse estado afeta tanto o comportamento quanto a aprendizagem das pessoas envolvidas, incluindo seu desempenho cognitivo.

A relação entre afetividade e aprendizagem é evidente, especialmente na escola, onde as crianças estabelecem laços emocionais com seus colegas e professores dentro da sala de aula. Isso nos leva a discutir a necessidade de reintroduzir esse tema como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, percebemos que estamos vivenciando tempos inovadores em relação ao ensino e aprendizagem, pois tanto a sociedade quanto a escola estão despertando para essa realidade e

implementando melhorias para aqueles que buscam constantemente o progresso nesse processo.

De acordo com as pesquisas do teórico Wallon (1968), a construção do conhecimento de um indivíduo está intrinsecamente ligada ao aspecto afetivo, pois as ações relacionadas às emoções são tanto sociais quanto biológicas.

Compreendemos que cada pessoa, ao longo de sua vida, desenvolve uma maneira de interagir com os outros, com base em suas experiências de vida. Nesse sentido, o comportamento de um indivíduo em relação ao outro resulta de sua formação biológica e cultural. É extremamente importante compreender que a sala de aula é um ambiente de convivência e interações com diferentes perspectivas de pensamento, crenças e valores.

Na teoria de Wallon, encontramos contribuições significativas em relação ao aspecto afetivo humano e sua importância na formação de indivíduos e conhecimentos. Em sua teoria, Wallon entende a afetividade e a inteligência como inseparáveis, sendo um complemento da outra.

As observações de Wallon proporcionam diversas reflexões sobre a formação dos adolescentes, oferecendo subsídios essenciais para os educadores que trabalham com alunos nessa faixa etária.

Segundo esse autor, essa fase de transição da infância para a adolescência é caracterizada por intensos conflitos no que diz respeito à construção da identidade. Isso ocorre porque é uma etapa de autoafirmação, confronto de valores e transformações físicas que afetam a maneira como eles lidam com o mundo, resultando em mudanças comportamentais.

Ao longo da evolução da educação, inúmeros estudos foram conduzidos acerca do desenvolvimento socioemocional do estudante, reconhecido como um fator relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que as emoções passageiras que emergem na mente e imediatamente afetam a fisiologia humana são caracterizadas por perturbações imediatas no equilíbrio emocional a curto prazo, influenciando de forma constante a consciência global e a funcionalidade de diversas ações dos órgãos.

Diferentemente das emoções momentâneas, os laços afetivos são mais estáveis e duradouros, possivelmente resultantes de emoções historicamente relacionadas no passado.

Ao conciliar as teorias de Piaget e Vygotsky, compreendemos que emoção e razão são componentes totalmente distintos, sendo a razão oposta à emoção.

Nesse contexto, afirmamos que as emoções desempenham um papel de suma importância no processo de aprendizagem, pois estimulam ações que envolvem o pensamento e são desenvolvidas para a aprendizagem.

Por muito tempo, o aspecto emocional tem sido negligenciado na educação institucionalizada. As recentes contribuições científicas ajudam a preencher essa lacuna, pois destacam e evidenciam a dimensão emocional da aprendizagem.

A transformação na compreensão da geração humana em relação ao ensino, aprendizagem e

conhecimento transfere as responsabilidades para os principais protagonistas na escola: o educador e o aluno. As abordagens baseadas no interacionismo comportamental estão em consonância com o modelo descrito aqui, pois veem o ser humano como resultado de um processo contínuo de construção, desconstrução e reestruturação nas relações sociais.

Constantemente, educador e aluno estão envolvidos em interações e passam por transformações ao direcionarem sua atenção para os objetivos da aprendizagem, pois tudo começa com a primeira observação.

Dessa forma, compreendemos que os elementos sociais e emocionais estão intrinsecamente ligados aos laços afetivos estabelecidos entre o professor e o aluno, assim como às normas e demandas diretas que influenciam o comportamento dos estudantes em sala de aula, ou seja, quando se trata de disciplina.

A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO EDUCACIONAL: O PROGRESSO DO ESTUDANTE

Na atual sociedade, diante da rápida evolução dos métodos educacionais em busca de uma melhor formação dos indivíduos, é primordial que as pessoas estejam capacitadas, informadas, conectadas e preparadas para estabelecer relações coletivas. Nesse contexto sociocultural em constante transformação, o desafio principal das escolas é promover a educação dos estudantes.

Em face dos desafios enfrentados em uma sociedade globalizada e capitalista, onde os pais estão ocupados com o trabalho e têm pouco tempo para se dedicar diretamente à educação de seus filhos, surgem diversas questões: "Qual é o papel da família?", "Qual é o papel dos filhos?", "Qual é o papel da escola?" e, em última análise, "Quem é responsável pela educação?".

Entende-se que o ambiente escolar e seus gestores têm interesse na construção cultural e profissional para o desenvolvimento individual, profissional e cidadão, contribuindo para uma relação emancipatória, reflexiva e positiva com a cultura em suas diversas manifestações, bem como para o fortalecimento das relações sociais.

No contexto da interação entre "quem tem a responsabilidade de educar quem" e "de que maneira a educação deve ser conduzida", ocorre uma dinâmica de compartilhamento de responsabilidades e esclarecimento do papel de cada indivíduo no processo educativo do estudante.

Acredita-se que o sucesso ou fracasso de um aluno no ambiente escolar está diretamente relacionado à tríade constituída pelos pais, instituição educacional e estudante, pois são elementos fundamentais para garantir resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Todas essas questões emergem devido às profundas transformações que afetam a concepção de família. Isso implica que não existe um modelo familiar mais ou menos universal; pelo contrário, existem diversas configurações familiares.

A família pode ser considerada como um sistema complexo em constante evolução. Não

devemos esquecer que todos esses aspectos têm um impacto direto na relação entre família e escola, na qual os pais estão inseridos em um contexto econômico capitalista, o que justifica sua ausência no dia a dia escolar. A família desempenha um papel crucial no processo educacional, sendo responsável pelo desenvolvimento e formação da identidade pessoal por meio da ação educativa familiar e das diferentes funções de transmissão de valores éticos, religiosos e culturais.

Portanto, o papel principal da família é interagir com as instituições sociais, buscando preservar os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e religiosos, favorecendo a construção dos indivíduos, especialmente das crianças e adolescentes em fase de formação.

Compreende-se que a escola e a família devem buscar, por meio de um acordo mútuo, criar constantemente um espaço e tempo para compartilhar, transmitir e trocar conhecimentos entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a instituição educacional, ao incluir a participação dos pais nas práticas educativas, passa a reconhecer as particularidades dos alunos, além de promover uma compreensão psicopedagógica e psicossocial dos estudantes.

Contudo, a escola e a família promovem a integração desses elementos no contexto sociocultural e histórico dos alunos, compreendendo que eles estão em constante transformação.

Nesse sentido, o professor deve incentivar a participação dos alunos, permitindo que eles também vivenciem um processo de transformação de suas experiências presentes no dinâmico cotidiano em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira educação é aquela que persegue o desenvolvimento integral da pessoa. Nesse sentido, a incorporação de conhecimentos e práticas que permitem o fortalecimento e o manejo e regulação das emoções, deveria ocupar um lugar de transcendência no planejamento escolar.

A fase infantil é uma das mais relevantes para o futuro das crianças e a família é a responsável direta por proporcionar às crianças os cuidados que visam promover o seu desenvolvimento.

Ao longo do crescimento, a criança responde às exigências do ambiente e procura satisfazer as suas necessidades, ampliando a sua capacidade adaptativa com recursos cada vez mais complexos, estáveis e variados.

Ao participarem ativamente, suas funções são transformadas e organizadas de forma hierárquica e progressiva para que seja possível reconhecer diferentes sequências ao longo do tempo. Essas sequências ou alterações evolutivas de determinadas funções possuem programação genética, mas são moduladas pela riqueza e qualidade das formas de interação ou participação com seu ambiente, que por sua vez podem ser favorecidas ou afetadas por fatores biológicos de um organismo em desenvolvimento ou devido a fatores biológicos.

Reconhecer as crianças como seres ativos e envolvidos no mundo exige que aborde-se

o seu desenvolvimento no contexto da sua vida cotidiana. O cotidiano se desenrola no ambiente familiar cujo conjunto de práticas parentais favorece a construção, modificação e ampliação das expressões comportamentais, demandas e exigências da criança. São necessárias práticas de afetividade adequadas para promover a organização e regulação das funções e competências do indivíduo, o que lhe permitirá adaptar-se às pressões e exigências do ambiente, especialmente nas fases iniciais de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394**. Brasília: MEC, 1996.

CYPEL, S. **Desenvolvimento infantil**. In: SOUZA, S. R. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 32-39. E-book.

CYPEL, S.; CYPEL, L. R. C.; FRIEDMANN, A. **Criança do 1º ao 12º mês**. In: SOUZA, S. R. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 104-137. E-book.

LA TAILLE, Yves de Três Aspectos da (in) disciplina: **Autoridade com base em valores/** Revista Aprendizagem, Pinhais, PR, Ano 3 n° 11 – março/ abril 2009, Ed Melo, p. 40 – 41.

TEORIAS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ATIVA: A AUTONOMIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



THEORIES AND PRACTICES OF ACTIVE LEARNING: AUTONOMY IN CHILD DEVELOPMENT

LUCILENE SANTANA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Morumbi Sul em 2008. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho aborda questões importantes e relevantes no tema de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil desde os primeiros momentos da vida de uma criança, ou seja, o bebê como um ser capaz e independente, cujos desejos e ciclos biológicos são diferentes daqueles de um bebê. uns aos outros. Primeiramente, serão discutidos alguns conceitos de autonomia e algumas práticas docentes ativas com base nas pesquisas dos teóricos. Em segundo lugar, abordará questões sobre a eficácia da autonomia das crianças no seu desenvolvimento, com base na investigação de teóricos. Que benefícios estas abordagens podem ou trouxeram para a educação e quão valiosas são com base no que as teorias apresentadas explicam. Em terceiro lugar, observaremos a importância da autonomia que promove e promove o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, valorizando as suas competências e ajudando-as a ganhar confiança e a conseguir a elaboração de tarefas. Seguindo a prática explicada por estudiosos e especialistas da área da educação, pensaremos esses conceitos no campo da pedagogia autônoma, utilizando o exemplo da aprendizagem no ambiente escolar e da convivência dos bebês no ambiente familiar. Para desenvolver a pessoa como um todo, explore o potencial de cada pessoa e destaque suas competências, habilidades e talentos de forma coordenada.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Proativa; Autonomia Infantil; Educar.

ABSTRACT

This paper addresses important and relevant issues in the research topic of child development from the earliest moments of a child's life, i.e. the baby as a capable and independent being, whose desires and biological cycles are different from those of an infant. Each other. Firstly, it will discuss some concepts of autonomy and some active teaching practices based on the theorists' research. Secondly, it will address questions about the effectiveness of children's autonomy in their development, based on the research of theorists. What benefits these approaches can or have brought to education and how valuable they are based on what the theories presented explain. Thirdly, we will look at the importance of autonomy which promotes and fosters the development of children's critical thinking, valuing their skills and helping them to gain confidence and succeed in tasks. Following the practice explained by scholars and experts in the field of education, we will consider these concepts in the field of autonomous pedagogy, using the example of learning in the school environment and the coexistence of babies in the family environment. To develop the whole person, exploit each person's potential and highlight their skills, abilities and talents in a coordinated way.

KEYWORDS: Proactive Approach; Child Autonomy; Educating.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho acadêmico tem como objetivo fornecer uma introdução parcial a alguns conceitos de métodos ativos de aprendizagem e aos resultados benéficos da utilização de tais métodos. Quais são os tipos de métodos ativos de aprendizagem e suas bases.

O objetivo deste trabalho é permitir que a educação seja autônoma, respeitando a independência do espaço físico e o desenvolvimento da personalidade de cada criança. Como o trabalho do professor se integra às práticas e hábitos dos pais, e é acompanhado e diligente nos métodos organizacionais com base no respeito ao tempo e ao estilo de aprendizagem de todos?

Observe seu filho como uma pessoa proativa, capaz de absorver o aprendizado por conta própria. Projeta a evolução do desenvolvimento cognitivo, social, emocional, de conteúdo e do cérebro para focar na formação global da criança.

Definir conceitos que serão colocados em prática para poder realizar uma educação independente utilizando alguns pressupostos como o método Pikler, o método Montessori etc., para poder valorizar as competências da criança e ganhar autoconfiança. Este trabalho publicado baseia-se em pesquisa documental, referenciais teóricos e leituras complementares.

A POTENCIALIDADE DAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS ATIVAS

No presente artigo será abordado teorias que apontam a importância de uma educação ativa e com autonomia, partindo da ideia de Morán (2013), o aluno não mais fica inerte frente ao conhecimento, ele deve ter uma participação mais dinâmica. Desenvolver a autonomia na educação infantil possibilita desenvolver a proatividade, estimula a capacidade de resolução de problemas, incentiva a produção de um pensamento crítico, aumenta a independência emocional, constrói a autoestima, colabora no desenvolvimento do corpo e da mente. Uma criança que é estimulada desde tenra idade a fazer atividades por si só, ela terá potencial de se tornar um adulto com senso de tomada de decisões.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. (MORÁN 2015, p. 18)

O conceito, “metodologia de aprendizagem ativa” nos traz uma ideia de uma educação muito mais participativa, ou seja, a criança está no centro, com mais autonomia, tendo seu interesse para o aprendizado incentivado.

O papel do professor é ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. (MORÁN 2013)

Para Vilela (2014) no método Montessori, a criança aprende a partir coisas, dos objetos, dando significado para elas, dando sentido a um objeto inanimado. Onde a criatividade se aflora, e pode ser trabalhada de forma natural e espontânea, fazendo com que a criança tenha senso de responsabilidade pelas suas atividades. “Aquele local que até então parecia indiferente a tudo e a todos, criou vida e passou a ter um papel decisivo na realização do processo ensino/aprendizagem da criança” O pensamento de Vilela é de que “Segundo sua visão pedagógica, o potencial de aprender está em cada um de nós[...]” (Vilela 2014). Referindo-se a visão de Maria Montessori.

O método Montessori pressupunha a compreensão das coisas a partir delas mesmas. Dando a essas a função de estimular e desenvolver na criança um impulso interior que se manifestava no trabalho espontâneo do intelecto, isso pautado na liberdade, na responsabilidade e na atividade. (VILELA 2014, p.34)

Para Morán (2019) a aprendizagem acontece de forma completa, única e individual e envolve todos os sentidos, se utilizado sua forma de ‘aprender fazendo’. “As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas.” (MORÁN 2013). “As pesquisas atuais em neurociências comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e faz sentido para si...” (MORÁN 2019, p.12)

Morán (2019) destaca a importância de o aluno aprender uma atividade na prática, com experiências concretas, de forma individual, e tendo seu ritmo respeitado. Fazendo com que seus interesses sejam enfatizados, pois “na escola-laboratório, é aprender fazendo, experimentando, vivenciando, refletindo e orientando”. (MORÁN 2019, p. 11)

É fundamental que os estudantes participem de ambientes ricos de experimentação, com atividades bem desenhadas para cada um, onde possam explorar, errar, refazer, empreender, cada um no seu ritmo, do seu jeito, ajudando-se e em contato com o mundo real, inserindo-se na cidade e no mundo. (MORÁN 2019, p. 11).

Morán aqui fala que é necessário trazer para a sala de aula temas e motivações que fazem sentido para o aluno, que seja assuntos relevantes para a vida dele, para resolução de problemas e conflitos. A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (MORÁN 2013)

Morán ressalta muito bem a relação da educação com autonomia com a tecnologia, para ele é imprescindível o uso dela para auxiliar professores e alunos nas suas aulas e em seus estudos respectivamente. Como ele mesmo afirma, no passado, quando o acesso à informação era mais difícil, fazia sentido o aluno depender apenas da transmissão de conhecimento através do professor, hoje isso não é mais necessário, pois o acesso às informações, conteúdos etc. está mais acessível, e facilita muito o processo de aprender, pois em qualquer lugar e a qualquer hora é possível ter acesso a esses tipos de conteúdo. “[...] as metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, blended, com muitas possíveis combinações”. (MORÁN 2013).

Para ele é necessário a educação de forma mais personalizada, pois a capacidade de cada um em entender ideias e aplicá-las são distintas, por isso a necessidade de cada vez mais escolas aderirem a metodologias ativas. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Uma pessoa aprende melhor quando ela interage com outras, quando ela interage com o conteúdo da aprendizagem em questão. Para que a aprendizagem ativa aconteça de forma plena, é necessário que ela permeie toda a experiência de aprendizagem do aluno. Todas as metodologias são importantes e eficazes, todo tipo de conteúdo didático tem seu valor, porém devemos nos valer daquele que envolve o aluno com muito mais entusiasmo.

A maior parte do tempo - na educação presencial e a distância - ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. (MORÁN 2015, p. 17)

Aqui Morán exemplifica como é aprender fazendo, e que para alguns tipos de aprendizagem é necessário fundamentalmente a prática, pois o tipo de metodologia que irá ser usada, depende muito dos objetivos que se quer alcançar. Para algumas aprendizagens a experiência prática se faz necessária, requer maior dinamismo e protagonismo do aprendiz, para essas atividades, o aluno deve ser ensinado, guiado, ter acesso a experiência, para posteriormente quando for colocado em situação real, ele possa ter segurança para a realização dela. “Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com o ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos”. (MORÁN 2015, p. 17).

Isso pode ser sobre várias situações, não se refere apenas a trabalhos manuais, mas também em situações que envolvam as habilidades cognitivas, o aluno deve ser colocado em situações em que ele possa tomar decisões, argumentar, criar, solucionar problemas. “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. (MORÁN 2015, p. 19)

[...] está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender. (MORÁN 2015, p. 17)

Para Mello e Singulani, (2014) “[...] o conhecimento de estudos e pesquisas envolvendo crianças na primeiríssima e primeira infância é fundamental”, pois é nessa fase que a criança desenvolverá sua comunicação emocional, se enxergando como sujeito pertencente ao lugar em que a cerca, enxergando o mundo que a rodeia e percebendo que faz parte desse mundo.

Segundo elas, é necessário saber exatamente em que momento essa função se forma, para que a aplicabilidade da didática seja construtiva, ou seja é fundamental o reconhecimento de quais atividades devem ser planejadas, aplicadas e desenvolvidas de acordo com as necessidades emocionais da criança em determinada fase. Dessa forma é criado uma base para que se desenvolva posteriormente atividades com objetos tangíveis. Apesar da criança ainda não saber se comunicar verbalmente, ela tem uma necessidade intrínseca de comunicar-se emocionalmente.

“Como defende Vygotsky (1996), o primeiro ano de vida é marcado pela contradição entre a máxima sociabilidade da criança pequenininha e sua mínima possibilidade de comunicação (ao menos sob a forma tradicional como está se efetiva)”. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 884)

De acordo com Mello e Singulani, (2014), para desenvolver a comunicação emocional e afetiva, a criança precisa se sentir pertencente ao mundo que a cerca, o adulto ou cuidador precisa interagir emocionalmente com o bebê, não apenas fazer o trabalho mecânico de cuidados, como trocar a fralda, dar o banho, etc., esse contato precisa ter afetividade, contato visual com o bebê, e expressões que demonstram que o bebê está sendo percebido, e que ele também pertence ao mundo que ele avista, levando a criança a “novos níveis de compreensão da realidade”.

De acordo com elas, quando o professor percebe a as etapas da vida da criança não apenas cronologicamente, mas sim mudanças de nível social de desenvolvimento, este se colocará capaz “[...] de organizar situações e ambientes promotores do crescimento cultural e intelectual das crianças”. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 886)

De acordo com Mello e Singulani a educação brasileira está muito atrasada no contexto da autonomia, pois o que começamos a olhar com mais atenção e pensar em colocar em prática agora, no instituto Pikler-Lóczy, nos anos 1940 já estava sendo definido. Interessante observar que tais princípios, definidos na década de 1940 para promover mudanças no sistema de cuidado e educação das crianças pequeninhas para uma realidade geograficamente distante do Brasil, representam o desafio a ser enfrentado hoje para a educação das crianças pequenas no sistema educacional brasileiro, onde muitos/as professores/as com formação no curso de pedagogia se recusam a assumir atividades de cuidado com as crianças pequeninhas e deixam para auxiliares – em geral

profissionais sem formação específica – esse momento privilegiado da relação individualizada entre adultos e criança. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 880)

É fundamental que o adulto entenda e saiba perceber as mudanças que ocorrem nas crianças de uma fase para outra, seu comportamento muda, e é necessário saber lidar com essas situações que surgem, para que esse processo fique menos sobrecarregado e inquietante para ambas as partes.

As creches inicialmente foram criadas com o intuito de uma instituição assistencialista, hoje sabemos que o cuidado e a educação estão indissociáveis, e o trabalho do professor deve ser de potencializar o desenvolvimento da criança, para que essa criança tenha mais interação. A criança tem a necessidade de interação e de estar com outras pessoas desde que nasce. É necessário que o professor saiba diferenciar um choro por necessidades fisiológicas de um choro por um contato maior como o colo, o contato físico.

A criança aprende desde que nasce, mas esses aprendizados acontecem de forma diferente em cada idade. O professor deve potencializar no que a criança já sabe, ou está aprendendo a fazer, e focar menos no que ela ainda não domina.

RELACIONANDO A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A REALIDADE

Será discutido neste capítulo, com base nas teorias pesquisadas, quais ferramentas e ações podem ser usadas para cultivar a autonomia dentro da educação tanto nas salas de aula, como na rotina familiar, desde o cuidado com bebês em creches, até crianças em idade escolar. Vilela (2014) enfatiza a importância do ambiente no processo de aprendizagem no método Montessori.

O ambiente é essencial e deve ser estimulante, quebrando o paradigma da educação tradicional de não deixar a criança mexer em nada, o ambiente na verdade deve ser todo preparado para a criança, tudo ao alcance dela, sendo adaptado para cada fase, sendo acessível para ela poder explorar tudo ao seu redor. Não satisfeita ela destinou um papel de coadjuvante importante ao ambiente da aprendizagem. Aquele local que até então parecia indiferente a tudo e a todos, criou vida e passou a ter um papel decisivo na realização do processo ensino/aprendizagem da criança. (VILELA 2014, p. 35)

A criança já nasce percebendo o mundo ao seu redor, e é necessário manter esse interesse. Quando mais o ambiente for livre, interessante e estimulante, quanto mais ele estimular o interesse da criança, mais ela estará se desenvolvendo, isso é a base da espontaneidade, da curiosidade da criança, quanto mais liberdade esse ambiente proporcionar, melhor será para o aprendizado, desde que não aponte nenhum risco para a segurança dela. O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori se baseia na preparação do ambiente para que se promova o aprendizado e na autonomia da criança para nele agir. Por isso as crianças necessitam de um espaço apropriadamente planejado e preparado onde possam viver e nele/com ele aprender. (VILELA 2014, p. 35).

Cabe ao adulto modificar o ambiente gradativamente conforme vai acontecendo o desenvol-

vimento da criança, ou seja, o ambiente deve estar em constante mudança, para que cada vez mais as atividades exploratórias se tornem usuais e interessantes para as crianças, e dessa forma ela irá desenvolver sua capacidade de realizar funções e movimentos corporais. “Nesse processo, os adultos não fazem pelas crianças o que cabe a elas fazerem para formar suas funções psíquicas superiores como a percepção, a memória, a fala, o pensamento [...]” (MELLO E SINGULANI 2014, p. 892).

Gerando assim “[...] condições para que as próprias crianças explorem o mundo ao seu redor e realizem livremente seus próprios movimentos criando as condições necessárias aos próximos e mais elaborados movimentos. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 892).

Para Emmi Pikler, quando o bebê está em estágio de desenvolvimento motor, as vestimentas dos mesmos também é de extrema importância, tornando necessário que estes estejam vestidos de forma mais confortável possível, fazendo com que ele tenha liberdade para movimentar-se o quanto for. É necessário incentivar a independência da criança, fazendo com que ela seja incluída nas atividades, para isso é proporcionado um ambiente calmo, tranquilo, minimalista, com senso de ordem e organização, com móveis, livros e brinquedos no nível dela, itens apropriados que a ajude a fazer as atividades por si só.

Na sala de aula tudo o que a criança precisa para entrar em contato com o mundo, fica dentro dela, fazendo com que ela observe e consiga conectar todas as coisas, identificando a função de cada uma. A liberdade e a responsabilidade no cumprimento das tarefas, são competências básicas para o desenvolvimento de seu programa, uma vez que ele procura dar igual importância ao desenvolvimento interno e externo do indivíduo, organizando-os de forma a se complementarem. (VILELA, 2014 p. 35)

O papel do professor deve ser o de potencializar o que a criança já sabe, sabendo disso, ele deve estimular essa criança a desenvolver melhor ainda a função aprendida, por exemplo, se o bebê está tentando pegar um objeto, não se deve pegar para ele, deve deixar que ele faça sozinho, ou quando ela começa a andar, engatinhar, deve ser colocado brinquedos cada vez mais distante para que ele tenha que desenvolver a ação de engatinhar, andar. Considera-se que a criança chega a conhecer seu corpo por meio daquilo que ela mesma é capaz de fazer com o corpo e por meio daquilo que os outros fazem a seu corpo quando a lavam, a trocam, a alimentam, enfim, quando cuidam dela e nesse processo a educam. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 889)

Segundo Mello e Singulani (2014) ao realizar as tarefas e os cuidados dentro de uma rotina diária, em um ambiente previamente preparado, promovendo o interesse da criança pequena em interagir, essa criança irá perceber essa rotina, e com o tempo ela mesma irá desenvolver a noção do que acontecerá, e prever o que vem a seguir, fazendo com que ela possa até iniciar esse processo dessas atividades.

Dessa forma se cria a noção do autocuidado. Não se trata, pois, da autonomia muitas vezes anunciada que exige que, mesmo antes do tempo, a criança pequena se responsabilize por cuidados de seu corpo que favorecem os adultos, mas não são percebidas pela criança como conquistas. Ao contrário, essa pseudoautonomia que resulta do abandono pode promover muito mais a insegurança e o mal-estar nas crianças. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 891)

Quando se diz que o adulto deve interagir com a criança a todo momento, nem sempre essa interação será verbal. “O adulto sempre anuncia o gesto esperado da criança e espera sempre algum nível de resposta: um olhar, um movimento. De qualquer modo, nunca impõe um gesto sem a colaboração da criança”. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 890).

Essa interação deve ocorrer verbalmente também, para explicar para a criança o que está acontecendo ou o que irá acontecer naquele instante, todos os gestos e ações que forem tomadas com o bebê deve ser verbalizada, por exemplo, quando for tirar a criança do berço deve-se explicar para ela que irá retirá-la e levá-la para determinado local para realizar determinada tarefa, banho, alimentá-la, etc.

Segundo Leontiev (1998), as crises de comportamento percebidas pela psicologia tradicional denunciam a ausência de intencionalidade dos adultos informada pelo conhecimento do processo de desenvolvimento infantil. Para o autor, se o desenvolvimento psíquico da criança não encontrar no adulto uma atitude espontaneísta, mas for um processo intencionalmente acompanhado, crises não ocorrerão. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 887)

Apesar da criança ainda não saber se comunicar verbalmente, ela tem uma necessidade intrínseca de comunicar-se emocionalmente. “Como defende Vygotsky (1996), o primeiro ano de vida é marcado pela contradição entre a máxima sociabilidade da criança pequenininha e sua mínima possibilidade de comunicação (ao menos sob a forma tradicional como está se efetiva)”. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 884)

Nas metodologias de aprendizagem ativas, o foco do professor não é planejar somente o que ele vai ensinar, o foco é planejar o que o estudante vai aprender, e considerando que cada estudante aprende de uma maneira, é necessária uma mudança em todo o modelo de trabalho. Quando se adota essa metodologia, não necessariamente o professor sabe o que vai acontecer. Na aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, o professor abre espaço para o estudante trazer assuntos de interesse dele. É fundamental abrir espaço para a curiosidade do aluno.

Segundo Morán (2015, p. 28) é necessária uma grande mudança nas instituições e profissionais da área da educação, mudança no processo de ensino, na concepção das relações com os alunos, investimentos em educação continuada, não dá para querer colocar em prática metodologias ativas, sem pensar no processo como um todo, com “currículo mais flexíveis”. Para ele muitas instituições estão arcaicas em relação aos seus métodos de ensino, pois falta conteúdos que fomentam a vontade do aluno em desenvolver seus aprendizados, falta investimentos nos profissionais, estando esses sobrecarregados devido ao fato de muitas vezes ter muito aluno para pouco professor.

Emmi Pikler fundou o instituto Pikler-Lóczy em 1940 em Budapeste, lá ela colocou em prática sua teoria de que a criança precisa de autonomia, gentileza, atenção, liberdade, para ter seu desenvolvimento pleno, e para se tornar no futuro um adulto com autoconfiança, autoestima, proativo. No instituto as crianças têm total atenção nos momentos de cuidado pessoal, esses momentos são realizados individualmente, e existe um mesmo profissional para cumprir essas tarefas diariamente, ou seja, todos os dias as crianças têm esses cuidados realizados pela mesma pessoa, fazendo com que se sintam seguras.

No instituto também todos os profissionais devem ter seus projetos preparados previamente, [...] “nada pode ser deixado ao improviso dos adultos nem determinado por suas necessidades e comodidades.” (MELLO E SINGULANI 2014, p. 887).

Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado com o único objetivo de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, superando a situação ainda típica de muitas creches e instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em que são tratadas não como sujeitos em processo educativo, mas como objeto de trabalho dos adultos. (MELLO E SINGULANI 2014, p. 887)

A não intervenção do professor nas atividades da criança, não significa que ele apenas observa suas ações, de maneira indireta ele poderá intervir, deixando a disposição da criança objetos e situações que fazem com que ela queira explorar aquele ambiente. Nesse mesmo momento, enquanto ele produziu materiais que fizessem a criança explorar sua criatividade, ele pode investir esse tempo com atenção individualizada para outra criança.

“Dessa maneira, a criança alterna, ao longo do dia, momentos de atenção individualizada de qualidade e momentos de atenção indireta entre uma e outra atividade de cuidado e atenção pessoal.” (MELLO E SINGULANI 2014, p. 892).

É nesse momento que entra o papel do professor de intervir nas atividades, promovendo situações que fazem com que a criança tenha acesso a desafios que a estimulem, tornando a criança sujeito das tarefas desenvolvidas. Toda Atividade que a criança tiver acesso, ela deve ter condições de entrar e sair dela com autonomia, sem precisar depender do adulto. Essa atitude não significa que o adulto está alheio a criança, mas sim que ele a observa e valoriza suas conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias educacionais ativas estão cada vez mais presentes na comunidade acadêmica, e vão muito além da sala de aula, e vão além também da relação aluno professor. O aluno tende a aprender de forma muito mais plena e holística, é importante ressaltar que é possível praticar essa metodologia mais precocemente na educação das crianças, e pode se iniciar muito antes da criança começar a frequentar a escola, na rotina de cuidados básicos diários, em casa mesmo ou nas creches, em todos os aspectos: no cuidado físico, emocional, nas brincadeiras, nos momentos de descoberta, na socialização desse indivíduo, e até mesmo na forma de se comunicar e interagir com seus pares.

Dessa forma, a criança estará habituada a ser olhada de forma independente, e quando chegar na sala de aula, ela já terá essa concepção de ser responsável pelo seu aprendizado. Para que a metodologia seja de conhecimento dos profissionais da educação, deve-se investir neles, para que conheçam a metodologia, e para que tenham o suporte necessário para começar a prática. Vimos ao longo deste trabalho que já foi possível colocar em prática uma educação com autonomia, mas é necessário que tenha interesse dos envolvidos. A escola com suas atividades juntamente com pais ou cuidadores da criança em casa, tem como se articularem iniciarem a mesma didática com autonomia, deixando a criança ser o centro e o sujeito do seu desenvolvimento.

Mas para fazer funcionar é necessário que ambas as partes tenham conhecimento do que abrange essa prática e o valor dela para a educação, e o desenvolvimento da criança e o bebê, fazendo com que a relação e interação adulto/bebê seja de respeito mútuo, pois a maior riqueza da humanidade são as crianças, e elas devem ser o único interesse da escola e tudo que a abrange, pois serão eles o futuro de toda a humanidade e devem ser tratado com tal importância, serão eles que cuidarão do mundo, e nossa parte é a de cuidar para que tenham a capacidade e inteligência para essa tarefa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares**. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FALK, Judite. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

MELLO, Suely. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações**. Scholar, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p879/29912> Acesso 10 abr. 2024

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. São Paulo: Papyrus, 2014.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. Campinas: Papyrus, 2003.

MORAN, José. **Metodologias ativas em sala de aula**. USP, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf Acesso 09 abr. 2024.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Scholar, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso 09 abr. 2024

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. USP, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf Acesso 16 abr. 2024

SALUTTO, Nazareth. Nascimento, Anelise. Barbosa, Silvia. **A abordagem Pikler: educação infantil**. Scholar, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006033>. Acesso 10 abr. 2024

SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, **Movimento e Autonomia - Educação de 0 até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017

VILELA, Silvio Henrique. **Maria Montessori: O caminho dos sentidos**. Scholar, 2014. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24465/17443> Acesso 02 abr. 2024.

A ARTE TRABALHANDO A INCLUSÃO

ART WORKING FOR INCLUSION



LUCLEIDE RODRIGUES CLEMENTE LIMA

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A arte e a formação de professores para o espectro autista. Grande parte das práticas pedagógicas no ensino de artes restringe-se ao desenvolvimento artístico, e focaliza o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças autistas, autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Linguagem; Autismo.

ABSTRACT

This article aims to highlight the essential points about art and teacher training for the autistic

spectrum. Much of the pedagogical practice in arts teaching is restricted to artistic development, and focuses on the work of the educator as a transforming agent, for which they must have specific competence and qualifications. However, working with autistic children has been little explored in society and lacks information to help teachers in the school environment. In view of these aspects, the main focus of this article is to provide clear and objective information. The results show that the majority of teachers do not have sufficient and appropriate knowledge to deal with autistic people. It also seems clear to us that it is up to the teacher and the bodies responsible for education to seek out and offer continuing education course.

KEYWORDS: Arts; Language; Autism.

INTRODUÇÃO

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

Este trabalho tem o objetivo de falar da relevância do ensino de artes para autistas.

O problema de pesquisa é saber qual prática o ensino de artes deve ter para desenvolver o aprendizado com autistas?

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

A ARTE E O AUTISMO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerada uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.

De acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista é a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno.

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-

las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustrações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

Existem duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendiz, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

O trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um.

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Santos (2013) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (SANTOS, 2013).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ‘‘História das ideias pedagógicas no Brasil’’.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio. Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (SANTOS, 2013).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (SANTOS, 2013).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

O percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuirão para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria

das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente sejam menores de idade qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los.

Cunha (2011) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

Pode-se notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, 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, têm 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?

Se for 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.

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve muitas decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no

ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importantes para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Atualmente a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, conseqüente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade. Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF. 2008.

CUNHA, Eugênio. **Austismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KANNER, Léo. **Austitic. Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo: o que os pais precisam saber?** Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.7(Metodologia / didática / prática / gestão / lúdico / psicologia), 2013.

A EDUCAÇÃO EM UMA NOVA PERSPECTIVA

EDUCATION FROM A NEW PERSPECTIVE



LUIZA SOUZA SILVA CARVALHO

Graduação em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul (2017) e Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2019); Especialista em Neurociência aplicado à Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Educação Física - na EMEF Gabriel Sylvestre Teixeira de Carvalho.

RESUMO

O texto enfatiza a necessidade urgente de mudanças na educação diante das transformações sociais e tecnológicas. Destaca a resistência do sistema educacional a essas mudanças e questiona o papel da política educacional e a formação dos professores. Aponta para a importância de uma educação que promova a consciência social e política nos alunos e destaca a necessidade de repensar a educação infantil, incluindo o jogo como recurso pedagógico. Conclui ressaltando a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Jogo; Aprendizagem.

ABSTRACT

The text emphasizes the urgent need for changes in education in the face of social and technological transformations. It highlights the educational system's resistance to these changes and questions the role of educational policy and teacher training. It points to the importance of an education that promotes social and political awareness in students and highlights the need to rethink early childhood education, including play as a pedagogical resource. It concludes by emphasizing the importance of

an inclusive, participatory pedagogical approach centered on the integral development of students

KEYWORDS: Play; Game; Learning.

INTRODUÇÃO

Em meio a mudanças sociais e tecnológicas, o sistema educacional enfrenta dificuldades em acompanhar as transformações. Sacristán destaca a resistência do sistema em se adaptar. Documentos como o Relatório Delors e os PCNs são bem formulados, mas muitas vezes não são implementados. É essencial questionar as razões dessa resistência e buscar formas de efetivar mudanças.

Gadotti e Freire defendem uma pedagogia transformadora, destacando quatro categorias que podem promover mudanças na educação: contradição, divergência, desobediência e desrespeito. Essas categorias desafiam os padrões estabelecidos e incentivam uma consciência crítica nos alunos.

É necessário refletir sobre como oferecer espaço político aos estudantes e como os profissionais da educação lidam com as mudanças. A educação deve promover uma consciência social e política, visando melhorar a qualidade do ensino e as relações na escola. Entretanto, é importante questionar se o sistema educacional atual está preparado para isso ou se mantém estruturas conservadoras.

A necessidade de transformações substanciais no sistema educacional é uma realidade incontestável atualmente. Diante das rápidas mudanças sociais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade, a resistência do meio educacional em se adaptar a essas transformações é evidente. Em um contexto em que as práticas educacionais muitas vezes permanecem estagnadas em meio a mudanças radicais no mundo ao redor, torna-se crucial questionar não apenas a resistência dos educadores, mas também as estruturas políticas e as diretrizes educacionais que influenciam a implementação de mudanças.

Refletir sobre o papel da política educacional e a formação dos professores é fundamental para compreender os desafios enfrentados na promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e adaptada às necessidades do mundo contemporâneo. O texto, ao abordar as ideias de teóricos como Sacristán e Gadotti, destaca a importância de uma educação que vá além do ensino técnico, buscando promover uma consciência social e política nos estudantes, capacitando-os para atuar na transformação da sociedade.

Nesse contexto, é essencial repensar a educação infantil, incorporando o jogo como um recurso pedagógico fundamental. O lúdico não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também facilita a assimilação de conteúdos e promove uma pedagogia do afeto, onde o prazer em aprender é valorizado. No entanto, para que essas transformações ocorram efetivamente, é necessário criar um ambiente escolar que favoreça o surgimento do jogo independente, proporcionando materiais variados, espaços adequados e momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

Ao final, a ênfase recai sobre a urgência de uma educação que seja capaz de acompanhar as

mudanças sociais, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos. Através do engajamento dos educadores e da revisão das estruturas políticas e curriculares, é possível construir uma nova educação para um novo mundo, onde o jogo, a criatividade e o afeto desempenham papéis fundamentais no processo de aprendizagem.

O ATO PEDAGÓGICO POLÍTICO E O NOVO MODO DE EDUCAR NA PERSPECTIVA DE ALGUNS TEÓRICOS

Apegar-se ao que já deu certo, por vezes traz em si certo conforto que faz com que toda tentativa de mudança seja vista com temeridade. Na atualidade, a sociedade encontra-se em meio a profundas transformações. Em vista das tecnologias, da rapidez de acesso às informações, dentre outros fatores, a superação das ideias hoje concebidas como apropriadas, amanhã são questionadas.

Essas questões trazem consigo certo desconforto e uma necessidade de rever sempre os conceitos. Entretanto, encontra-se nos dizeres de vários teóricos da educação, entre eles Sacristán (1998, pp. 11-12), a dificuldade e a grande resistência do sistema educacional em acompanhar tais mudanças:

"Nesta época, temos que pensar e decidir o percurso pelo qual queremos que seja transmitida a realidade social e a educação dentro de coordenadas inseguras [...]. A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência em seu sentido [...]. Tomar opções não é fácil neste final de milênio em que vemos tombadas tantas referências e seguranças. A educação tem funções a cumprir; entretanto, estão ficando desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais e culturais que estão acontecendo [...]. Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo [...]."

Sacristán toca em questões que fazem pensar sobre as mudanças educacionais que documentos formulados nos meados do século passado, como o Relatório Delors¹ e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), permeiam a esfera educacional. Entretanto, apesar de serem muito bem formulados e apontarem um norte à educação, são, por vezes, acomodados numa prateleira qualquer das escolas e por ali ficam, não acontecendo, então, a transposição teórico-prática.

Mais importante que criticar educadores e educadoras sobre a resistência a mudanças estruturais que delegam a essa categoria, e não querendo aqui cair em generalidades, seria refletir sobre o porquê de tal resistência. A quem interessa essa imagem de resistência criada em torno dos educadores? Quais são as possibilidades reais de se efetuar tais mudanças? Se, teoricamente, foram pensadas (as mudanças) com maestria, será que apontam como transpor para a prática? Que estrutura oferecem as políticas educacionais para que essas mudanças aconteçam na prática? Como foram pensadas e por quem? Atendem à especificidade da educação brasileira, ou, mais uma vez, trata-se de modelos copiados? Como foram apresentadas aos professores e professoras? Será que, ao mudar as regras do jogo enquanto esse acontecia, os jogadores foram consultados? Essas e outras muitas questões poderiam ser formuladas a respeito da formulação desses documentos que atualmente regem a educação brasileira.

Levantar esses e outros questionamentos se faz necessário para professores e professoras; porém, o que não se pode negar é a urgência de provocar mudanças nas esferas educacionais. Entender que, por vezes, as mudanças educacionais são propostas por tecnoburocratas e por alguns educadores que atingiram certo nível de ilustração, não significa ficar alheio à realidade e a observar que a sociedade mudou, que as crianças estão envoltas hoje em um mundo "polifônico e policrômico [...] cheio de cores, imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono monofônico e monocromático que a escola costuma oferecer" (Kenski, 1996, p.133).

Sendo assim, precisa-se refletir sobre a urgência de criar-se nas escolas um ambiente que dê conta dessas transformações sociais, pois é nessa sociedade que alunos e alunas vão interagir, e, quem sabe, como idealizava Paulo Freire, provocar transformações que levem a um bem viver coletivo. A respeito dessa transformação que urge, Gadotti (1998, p. 81) nos diz:

"O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma, ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil ao seu bem-estar. Da mesma forma, ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo, ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato Pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes" (grifos nossos).

Entender essa complexidade da ação educativa faz-se necessário para que se saia de posturas extremistas, ora endeusando ora demonizando quaisquer que sejam as mudanças no setor educativo. Endeusando, porque se nota nos dizeres de alguns educadores total apego a tudo que de novo apareça, caindo em verdadeiros modismos educacionais que apontam receitas sem nenhuma profundidade teórica. Demonizando, porque também se nota, nos dizeres de outros, total desapego ao que de novo apareça, ou seja, fortemente ligados à tradição, ao que deu certo, portanto, não deve ser mudado.

Posturas extremistas assim não contribuem para a necessidade de promover transformações na esfera educacional. Talvez o que falte à educação, ou melhor, no entendimento das pessoas que lidam com a educação, mais especificamente àqueles que propõem mudanças em nível documental, que formulam os dizeres que permeiam as políticas educacionais, que precisam e necessitam ser implementadas, porque muito bem formuladas, seja a consciência de que "a mudança se opera por ato e decisão dos homens juntos (fatores subjetivos) e levando em conta as condições concretas que possibilitam a mudança (fatores objetivos)" (GADOTTI, 1998, p. 82).

Gadotti (1998, p. 83), assim como Paulo Freire, acreditam numa pedagogia transformadora que seja capaz de mudar comportamentos. Entendem que existem quatro categorias, entre outras, que podem contribuir para que a educação promova transformações substanciais: contradição, divergência, desobediência e desrespeito.

É a partir da contradição que homens e mulheres se percebem enquanto seres inacabados, com um conhecimento ínfimo da realidade que os cercam e em constante transitoriedade, o que leva a certo desequilíbrio. Em relação a esse, Gadotti (1998, p. 83) diz que:

"O que mantém o homem em pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando um pé para frente, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico transformador: significa impulsionar o homem para frente."

A divergência, enquanto ato pedagógico, por sua vez, contribui para que educadores e educadoras entendam que vivem em uma sociedade plural e multifacetada; sendo assim, necessitam expor a seus alunos as várias possibilidades de encarar um mesmo conflito, abrindo um leque de atitudes possíveis na resolução desses conflitos.

A desobediência, como a contradição e a divergência, também é vista por Gadotti como um ato pedagógico transformador, pois é por meio dela que acontece o progresso humano. Ao ser capaz de dizer não às imposições do sistema, educandos e educandas reafirmam o seu eu. Essa desobediência pode ser individual ou coletiva, sendo a segunda entendida como desobediência civil. Professores e professoras precisam instrumentalizar seus alunos e alunas para que entendam que podem provocar mudanças substanciais a partir do momento que forem desobedientes no sentido de não aceitar as mazelas do sistema, desenvolvendo uma consciência crítica.

A última categoria apontada por Gadotti (1998, p. 84) refere-se ao desrespeito, "Para ele esse desrespeito aconteceria muito mais no campo das ideias que no pessoal, ou melhor", educadores e educadoras precisam entender que podem e devem ir contra a submissão pretendida pelo sistema para provocar mudanças estruturais, se submeterem ao sistema, aos preconceitos imbricados nele perpetuarão a status quo, e sua ação tornar-se-ia conservadora, já que incitaria o outro a permanecer na sua posição, na segurança que lhe dá o sagrado ou o consagrado em sua vida.

Nessa perspectiva, assim como Paulo Freire, Gadotti (1998, p. 85) defende que a educação não pode negar a sociedade que está inserida e a luta de classes que há nessa sociedade, pois o "avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas".

Sendo assim, Gadotti defende que a educação pode promover nos estudantes uma consciência social e política, porém não política partidária, visando à melhoria da qualidade de ensino, à melhoria das relações interpessoais que se travam na escola, à melhoria da organização do trabalho que se desenvolve na escola, dentre outros fatores que só um estudante politizado pode reivindicar. Para Gadotti (1998, p. 85):

"Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir do professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o projeto político-pedagógico da escola."

No entanto, pergunta-se: até que ponto esse espaço político almejado por Gadotti e Paulo Freire é oferecido aos alunos e alunas? Tem interessado a professores e professoras, mesmo aqueles que trabalham com os pequenos, desenvolver essa consciência crítica? O que se espera de um sistema escolar que classifica, separando os capazes dos incapazes, que não dá espaço ao mínimo questionamento de alunos e alunas que ali estão sem encará-lo como ato de subversão? Será que o profissional da educação em seu que fazer reflete sobre tais questões, se educa para transformar ou para manter o status quo? Ou ainda, será que, ao entrar em contato com os ideais freirianos de educação para transformação social, consideram-no utopia? A respeito da utopia, Pierre Furter (1976, pp. 44-45) já dizia:

"Sem a utopia, não existiriam perspectivas, nem horizonte profundo; sem a ação, a utopia se desfaria em abstração e em sonho delirante. Portanto, a utopia deve tornar-se concreta. [...]. As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque

ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado.

Sendo assim, antes de se depositar na utopia a imobilidade educacional, deve-se entender que a utopia é precisa porque reafirma a necessidade de transformação, que pode acontecer de forma lenta, mas que permeia o que fazer de professores e professoras, a partir do momento em que a criança ingressa na escola, desde a educação infantil até os níveis superiores, pois não se pode esperar que o estudante que, desde pequeno é levado à submissão, cresça e se torne uma pessoa preparada para promover mudanças substanciais à humanidade.

Se algum profissional da educação ainda tem dúvida da necessidade de promover mudanças sociais é só olhar em torno de si mesmo e observar as mazelas que a sociedade atual vem criando: a fome, a miséria, as injustiças sociais, o desrespeito aos mais básicos direitos humanos. Gadotti (1998, p. 87) mostra que:

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança àquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro. Ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro, portanto, da questão pedagógica situa-se a questão do poder.

Frente a essa imobilidade pedagógica que assola os meios educacionais, seja por insegurança, por apego ao que deu certo, ou por falta de vontade política, a escola vive às voltas de duras críticas. A revista *Veja* publicou um artigo escrito pelo colunista Diogo Mainardi com o título “Escola é perda de tempo”, cujo conteúdo questiona a falta de eficiência da escola em fornecer aos alunos requisitos básicos como ler e efetuar as quatro operações.

A leitura do artigo mexe com a autoestima de professores, que se defendem colocando a culpa da falta de qualidade do ensino nas leis atuais e na ausência de reprovação. Questiona-se então, antes das leis mudarem, o que acontecia com essas pessoas que não conseguiam alcançar os requisitos básicos para avançar as séries do sistema? Quantas pessoas ficaram à margem da escola por desistirem frente a tantos obstáculos? Como incluir a todos se baixar a qualidade de ensino? Ou será que a escola é para poucos iluminados?

Volta aqui, a questão da necessidade de politização, tanto de professores como de estudantes, para que, compreendendo esse sistema, compreendendo como acontece a elaboração das leis, possam atuar sobre elas. No entanto, Gadotti (1998, p. 89) entende que:

Como pode o educador assumir um papel dirigente na sociedade se na sua formação o todo social resume-se a uns poucos conhecimentos de métodos e técnicas pedagógicas ou a uma história da educação que se perdeu no passado e nunca chega aos nossos dias? Como pode uma nação esperar que as novas gerações sejam educadas para o progresso, o desenvolvimento econômico e social, para a construção do bem-estar para todos, sem uma sólida formação política?

Apesar de o ato político estar tão presente na fala de Gadotti, assim como na de Paulo Freire, ambos não reduzem o ato pedagógico ao político, mas concordam que, apesar da política não dar conta de toda a complexidade pedagógica, ela não deve ser ignorada na esfera educacional.

Concluindo, comunga-se com as palavras de Gadotti (1998, p. 90) que alia ao papel social de professores e professoras esperança em um futuro melhor para a educação brasileira:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas

para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária.

Espera-se que os profissionais da educação acreditem nessa força que Gadotti lhes deposita, e desejem realmente participar da construção de uma nova educação para um novo mundo.

O jogo permite uma assimilação e apropriação da realidade humana pelas crianças já que este não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho pelo qual a criança penetra na realidade.

Por último, é preciso sublinhar que, no jogo, relações reais de interação entre as crianças ocorrem com a mesma intensidade que as lúdicas. Ao mesmo tempo em que os meninos desempenham papéis de trabalhadores e fazem a "avalanche" ter existência real, discutem entre si como o conteúdo do jogo deve ser elaborado. Assim, a brincadeira aparece como fator de organização entre as crianças que compreendem, durante a atividade, necessidades de uma escuta complementar e de ações complementares que condicionam, o próprio desenrolar do tema.

Claro está em que, se as crianças brincam de maneira independente em casa, com os amigos ou parentes, a prática e a história nos têm revelado que elas também brincam, e muito, na escola. O fato é que, nem sempre, suas brincadeiras são levadas em conta pelo currículo educação infantil e quando o são aparece apenas como recreação ou possibilidade de desgaste de energia para que, em sala, as crianças possam concentrar-se em atividades didáticas dirigidas.

A questão que se coloca, nesse artigo, é como levar em conta o jogo infantil ao serem elaborados planos pedagógicos da educação infantil, considerando-se o exposto até agora. Ou seja, como transformar o jogo infantil em recurso pedagógico educação infantil de construção de conhecimento pelas crianças e como instrumento de organização autônoma e independente delas.

Para garantir o aparecimento do jogo independente, faz-se necessário na visão de Vygotsky:

- Que a rotina escolar contemple períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas, para que as crianças se sintam à vontade para brincar;
- Que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre elas. O acesso e a organização dos materiais devem levar em conta a idade das crianças, sendo seu uso coordenado pelo adulto responsável pelo grupo. (...)
- Que a sala onde as crianças passam a maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial propícia ao desenvolvimento da imaginação. (...)
- Que haja um período em que as crianças e o adulto responsável pelo grupo possam conversar sobre a brincadeira que vivenciaram, sobre as questões que se colocaram o material que utilizaram os personagens que assumiram as crianças com as quais interagiram;

- Que o jogo seja incorporado no currículo como um todo, e as questões colocadas no seu desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças; ampliadas através de passeios, observação da natureza, projeção de vídeos, escuta de rádio, música, leituras etc.;
- Que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre as crianças e os objetos. (...)"

Assim, ao professor, cabe-lhe a ênfase às metodologias que se alicerçam no “brincar”, no facilitar as coisas do aprender através do jogo, da brincadeira, do brinquedo, do faz-de-conta. A arte do ensinar-aprender (Rojos, 1998), permite que o outro construa por meio da alegria e do prazer de querer fazer.

O ato de criar permite uma pedagogia do afeto na escola, através do ato de amor, de afetividade, cujo território é o dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medos, sofrimentos, interesses e alegrias.

O desenvolvimento das atividades, fazendo o uso do lúdico, facilita a aprendizagem do educando e norteia professores aos objetivos desejados como requisito a ser trabalhado. Segundo Snydeis (1988), o despertar para o valor dos conteúdos das temáticas trabalhadas e que fazem com que o sujeito-aprendiz tenha prazer em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste artigo ressaltam a urgência de promover mudanças substanciais na esfera educacional, especialmente diante das profundas transformações sociais e tecnológicas enfrentadas pela sociedade contemporânea. O texto destaca a resistência do sistema educacional em acompanhar essas mudanças, apesar das formulações teóricas e das diretrizes educacionais propostas.

Ao levantar questionamentos sobre o motivo dessa resistência e sobre a efetividade das mudanças propostas, o artigo convida educadores e educadoras a refletirem sobre o papel da política educacional, a estrutura oferecida para implementar essas mudanças e a necessidade de uma formação política sólida para professores e professoras.

É ressaltada a importância de uma educação que vá além do ensino técnico, buscando promover uma consciência social e política nos estudantes, capacitando-os para atuar na transformação da sociedade. No entanto, o texto também questiona se o espaço político necessário para essa transformação é verdadeiramente oferecido aos alunos e alunas.

Por fim, destaca-se a necessidade de repensar a educação infantil, incorporando o jogo como recurso pedagógico fundamental. A ênfase recai sobre a importância do lúdico no processo de aprendizagem, destacando sua capacidade de despertar o interesse dos alunos e facilitar a assimilação de conteúdo. A pedagogia do afeto e o estímulo à criatividade são apontados como

elementos essenciais para uma educação que promova o prazer em aprender.

Em síntese, o artigo conclui reforçando a importância de uma educação que seja capaz de acompanhar as transformações sociais, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.]

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. 8 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1976

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez. 1998.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. e.d. São Paulo: CORTEZ, 1994.

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

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua.**

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento.** São Paulo: Edisplan, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente São Paulo.** Martins Fontes, 1989.

ABORDAGENS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS



INCLUSIVE APPROACHES IN PHYSICAL EDUCATION: PROMOTING THE PARTICIPATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS

Graduação em Educação Física e Técnicas Desportivas pela Faculdade Integradas de Guarulhos, FIG (1997); Especialista em Prevenção ao uso indevido das drogas pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2021); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física. Designado Coordenador de Polo presencial Uniceu - no CEU PAZ.

RESUMO

A inclusão na educação física é mais do que um objetivo; é um imperativo para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais, tenham acesso igualitário à educação e possam participar plenamente das atividades físicas. Este artigo aborda a importância vital das abordagens inclusivas na educação física, reconhecendo que a verdadeira inclusão vai além da simples presença física dos alunos na sala de aula. Destacamos não apenas a necessidade de adaptações curriculares para acomodar uma variedade de habilidades e necessidades, mas também enfatizamos o papel crucial do professor como facilitador desse processo. Discutimos as estratégias de ensino que não apenas permitem, mas também encorajam a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas. Além disso, examinamos os benefícios significativos que a inclusão traz para o desenvolvimento global dos estudantes. Ao promover um ambiente inclusivo na educação física, não estamos apenas facilitando o acesso dos alunos às atividades físicas; estamos também criando oportunidades para o crescimento emocional, social e acadêmico. Através da participação ativa em atividades físicas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de promover a autoconfiança, a autoestima e o senso de pertencimento. Nossa análise destaca que, ao promover a participação ativa de alunos com necessidades especiais, a educação física se torna uma ferramenta essencial para promover a inclusão e a igualdade nas escolas. Isso vai além de simplesmente cumprir diretrizes legais ou políticas educacionais; trata-se de reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades

e experiências de cada aluno e criar um ambiente que promova o sucesso de todos. Ao adotar abordagens inclusivas na educação física, estamos construindo uma comunidade escolar mais compassiva, capacitada e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação Física; Necessidades Especiais; Adaptações Curriculares; Estratégias de Ensino Inclusivas.

ABSTRACT

Inclusion in physical education is more than a goal; it is an imperative to ensure that all students, regardless of their abilities or individual characteristics, have equal access to education and can participate fully in physical activities. This article addresses the vital importance of inclusive approaches in physical education, recognizing that true inclusion goes beyond the mere physical presence of students in the classroom. We highlight not only the need for curricular adaptations to accommodate a variety of abilities and needs, but also emphasize the crucial role of the teacher as a facilitator of this process. We discuss teaching strategies that not only enable but also encourage the active participation of all students, regardless of their physical or cognitive abilities. In addition, we examine the significant benefits that inclusion brings to students' overall development. By promoting an inclusive environment in physical education, we are not only facilitating students' access to physical activities; we are also creating opportunities for emotional, social and academic growth. Through active participation in physical activities, students have the opportunity to develop motor, cognitive and social skills, as well as promoting self-confidence, self-esteem and a sense of belonging. Our analysis highlights that by promoting the active participation of students with special needs, physical education becomes an essential tool for promoting inclusion and equality in schools. This goes beyond simply complying with legal guidelines or educational policies; it is about recognizing and valuing the diversity of abilities and experiences of each student and creating an environment that promotes success for all. By adopting inclusive approaches in physical education, we are building a more compassionate, empowered and inclusive school community.

KEYWORDS: Inclusion; Physical Education; Special Needs; Curricular Adaptations; Inclusive Teaching Strategies.

INTRODUÇÃO

A educação física, é muito mais que uma disciplina escolar e que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos. Não se trata apenas de promover a atividade física, mas também de cultivar habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal (SANTOS, et al. 2022. p.242). Nas aulas de educação física, os alunos aprendem a importância do trabalho em equipe, da resolução de conflitos e da autoconfiança, além

de desenvolverem competências motoras e cognitivas (TELES, 2024, p. 2).

No entanto, para que todos os alunos possam realmente se beneficiar das aulas de educação física, é crucial adotar abordagens inclusivas que garantam a participação de estudantes com necessidades especiais (DARIDO, 2021, p.19). A inclusão na educação física vai além de apenas permitir a presença desses alunos; trata-se de criar um ambiente de aprendizado que os acolha, valorize suas habilidades e lhes proporcione oportunidades significativas de participação (FERREIRA, 2023, p.139).

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A inclusão na educação física é essencial para promover a igualdade de oportunidades educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao criar um ambiente inclusivo, as escolas demonstram seu compromisso com os princípios da equidade e da justiça social (GRIBOSKI, et al. 2008. p. 3).

Além disso, a educação física pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Ao interagirem e colaborarem com colegas de diferentes habilidades e backgrounds, os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a respeitar as diferenças individuais (OLIVEIRA, 2021. p. 13).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE INCLUSÃO

Embora a inclusão na educação física seja desejável e necessária, sua implementação pode enfrentar diversos desafios. Um dos principais desafios é a falta de recursos e capacitação adequada para os professores. Muitos educadores acabam sendo despreparados para atender a algumas das necessidades dos alunos com deficiência, podendo prejudicar a participação efetiva nas aulas de educação física (CAPELLINI, 2004. p. 41).

Um desafio importante é a resistência ou falta de compreensão de alguns alunos e pais em relação à inclusão. Muitos veem a presença de alunos com deficiência como uma distração, sem perceberem os benefícios da diversidade, como promover empatia e tolerância. Para superar isso, é necessário investir em programas de conscientização para toda a comunidade escolar e garantir que professores estejam bem preparados. Esse esforço coletivo resulta em uma comunidade escolar mais acolhedora e equitativa. (MENEZES, 2012. p. 24).

No entanto, apesar desses desafios, a implementação da inclusão na educação física também oferece diversas oportunidades. Ao criar um ambiente inclusivo, as escolas têm a oportunidade de promover valores fundamentais, como respeito, empatia e solidariedade (NEDER, 2023. p. 77).

Além disso, a inclusão na educação física pode ser uma fonte de aprendizado e crescimento pessoal para todos os alunos. Ao trabalharem juntos para superar desafios e alcançar objetivos comuns, os alunos desenvolvem habilidades de colaboração, comunicação e liderança que serão valiosas ao longo de suas vidas.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Existem várias estratégias que as escolas e os educadores podem adotar para promover a inclusão na educação física. Uma delas é a adaptação de atividades físicas para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode envolver a modificação de regras, equipamentos ou ambientes para tornar as atividades acessíveis a todos.

Outra estratégia importante é o uso de métodos de ensino diferenciados que reconheçam e valorizem a diversidade de estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos. Os professores podem utilizar uma variedade de técnicas e recursos, como instruções multimodais, avaliações formativas e grupos de aprendizagem colaborativa, para garantir que todos os alunos possam participar e ter sucesso nas aulas de educação física (VALENTE, 2016. p. 871).

Além disso, é essencial promover uma cultura escolar inclusiva que valorize e celebre a diversidade. Isso pode ser alcançado através de atividades e eventos que destacam as realizações e contribuições de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Essas iniciativas ajudam a criar um ambiente onde todos se sentem valorizados e respeitados, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento na escola.

BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os benefícios de incluir todos os alunos na educação física são muitos e beneficiam tanto os estudantes com necessidades especiais quanto toda a comunidade escolar. Para os alunos com deficiência, participar das atividades físicas é uma oportunidade incrível para eles desenvolverem habilidades essenciais. Eles não só melhoram suas capacidades físicas, mas também crescem social e emocionalmente, o que é fundamental para que se integrem plenamente à sociedade (FARIA, 2023. p. 2).

Além disso, a inclusão na educação física ajuda a criar um ambiente onde todos os alunos se sentem valorizados e integrados, independentemente de suas diferenças. Isso pode reduzir o estigma e a discriminação relacionados à deficiência, transformando a escola em um lugar mais acolhedor e solidário.

Para os alunos sem deficiência, a inclusão é uma oportunidade de aprender com a diversidade e desenvolver empatia, tolerância e respeito. Ao interagir com colegas de diferentes habilidades e experiências, esses alunos ampliam sua visão de mundo e se tornam mais compassivos e inclusivos (MAHAL, 2023. p. 69).

A inclusão na educação física é crucial para oferecer uma educação de qualidade e garantir que todos os alunos possam atingir seu máximo potencial (FARIA, 2023. p2). Apesar dos desafios na implementação da inclusão, os benefícios para os estudantes, escolas e sociedade justificam os esforços (BRAZ, 2023. p. 73).

Ao adotarmos práticas inclusivas e promovermos uma cultura escolar que celebre a diversidade,

reconhecemos a importância de cada aluno. Assim, podemos criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos e os preparem para serem membros ativos e valiosos de uma sociedade diversificada e inclusiva. A inclusão na educação física vai além de uma questão de justiça social; é também sobre garantir um futuro melhor para todos.

A inclusão na educação física não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma questão de garantir um futuro melhor para todos (RECHINELI & MOREIRA, 2008. p301)

OBJETIVO GERAL

Este estudo tem como objetivo geral investigar as abordagens inclusivas na educação física, identificando as estratégias mais eficazes para promover a participação de alunos com necessidades especiais e analisar os benefícios da inclusão para o desenvolvimento global dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as adaptações curriculares necessárias para garantir a participação efetiva de alunos com necessidades especiais na educação física.
- Analisar o papel do professor na promoção da inclusão na educação física, destacando suas responsabilidades e desafios.
- Investigar estratégias de ensino inclusivas que promovam o engajamento de todos os alunos nas aulas de educação física.
- Explorar os benefícios físicos, emocionais e sociais da inclusão na educação física para alunos com e sem necessidades especiais.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica fundamentada em uma revisão sistemática da literatura existente sobre o tema da inclusão na educação física. Inicialmente, foi realizada uma extensa busca em diversas fontes de informação, incluindo bases de dados acadêmicas conceituadas e periódicos científicos relevantes. Para assegurar a abrangência e a precisão da busca, foram utilizadas palavras-chave pertinentes, tais como "inclusão", "educação física", "alunos com necessidades especiais" e "estratégias de ensino inclusivas".

A seleção dos estudos foi conduzida de forma criteriosa, levando-se em consideração sua relevância e contribuição para a compreensão das abordagens inclusivas na educação física. Foram incluídos artigos científicos, livros, capítulos de livros e outros tipos de documentos que abordavam diferentes aspectos da inclusão na educação física, englobando adaptações curriculares, o papel do professor, estratégias de ensino específicas e os benefícios dessa prática para todos os alunos

envolvidos.

Após a identificação dos estudos pertinentes, procedeu-se à análise e à síntese dos dados. Isso envolveu uma revisão minuciosa do conteúdo dos trabalhos selecionados, com o intuito de extrair informações relevantes e identificar padrões, tendências e insights emergentes relacionados às abordagens inclusivas na educação física. Além disso, foram realizadas comparações entre os diferentes estudos, a fim de ampliar a compreensão sobre o tema e promover uma análise crítica e reflexiva dos dados.

Vale ressaltar que esta revisão da literatura foi conduzida de forma rigorosa e transparente, seguindo diretrizes reconhecidas na área da pesquisa acadêmica. Ademais, procurou-se incluir uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas, a fim de proporcionar uma visão abrangente e aprofundada das abordagens inclusivas na educação física. Dessa forma, busca-se contribuir para o avanço do conhecimento nessa área e para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas à promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades no contexto da educação física.

RESULTADOS

Após uma análise detalhada da literatura existente, os resultados obtidos evidenciam a importância primordial da implementação de adaptações curriculares para assegurar a participação efetiva de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física. A personalização do currículo e das atividades emerge como um componente fundamental para estabelecer um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos sintam-se valorizados e capazes de participar ativamente das atividades propostas.

Ademais, os resultados destacam o papel crucial do professor no processo de inclusão na educação física. É crucial que os educadores realmente entendam as necessidades de cada aluno e saibam como se adaptar e se comunicar de maneira eficaz para que a inclusão funcione de verdade. A habilidade do professor em ajustar as atividades e instruções de acordo com as necessidades de cada estudante é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo onde todos se sintam envolvidos.

Sabe, uma das coisas que realmente têm feito a diferença na escola é a forma como a gente ensina e como os alunos aprendem juntos. É como se a gente adaptasse o jeito de ensinar para cada um, de um jeito bem especial. Assim, todo mundo, com suas diferenças e talentos, consegue acompanhar e evoluir junto.

A diferenciação instrucional permite ao professor adaptar o conteúdo, o processo e os produtos de aprendizagem de acordo com as necessidades individuais dos alunos, proporcionando assim um ambiente de aprendizado mais acessível e significativo para todos. Por sua vez, o ensino colaborativo enfatiza a importância da colaboração entre os alunos, promovendo o trabalho em equipe, a comunicação e a cooperação mútua.

Finalmente, os resultados evidenciam os benefícios substanciais da inclusão na educação

física para o desenvolvimento físico, emocional e social de todos os alunos envolvidos. Através da participação em atividades físicas inclusivas, os alunos têm a oportunidade não apenas de desenvolver habilidades motoras e físicas, mas também de fortalecer suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Além disso, a inclusão na educação física contribui para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde cada indivíduo é valorizado e respeitado por suas habilidades e contribuições únicas.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo enfatizam a importância crucial das abordagens inclusivas na educação física para promover não apenas a participação, mas também o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais. Através da implementação eficaz dessas abordagens, é possível criar um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

No entanto, alcançar esse objetivo requer um compromisso contínuo e abrangente por parte das escolas, professores e comunidades educacionais, que devem trabalhar em conjunto para garantir que a inclusão seja uma realidade tangível em todos os aspectos da educação física.

A inclusão na educação física vai além de simplesmente adotar medidas superficiais; é necessário criar uma cultura escolar que esteja profundamente enraizada na valorização da diversidade e na promoção da equidade. Isso implica em fornecer suporte adequado aos professores, não apenas em termos de recursos materiais, mas também através de oportunidades de desenvolvimento profissional que os capacitem a implementar práticas inclusivas de maneira eficaz. Os educadores devem ser capacitados não apenas para adaptar o currículo e as atividades, mas também para criar um ambiente de sala de aula que seja acolhedor e acessível para todos os alunos.

Além disso, é essencial envolver ativamente os alunos com necessidades especiais, suas famílias e a comunidade escolar como um todo no processo de inclusão. Isso não apenas fortalece os laços entre escola e comunidade, mas também garante que as necessidades individuais dos alunos sejam compreendidas e atendidas de maneira holística e colaborativa. Os alunos com necessidades especiais devem ser vistos como parceiros ativos em seu próprio processo educacional, com suas vozes sendo ouvidas e respeitadas em todas as etapas do processo.

Embora os resultados deste estudo forneçam insights valiosos, é evidente que há uma necessidade premente de mais pesquisas na área da inclusão na educação física. Pesquisas futuras podem se concentrar em explorar a eficácia de diferentes estratégias de adaptação curricular, a influência do ambiente escolar na promoção da inclusão e os benefícios a longo prazo da participação ativa dos alunos com necessidades especiais em atividades físicas inclusivas.

Em última análise, a inclusão na educação física é mais do que uma simples questão educacional; é uma questão de justiça social e respeito pelos direitos de todos os alunos de receberem uma educação de qualidade em um ambiente que os valorize e os capacite plenamente. Ao continuarmos avançando na pesquisa e na prática da inclusão na educação física, estamos contribuindo para a

construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e compassiva para todos. Este compromisso com a inclusão deve ser uma prioridade em todas as instituições educacionais, refletindo-se não apenas em políticas e procedimentos, mas também em uma cultura escolar que celebre a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as abordagens inclusivas na educação física desempenham um papel crucial na promoção da participação e do desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. As escolas precisam implementar adaptações curriculares, capacitar os professores e adotar estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os alunos. Isso não só promove a inclusão, mas também a igualdade de oportunidades.

Primeiramente, é essencial que as escolas e educadores reconheçam a importância da inclusão na educação física e estejam dispostos a integrar práticas inclusivas em suas rotinas. Isso exige um investimento considerável em formação e desenvolvimento profissional, permitindo que os professores adaptem suas abordagens às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, é fundamental envolver ativamente os alunos com necessidades especiais, suas famílias e toda a comunidade escolar no processo de inclusão. Ao criar parcerias fortes e colaborativas, garantimos que as necessidades de cada aluno sejam entendidas e atendidas de maneira completa.

É importante continuar realizando pesquisas sobre inclusão na educação física. Explorar novas estratégias e abordagens não só promove a participação de todos os alunos, mas também revela os benefícios da inclusão para o desenvolvimento físico, emocional e social dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que a inclusão na educação física vai além de simplesmente cumprir diretrizes ou políticas educacionais; trata-se de criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a equidade. Somente através de um compromisso coletivo e contínuo podemos construir um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo e que ofereça oportunidades de aprendizado significativas para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais.

REFERÊNCIAS

BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual**. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** 2001.

FARIA, Naylla Victoria Morais Faria et al. **A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA.** 2023.

FERREIRA, Osmarina Ferreira et al. **Altas habilidades/superdotação e o ensino de ciências: reflexões sobre a inclusão na educação básica.** 2023.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência.** 2012.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de et al. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?.** 2012.

NEDER, Erika. **Educação inclusiva no Brasil: arranjos institucionais e capacidades.** Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 12, n. 1, p. 74-85, 2023.

OLIVEIRA, Elisete Vasconcelos Façanha. **A Prática da Educação Física na Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes, de Macapá, Estado do Amapá, Brasi.** 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física.** Revista brasileira de educação especial, v. 14, p. 293-310, 2008.

SANTOS, Tiaria Graca dos. et al. **A APRENDIZAGEM COOPERATIVA ATRAVÉS DE JOGOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.** 2022.

TELES, Adnalyne da Silva Guimarães. **O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação infantil.** CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, v. 17, n. 3, p. e5810-e5810, 2024.

VALENTE, José Armando. **Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno.** Revista E-curriculum, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO DO BULLYING: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO



REFLECTIONS ON THE PHENOMENON OF BULLYING: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR A SAFE SCHOOL ENVIRONMENT

MARGARETE LACERDA COSTA

Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade UniABC (2005); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade Camilo Castelo Branco (2008); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências - na EMEF Prof. José Francisco Cavalcante, Professor de Educação Básica - Biologia - na EE Prof. Ronaldo Garibaldi Peretti.

RESUMO

O bullying é um fenômeno capaz de impactar a autoestima e a saúde mental das pessoas. Geralmente, atinge aqueles mais vulneráveis a agressões verbais ou morais, causando angústia e dor, especialmente quando ocorre em ambientes escolares, manifestando-se como uma forma de exclusão social. Isso pode resultar em problemas de saúde, como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo suicídio. O bullying interfere negativamente no processo de aprendizagem, sendo comum que os agressores sejam crianças com taxas mais elevadas de reprovação. Casos de agressões persistentes requerem intervenção psicológica. O propósito deste artigo é destacar a necessidade de aprofundar o estudo dos comportamentos dos alunos e promover a divulgação de informações sobre esse fenômeno, buscando uma transformação cultural. Iniciativas educacionais devem ser implementadas em conjunto para melhorar as relações entre alunos, educadores e a sociedade como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Saúde Mental; Exclusão Social; Aprendizagem; Intervenção Psicológica.

ABSTRACT

Bullying is a phenomenon that can have an impact on people's self-esteem and mental health. It usually affects those most vulnerable to verbal or moral aggression, causing anguish and pain, especially when it occurs in school environments, manifesting itself as a form of social exclusion. This can result in health problems such as anorexia, bulimia, depression, anxiety and even suicide. Bullying negatively interferes with the learning process, and it is common for the aggressors to be children with higher failure rates. Cases of persistent aggression require psychological intervention. The purpose of this article is to highlight the need to further study student behavior and promote the dissemination of information about this phenomenon, seeking a cultural transformation. Educational initiatives must be implemented together to improve relations between students, educators and society as a whole.

KEYWORDS: Bullying; Mental Health; Social Exclusion; Learning; Psychological Intervention.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar representa um dos ambientes mais diversos para interação e socialização. A presença de alunos provenientes de diferentes estratos sociais adiciona complexidade às interações. Os estudantes enfrentam desafios ao tentar identificar parceiros adequados em meio a uma variedade de colegas. É inegável que o contexto social exerce influência na educação das crianças. As disparidades nas origens sociais e familiares resultam em crianças com valores, princípios, preferências, compreensão da vida e prioridades diversas. Entretanto, todas essas diferenças são atenuadas no ambiente escolar, que também apresenta uma cultura distinta com valores e princípios próprios.

Ao contrário das relações familiares ou conjugais, onde o número de partes envolvidas geralmente não traz muita complexidade, as relações interpessoais na escola incluem: a) relação entre os alunos, b) relação entre alunos e professores, c) relação entre alunos/professores e funcionários de apoio, d) relações entre grupos de pares. Todas essas interações são cruciais para criar um ambiente harmonioso que favoreça o desempenho acadêmico, o qual permanece como o principal objetivo da educação formal.

As relações entre os próprios alunos desempenham um papel importante no desenvolvimento de grupos que podem se harmonizar e auxiliar uns aos outros na conquista de seus objetivos. Além disso, as interações interpessoais entre os grupos fornecem uma plataforma para competição saudável e apoio moral necessário para o progresso na vida. Os alunos buscam diferentes aspectos para fortalecer ou iniciar relacionamentos entre si. A homofilia, que se refere à semelhança entre os alunos, é uma das abordagens que influenciam as relações entre eles. Acredita-se que as relações interpessoais sejam mais fortes entre pessoas que compartilham semelhanças. Nesses casos, as diferenças entre as partes no relacionamento são mínimas, reduzindo assim conflitos de interesses entre os membros. Portanto, é comum identificar alunos de famílias abastadas formando grupos ou

aqueles da mesma aula de música se aproximando mais do que os de turmas distintas.

Existem forças que aproximam e consolidam os relacionamentos interpessoais. A relação entre professor e aluno é sempre benéfica, mas deve ser guiada pelo profissionalismo. Os professores devem promover relações respeitadas e objetivas na escola, visando principalmente a melhoria do desempenho acadêmico. Eles têm a responsabilidade de instilar valores como respeito, honestidade e confiança entre os alunos, sendo esses valores fundamentais para relacionamentos futuros. Além disso, os professores devem evitar criar um ambiente de temor na escola, pois isso pode ter impactos negativos tanto psicológicos quanto acadêmicos. Nesse sentido, é essencial que os professores incentivem uma interação livre entre todos os alunos, buscando harmonizar as diferenças interpessoais entre eles. A discriminação ou segregação na escola não deve ser tolerada, garantindo que todos os alunos desenvolvam habilidades interpessoais sólidas que possam superar quaisquer barreiras em relacionamentos futuros.

Dentro do ambiente escolar, além dos professores e da comunidade estudantil, outras figuras desempenham papéis significativos nas relações interpessoais, como equipes de apoio, incluindo cozinheiros, porteiros, zeladores, treinadores, motoristas e funcionários administrativos. Os alunos costumam negligenciar ou desrespeitar essas equipes, mas é a forma como se relacionam com esses indivíduos que reflete seu nível de maturidade em respeitar os outros. O respeito não deve ser direcionado apenas àqueles com autoridade para impor punições, mas sim deve ser um valor universal, independentemente do status social dos outros na sociedade.

DESAFIOS NO CULTIVO DE RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Um dos obstáculos principais para a construção de relacionamentos interpessoais eficazes na escola é a prevalência da baixa autoestima, especialmente entre os alunos. Estudantes nas séries iniciais, novatos, recém-chegados, com desempenho inferior e aqueles identificados com certas deficiências são os mais suscetíveis aos efeitos da baixa autoestima. Essa condição muitas vezes resulta em situações de bullying na escola, onde alguns alunos autodenominados líderes de grupos agem de maneira humilhante em relação aos outros.

Esses episódios de humilhação representam um desafio adicional na busca por relacionamentos interpessoais efetivos na escola. Idealmente, os professores devem apoiar os alunos afetados e promover a assertividade entre eles. Em alguns casos, os próprios professores enfrentam desafios relacionados à baixa autoestima, especialmente quando lidam com todos os alunos ou alunos dispostos a desafiar suas autoridades por motivos de orgulho. Assim, habilidades de comunicação eficazes tornam-se cruciais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis.

As disparidades de classe social desempenham um papel crítico na dinâmica social da escola. Alunos do mesmo bairro tendem a se associar mais do que aqueles de origens mais distantes. Dependendo dos fatores que influenciam a integração, diferentes pessoas demonstrarão diversos níveis de relacionamento interpessoal na escola.

A raça e etnia também influenciam o desenvolvimento de amizades. Os alunos geralmente se

associam a pessoas associadas à superioridade ou aquelas elogiadas por seus familiares. No entanto, as relações interpessoais entre raças e etnias distintas podem surgir da curiosidade. As diferenças culturais, especialmente relacionadas a raça e etnia, representam um desafio significativo no cultivo de relacionamentos interpessoais na escola, muitas vezes decorrente de ideias preconcebidas e estereótipos.

O aprimoramento do relacionamento interpessoal na escola pode ser alcançado através do ensino de linguagem e habilidades interpessoais eficazes. O domínio do idioma é fundamental para garantir uma comunicação clara, evitando mal-entendidos. A comunicação eficaz e habilidades interpessoais são fundamentais para superar barreiras pessoais nas relações interpessoais. Com habilidades de comunicação aprimoradas, os membros da comunidade escolar podem incentivar a participação em atividades sociais.

Organizar atividades que promovam a união da comunidade escolar é essencial. Essas iniciativas podem incluir jogos, esportes, eventos de entretenimento, pausas para café e almoço, serviços comunitários e divulgação, entre outros. Fatores pessoais como agressividade, solidão e emotividade têm impacto negativo no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, sendo a proximidade entre as pessoas fundamental para dissolver tais diferenças. Além disso, a socialização frequente e a participação em atividades de grupo permitem que os indivíduos compreendam melhor seus colegas do que antes.

A escola deve adotar políticas que fomentem uma cultura de respeito entre os membros da comunidade escolar. A tolerância e apreciação da diversidade devem ser encorajadas entre os indivíduos. Além disso, as políticas escolares devem ser robustas o suficiente para combater casos de bullying, discriminação e punições prejudiciais, pois esses fatores desempenham um papel significativo no impacto negativo sobre o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis.

EFEITOS A LONGO PRAZO

Bullying refere-se ao abuso sistemático de poder e é caracterizado por comportamento agressivo ou dano intencional por parte de pares, sendo realizado de forma repetida e envolvendo um desequilíbrio de poder, seja real ou percebido, entre a vítima e o agressor. Existem duas formas principais de bullying: o direto, que engloba atos de agressão física e verbal, como agressões, roubo ou insultos; e o indireto, que se manifesta por meio da exclusão social, como recusar convites para brincar ou espalhar boatos.

Crianças podem desempenhar papéis variados no contexto do bullying, atuando como vítimas, agressores ou mesmo como agressores/vítimas, caracterizando um subgrupo de vítimas que também exibem comportamento de bullying. Recentemente, o fenômeno do cyberbullying despertou grande interesse, sendo definido como qualquer forma de bullying conduzida por meios eletrônicos, como celulares ou internet.

Estatísticas revelam que uma em cada três crianças relata ter vivenciado bullying em algum

momento de suas vidas, e de 10% a 14% enfrentam bullying crônico com duração superior a seis meses. Cerca de 2% a 5% das crianças são identificadas como agressoras, e um número semelhante se enquadra na categoria de agressores/vítimas durante a infância e adolescência. As taxas de cyberbullying são significativamente mais baixas, atingindo aproximadamente 4,5% para as vítimas e 2,8% para os agressores (bullies e bully/vítimas). Notavelmente, até 90% das vítimas de cyberbullying também sofrem intimidação tradicional presencialmente.

O fenômeno do bullying é observado em diversas sociedades, incluindo sociedades modernas de caçadores-coletores e civilizações antigas. Considera-se uma adaptação evolutiva, buscando alcançar status elevado, domínio, acesso a recursos, garantir sobrevivência, reduzir estresse e proporcionar mais oportunidades de acasalamento.

Os agressores muitas vezes adotam estratégias duplas, recorrendo tanto ao bullying quanto a comportamentos agressivos "pró-sociais" para melhorar sua posição. Eles agem publicamente, tornando o receptor dependente, incapaz de retribuir. Aqueles identificados como agressores puros (não agressores/vítimas ou vítimas) são considerados fortes, altamente populares e possuem boa compreensão social e emocional.

Os agressores provavelmente não sofrem de transtorno de conduta, e ao contrário deste, são encontrados em todos os grupos socioeconômicos e étnicos. Em contraste, as vítimas são descritas como retraídas, pouco assertivas, emocionalmente sensíveis e com pouca compreensão emocional ou social. A categoria de agressores/vítimas tende a ser agressiva, facilmente irritada, com pouca popularidade, frequentemente intimidada por irmãos e originária de famílias com menor nível socioeconômico, semelhante às crianças com transtorno de conduta.

O bullying ocorre em ambientes onde os indivíduos têm pouca ou nenhuma influência sobre o grupo ao qual pertencem, como no caso de crianças em salas de aula ou com irmãos em casa. Essa situação é comparada a estar enjaulado com os outros. Na busca por estabelecer uma rede social ou hierarquia, os agressores tentam exercer poder sobre todas as crianças, visando aqueles que têm reações emocionais e não têm defensores.

Os agressores podem envolver outros como espectadores (rir, provocar, bater, espalhar rumores) ou mesmo como capangas (agressores/vítimas). Estudos demonstraram que condições que promovem maior densidade e hierarquia nas salas de aula, em casa ou mesmo em nações, contribuem para o aumento do bullying e da estabilidade da vitimização ao longo do tempo.

INTERVENÇÕES EFICAZES CONTRA O BULLYING NAS ESCOLAS

Durante os anos escolares, o bullying emerge como uma das manifestações mais frequentes de violência entre os pares. As pesquisas sobre o tema datam de mais de quarenta anos, quando o fenômeno foi inicialmente definido como "atos agressivos e intencionais praticados por um grupo ou indivíduo repetidamente ao longo do tempo contra uma vítima que não pode se defender facilmente". Três critérios são fundamentais para caracterizar o comportamento agressivo como bullying: repetição, intencionalidade e desequilíbrio de poder. Globalmente reconhecido como um problema complexo

e sério, o bullying compromete os direitos das crianças, incluindo o direito à educação, conforme estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (As Nações Unidas, 1989).

Pesquisas que tiveram início há mais de 40 anos definiram o bullying como "atos agressivos e intencionais praticados por um grupo ou indivíduo repetidamente ao longo do tempo contra uma vítima que não pode se defender facilmente". Apesar de algum debate sobre a definição, a maioria dos pesquisadores concorda que o bullying envolve a intenção de causar danos e um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, ocorrendo de maneira repetida.

O bullying se manifesta em diferentes formas, incluindo ataques verbais, comportamentos físicos e agressão relacional ou social, estendendo-se às formas modernas como cyberbullying. Cerca de 20-25% dos jovens estão diretamente envolvidos como agressores, vítimas ou ambos, enquanto estudos em países ocidentais indicam que 4 a 9% dos jovens frequentemente participam de comportamentos de bullying e 9 a 25% das crianças em idade escolar são vítimas de bullying. Um subgrupo menor de jovens, classificados como bully/vítimas, também foi identificado.

Apesar de extensas pesquisas em países ocidentais e orientais de alta renda, há uma lacuna significativa em pesquisas sobre bullying em países de baixa e média renda. Resultados na América Latina revelam alta prevalência de bullying, com 40-50% dos adolescentes no Peru e na Colômbia admitindo praticar bullying. Na África, a porcentagem de estudantes sul-africanos que relatam sofrer bullying chega a 56,4%, enquanto um estudo recente na Argélia mostrou um envolvimento de aproximadamente 25-35%, abrangendo formas diretas e indiretas de bullying.

Diversos estudos indicam que a prevalência e as manifestações do bullying variam entre diferentes faixas etárias, embora os resultados não sejam uniformes. O pico do bullying ocorre tipicamente durante os anos do ensino médio, aproximadamente entre 12 e 15 anos, com uma tendência de diminuição no final dessa etapa educacional. Quanto às formas específicas de bullying, observa-se uma transição do bullying físico para o bullying indireto e relacional com o aumento da idade.

É frequentemente relatado que os meninos demonstram maior propensão ao envolvimento em atividades de bullying em comparação com as meninas, embora alguns estudos tenham encontrado diferenças mínimas. A maioria das pesquisas sugere que os meninos são mais propensos a participar de formas físicas de vitimização, enquanto o bullying entre as meninas é mais propenso a assumir natureza relacional ou verbal.

O risco de bullying e vitimização não é uniforme entre os grupos de alunos, e vários estudos apontam que alunos com deficiência, obesidade, ou pertencentes a minorias étnicas ou sexuais estão mais suscetíveis a serem vitimizados do que seus colegas. Alunas do sexo feminino que recebem serviços de educação especial apresentam uma probabilidade 4,8 vezes maior de serem vítimas de bullying em comparação com suas colegas sem deficiência.

Para compreender o papel da etnia em diferentes contextos, estudos examinam as experiências de vulnerabilidade dos alunos na escola, definidas como vitimização percebida, isto é, sentir-se inseguro e solitário. Notou-se que maior diversidade étnica está relacionada a um menor sentimento de vulnerabilidade entre diferentes grupos étnicos. Em escolas etnicamente diversas, com vários

grupos étnicos, as relações de poder tendem a ser mais equilibradas. O status de minoria étnica, por si só, não está fortemente associado a um nível mais alto de vitimização entre pares. Portanto, o efeito do estatuto de minoria étnica parece depender do contexto.

Muitos estudos sobre a incidência de bullying homofóbico têm limitações, como a utilização de medidas de item único para o status de minoria sexual e a não medição de dimensões de orientação sexual (ou seja, identidade e comportamento). Apesar dessas limitações, dados indicam um cenário preocupante. Por exemplo, uma pesquisa envolvendo mais de 7.000 alunos LGBT, com idades entre 13 e 21 anos, revelou que quase 9 em cada 10 alunos LGBT sofrem assédio na escola. Além disso, provocações homofóbicas ou xingamentos são experiências frequentemente relatadas, principalmente por alunos que se identificam como gays, lésbicas, bissexuais ou transgêneros, com 50-80% desses alunos já tendo experimentado agressões. Em suma, o problema do bullying relacionado ao preconceito emerge como uma questão altamente relevante, afetando seriamente grupos minoritários.

Dado que o bullying é uma manifestação de comportamento agressivo, não é surpreendente encontrar uma associação entre a tendência geral de um indivíduo para a agressão (traço de agressão) e o envolvimento em bullying. Atitudes e cognições que favorecem a agressão, juntamente com baixos níveis de empatia em relação aos outros, estão relacionados tanto à agressão geral quanto ao bullying.

Teorias diversas tentam explicar o fenômeno, algumas destacando a falta de habilidades sociais, baixa autoestima e deficiências no processamento de informações sociais como características dos agressores. Contrariamente, outras visões consideram o bullying como um comportamento funcional associado a benefícios. A heterogeneidade dos envolvidos, como os chamados bully-vítimas, que são vitimizados e agressores em momentos distintos, torna a análise mais desafiadora.

A antiga crença de que a baixa autoestima conduz à agressão, incluindo o bullying, está sendo questionada. Estudos recentes sugerem que traços como narcisismo, sensação de grandiosidade e direito, juntamente com características emocionais insensíveis, estão mais associados ao bullying do que a baixa autoestima. Os agressores não são homogêneos, sendo identificados subtipos, incluindo grupos popularmente aceitos e grupos menos socialmente inteligentes.

A pesquisa destaca a necessidade de compreender a heterogeneidade dos alunos envolvidos em bullying, considerando suas diversas motivações. A estrutura cognitiva social destaca que os agressores são caracterizados por processos de pensamento que apoiam o uso da agressão. Tais indivíduos justificam seu comportamento negativo por meio de mecanismos de desengajamento moral.

A discussão sobre se essas tendências devem ser consideradas deficiências ou meramente diferenças nos estilos de processamento sociocognitivo permanece em debate. Alguns estudos sugerem que muitos agressores são controladores bi-estratégicos, utilizando tanto estratégias pró-sociais quanto coercitivas para atingir seus objetivos.

Os agressores, muitas vezes, valorizam a dominância e a alcançam, sendo percebidos como populares e poderosos, apesar de nem sempre serem pessoalmente apreciados. Eles tendem a

formar redes de pares afiliando-se a outros com comportamentos semelhantes. No âmbito familiar, os agressores frequentemente percebem seus pais como autoritários, punitivos e pouco apoiadores, reportando menos coesão familiar em comparação com outras crianças.

A vitimização, sendo alvo de bullying, está associada a uma série de problemas internalizantes, incluindo depressão, ansiedade e baixa autoestima. Além disso, ela está relacionada a dificuldades interpessoais, como rejeição pelos pares, baixa aceitação e falta de amizades significativas, impactando negativamente na qualidade das relações de amizade. Crianças com problemas de externalização e baixos níveis de comportamento pró-social são mais propensas a serem vítimas, enquanto aquelas com problemas de internalização ou externalização enfrentam maior probabilidade de vitimização quando também têm dificuldades interpessoais.

Muitos fatores de risco para a vitimização podem ser entendidos à luz das características e objetivos dos agressores. Crianças não assertivas e inseguras podem provocar cognições que estimulam a agressão em potenciais agressores. Ao escolher vítimas submissas, inseguras, fisicamente fracas e rejeitadas pelo grupo de pares, os agressores sinalizam seu poder para o resto do grupo sem temer confronto ou perder o afeto dos outros.

A presença de amigos protetores pode moderar a associação entre fatores de risco e vitimização. Crianças tímidas e ansiosas são mais propensas a serem vitimizadas se tiverem amigos fisicamente fracos e/ou detestados por outros pares, comparadas com aquelas que têm amigos fortes e/ou apreciados pelos outros. Curiosamente, as crianças vitimizadas muitas vezes associam-se a outros colegas vitimizados, em vez de buscar a proteção de amigos mais fortes.

Outro ponto importante é que muitas crianças que são vítimas de bullying em contextos escolares também enfrentam vitimização em outros ambientes, incluindo em casa. Em contraste, alguns estudos indicam que as vítimas consideram seus ambientes domésticos positivos, embora possam ser percebidos como excessivamente protetores.

O grupo específico de "Bully-vítimas", embora pequeno, é distintivo, sendo altamente rejeitado pelos pares e apresentando problemas tanto de externalização quanto de internalização. Essas crianças frequentemente vêm de ambientes domésticos adversos, caracterizados por maus-tratos e negligência parental. Elas demonstram agressão reativa e proativa, apresentando um perfil sociocognitivo diferente em comparação com os agressores puros.

As taxas de bullying variam significativamente entre diferentes salas de aula, sendo que a variação intraescolar é muitas vezes maior do que a variação entre escolas. Os fatores de risco no nível da sala de aula podem ser atribuídos a fatores demográficos, dinâmica do grupo de pares ou características do professor.

Fatores demográficos, como o tamanho da turma, não parecem explicar consistentemente as diferenças na prevalência de bullying entre as salas de aula. A relação entre o tamanho da turma e a ocorrência de bullying muitas vezes contraria as expectativas, com algumas evidências indicando que mais bullying é encontrado em salas de aula menores.

A hierarquia na sala de aula desempenha um papel crucial. Salas de aula altamente hierárquicas,

onde o status e o poder estão concentrados em poucos indivíduos, mostram maiores incidências de bullying. Essa hierarquia está associada ao aumento do bullying ao longo do tempo. Em contraste, ambientes não hierárquicos não favorecem o florescimento do bullying.

As normas da sala de aula desempenham um papel fundamental nas taxas de bullying. Normas que favorecem o bullying, refletidas em atitudes antibullying reduzidas, expectativas positivas em relação às ações de bullying e expectativas negativas em relação às ações da vítima, contribuem para um maior risco de envolvimento com bullying na sala de aula.

As reações dos colegas ao testemunhar atos de bullying são cruciais. Salas de aula onde é comum reforçar o comportamento dos agressores e a defesa das vítimas é rara estão associadas a uma maior frequência de perpetração de bullying, indicando que o bullying é socialmente recompensado.

Indivíduos em risco de vitimização também são influenciados pelo contexto da sala de aula. A associação entre fatores individuais de risco (como ansiedade social e rejeição pelos pares) e vitimização varia entre as salas de aula, sugerindo que as vulnerabilidades individuais são mais propensas a levar à vitimização quando o contexto da sala de aula permite.

Além disso, as percepções dos alunos sobre as atitudes dos professores em relação ao bullying estão associadas aos níveis de problemas de bullying em uma sala de aula. Mudanças positivas nessas percepções podem levar à redução do comportamento de bullying, destacando a importância de os professores comunicarem sua desaprovação ao bullying aos alunos.

O bullying tem efeitos negativos expressivos na saúde, afetando tanto os agressores quanto as vítimas, além de impactar negativamente os espectadores. Estudos longitudinais em diversos países destacam a relação entre o bullying escolar, a vitimização e resultados adversos à saúde, uma associação que persiste mesmo após o controle de outros fatores de risco na infância.

A pesquisa sobre intervenções antibullying é extensa, apresentando programas cientificamente avaliados em escolas, os quais, em média, conseguem reduzir a ocorrência de bullying e vitimização. No entanto, os efeitos variam, sendo mais fracos em avaliações rigorosas, como ensaios clínicos randomizados. Cerca de 45% dos estudos não mostram efeitos na perpetração de bullying, e cerca de 30% não mostram efeitos na vitimização, levantando questões sobre quais programas são mais eficazes.

Programas escolares são complexos, envolvendo vários componentes em diferentes níveis (alunos individuais, pais, salas de aula, escolas inteiras). Há dificuldades na avaliação de componentes individualmente e na identificação dos contribuintes para os resultados globais. Elementos relacionados à eficácia incluem a intensidade e duração dos programas, treinamento de pais/reuniões de pais e métodos disciplinares.

A mobilização dos espectadores, ou seja, a reação da maioria diante do bullying, é crucial para inibir ou alimentar o comportamento. Programas focados no aumento da consciência, empatia e autoeficácia dos espectadores têm resultados positivos.

Variação na implementação dos programas entre escolas e professores individualmente é observada, sendo que professores podem adaptar os programas, e uma melhor fidelidade de

implementação está associada a melhores resultados.

A existência de políticas anti-bullying nas escolas é legalmente exigida em vários países, mas a eficácia dessas políticas varia; intervenções eficazes devem ser adotadas. Escolas devem receber orientação sobre práticas e programas eficazes, e um sistema de credenciamento de programas anti-bullying eficazes deve ser desenvolvido.

Em conclusão, os programas de toda a escola para prevenir o bullying têm sucesso, mas a variação nos resultados destaca a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa na implementação e avaliação, considerando a intensidade, duração e a mobilização eficaz dos espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações apresentadas, é evidente que o BULLYING é um tema abrangente, permeando diversos aspectos. Destaca-se, especialmente, a relevância do fenômeno no ambiente escolar e a constatação da dificuldade enfrentada pelos docentes na abordagem desse problema. Observa-se que não apenas o professor, mas toda a gestão pedagógica é impactada, ressaltando a necessidade de envolvimento de todos os atores nesse contexto, incluindo as famílias, para prevenir e lidar com o bullying.

Ao analisar o exposto, concluo que o bullying não se limita ao ambiente escolar, impactando a sociedade como um todo por meio das atitudes dos seus membros. Esses comportamentos prejudiciais tendem a acarretar dificuldades na esfera sentimental e interferir no processo de aprendizado acadêmico de cada indivíduo. Destaca-se, portanto, a importância de uma atuação preventiva eficaz tanto no ambiente escolar quanto nas relações familiares.

É imperativo que as famílias estejam atentas a tais comportamentos, identificando possíveis casos ocorridos em casa. A colaboração entre família, professor e gestão escolar se mostra essencial para investigar e implementar medidas preventivas, enfrentando todas as formas de violência no ambiente escolar.

Considerando essas reflexões, acredito na necessidade de uma análise conjunta por parte dos órgãos governamentais, sociedade e instituições escolares. Somente por meio dessa colaboração será possível estabelecer diretrizes orientadoras que respaldem efetivamente a prevenção do bullying nas escolas. Essa abordagem coletiva é essencial para criar um ambiente educacional saudável e seguro, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CALBO, A. S., Busnello, F. B., Rigoli, M. M., Schaefer, L. F., & Kristensen, C. H. **Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares.** Contextos Clínicos, 2(2), 73-80. 2009.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão.** 2ªed. - Niterói, RJ: Impetus, 2010.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: estratégias de intervenção da violência entre escolares.** 1 ed. São José do Rio Preto-SP: Editora Ativa, 2003.

TORO, G. R. R., Neves, A. S., & Rezende, P. C. M. **Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social.** Psicologia: Teoria e Prática, 12(1), 123-137. 2010.

ZOEGA, M. T. S., & Rosim, M. A. **Violência nas escolas: o bullying como forma velada de violência.** Unar, 3(3), 13-19. 2009.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARGARIDA SANTINHO JACOBIK

Graduação na Universidade Pontifícia Universidade Católica SP- Letras e Habilitação em português (2000); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Nenê do Amanhã.

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre o currículo na Educação Infantil em suas concepções, questões legais e aspectos históricos. A Educação Infantil é uma etapa no campo educacional fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Para planejar as ações educativas nesta modalidade é necessário promover no contexto escolar um processo de aprendizagem significativa de acordo com a realidade das crianças. Exemplificou-se como referência de uma proposta curricular, o Currículo da Cidade de São Paulo na Educação Infantil, um documento elaborado pelos educadores municipais. O levantamento de dados deste estudo foi organizado por meio de um artigo de revisão bibliográfica e descritivo. As considerações finais observaram a importância de um currículo flexível, que respeite a realidade da criança na Educação Infantil, em que se ofereça instrumentos favoráveis para o seu desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Infantil; Planejamento; Criança; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the curriculum in Early Childhood Education in terms of its conceptions,

legal issues and historical aspects. Early Childhood Education is a fundamental stage in the educational field for children's all-round development. In order to plan educational actions in this modality, it is necessary to promote a meaningful learning process in the school context, in accordance with the children's reality. As a reference for a curriculum proposal, we used the São Paulo City Curriculum for Early Childhood Education, a document drawn up by municipal educators. The data collection for this study was organized as a bibliographical review and descriptive article. The final considerations noted the importance of a flexible curriculum that respects the reality of children in Early Childhood Education, offering favorable instruments for their integral development in cognitive, emotional, physical and social aspects.

KEYWORDS: Curriculum; Early Childhood Education; Planning; Child; Integral Development.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende refletir sobre o currículo que vem sendo efetivado nas escolas infantis. A rotina escolar traz práticas e culturas, que muitas vezes não auxiliam no desenvolvimento das crianças. Há uma necessidade de se compreender o que leva a essas práticas. Para isso, pretende-se discutir sobre as tendências pedagógicas da Educação Infantil em seu processo legal e histórico.

Com o planejamento de ações eficazes ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, destaca-se neste estudo os aspectos ideológicos implícitos em cada fase de suas fases. Em uma proposta curricular, a ação pedagógica deverá estar atenta a avaliação de metas, objetivos e interligar os campos de experiências voltados à realidade das crianças.

Quando se organiza uma proposta curricular na Educação Infantil é fundamental estabelecer uma base para o desenvolvimento integral das crianças em vários aspectos, tais como: cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Garantir que ações educativas estejam relacionadas à idade, às necessidades prioritárias das crianças e à flexibilidade para haja a adaptação do currículo ao desenvolvimento efetivo de toda a população da Educação Infantil.

Para estabelecer o objetivo geral deste trabalho procurou-se analisar a importância de uma proposta curricular na Educação Infantil, em que se promova o desenvolvimento integral das crianças por meio de ações educativas que auxiliem em todas as dimensões humanas. Assim, para alicerçar os objetivos específicos estabeleceu-se: identificar a conceituação e as questões legais e históricas do currículo na Educação Infantil que contribuem na aprendizagem das crianças em todos os campos de experiências; discutir sobre o ato de planejar e suas implicações na área educacional e conhecer uma proposta curricular desenvolvida pelos educadores municipais de São Paulo na Educação Infantil, denominado o Currículo da Cidade de São Paulo.

A temática foi organizada nos seguintes tópicos: primeiramente, discorreu-se sobre a Educação Infantil e a organização do currículo apontando os aspectos conceituais, legais e históricos. A seguir, questionou-se como planejar na Educação Infantil, intermediando o planejamento como uma ação

reflexiva para os educadores na observação de sua realidade. Ao final, destacou-se uma proposta curricular realizada nas escolas municipais de São Paulo por intermédio do currículo da Cidade de São Paulo na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A Educação Infantil é um direito constitucional (BRASIL, 1988), aconteceu por um contexto de lutas e ampliou-se nas questões legais nas últimas décadas. Esse processo foi o resultado da conquista e “da participação dos movimentos de mulheres, dos movimentos dos trabalhadores, do movimento de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p.7). As matrículas nesta modalidade crescem anualmente, em especial, nas instituições públicas e privadas em todo o território brasileiro.

A nova Constituição de 1988 trouxe a inclusão “da creche no sistema de ensino, colocando-a com a pré-escola no nível denominado Educação Infantil”. Criou-se, dessa forma, um atendimento como dever do Estado com a Educação. Esse avanço aconteceu por influência dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, Psicolinguística, Sociologia da Infância, Neurociências e outras áreas de conhecimento que elencaram a importância da construção da inteligência, da linguagem e do conhecimento (SÃO PAULO, 2007).

O currículo na Educação Infantil, segundo Oliveira (2011), precisa ser planejado e discutido por toda a comunidade escolar. Até as próprias crianças participam, pois são sujeitos de toda a ação educativa e com essa especificidade da escuta infantil organiza-se práticas educativas rotineiras.

A palavra currículo tem origem do latim “currere” com o significado de “curso ou caminho”. O currículo é um instrumento fundamental para ser refletido pelos educadores. Bastos (2013) aponta que o conceito de currículo primeiramente denominava o conjunto de disciplinas. No entanto, ao se passar o tempo ganhou uma conotação diferenciada para o campo educacional. O currículo, desse modo, auxilia na organização das propostas realizadas dentro do espaço escolar.

Outros estudiosos, ampliaram a conceituação de currículo, abordando o caráter social e ideológico envolvido na sua concepção. Moreira e Silva (2005, p.8) argumentam que currículo é “um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...]”.

Dessa forma, o currículo está envolvido aos fatores sociais, culturais, políticos, econômicos presentes na sociedade. “O currículo agrega conteúdos, valores, técnicas, significados e muitos outros aspectos que precisam estar presentes no processo de ensino e aprendizagem”. O indivíduo estabelece a construção do seu conhecimento a partir das relações com o ambiente e as relações com os outros (FREITAS; PINTO; PIMENTA, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCN (BRASIL, 2010, p.12) apontam a definição de currículo na Educação Infantil como:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), o currículo na Educação Infantil, na sua concepção e administração, necessita respeitar o grau do desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural em que está inserida. Na nova organização curricular, estabeleceu-se a criança como centro nas práticas educativas.

Assim, determinou-se cinco campos de experiências para a construção da identidade, da subjetividade, das aprendizagens para o desenvolvimento infantil pleno. Os eixos do currículo são: “Eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017).

De acordo Kramer (1991, p. 1), “o currículo estabelece pontos de chegada e caminhos a percorrer que precisam ser constantemente realimentados pela ação da equipe pedagógica”. Portanto, o currículo é fundamental para subsidiar a programação didática e o processo de avaliação do trabalho realizado no cotidiano, ou seja, uma análise crítica dos educadores de como as crianças estão se adaptando as práticas educativas.

Historicamente, o currículo na Educação Infantil foi influenciado por tendências pedagógicas, “pois nenhuma prática é neutra”. Conforme Kramer (1991, p.24), pode-se apontar três tendências que marcaram a história das escolas infantis: a tendência romântica; a tendência cognitiva e a tendência crítica.

A primeira tendência destacada por esta autora (KRAMER, 1991, p. 24) é a tendência romântica. Refere-se ao momento em que a Educação Infantil era considerada como “um jardim de infância” e as crianças eram designadas de “sementinhas” ou “plantinhas”, que brotavam no espaço escolar e as professoras como “jardineiras”. O currículo estava fundamentado nos princípios do centro de atividades. Destaca-se os estudiosos Froebel (1782-1852), Decroly (1871- 1932), Montessori (1870-1952), que trouxeram os princípios teóricos dessa tendência.

A segunda tendência abordada por Kramer (1991) é a cognitiva, que se fundamenta na base psicogenética, na construção do pensamento infantil, no desenvolvimento da inteligência e da autonomia. O autor de referência é Jean Piaget (1886-1980), que elaborou uma teoria sobre os estágios de desenvolvimento humano.

Os pressupostos da educação piagetiana apontam que o currículo educacional deverá desenvolver a formação de seres “criativos, inventivos e descobridores”. A educação infantil englobaria o período sensório-motor (nascimento aos 18-24 meses de idade) e uma parte do período de operações concretas (dos dois anos aos sete anos de idade). Outros dois estágios são: operatório-concreto, que acontece na faixa dos sete aos onze anos; e, o estágio operatório-formal, que poderá se desenvolver a partir dos onze anos. As implicações pedagógicas dessa teoria de Piaget tiveram algumas críticas, pois o domínio dos aspectos cognitivos trazia o detrimento dos domínios social, afetivo e linguístico (KRAMER, 1991, p.30).

Na terceira tendência crítica, apontada por Kramer (1991), as escolas infantis seriam consideradas com espaços coletivos para a formação da cidadania e a educação possuiria um papel na contribuição da transformação social. A autora baseou-se para essa última tendência em estudos conhecidos historicamente de reconhecidos nessa área, como os de Pestalozzi (1746-1827), Rousseau (1712-1778) e Celestin Freinet (1896-1966). Destacou a importância de Freinet, influenciado pelos outros dois citados, pois este construiu uma pedagogia, na qual se dava importância a participação e a integração entre famílias/comunidade/escola. Nessa concepção, a criança deveria ser respeitada em sua palavra para acontecer mudanças no espaço escolar. A aquisição de conhecimento seria a chave para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Em síntese, após ao levantamento histórico, a autora Kramer (1991) analisa que um currículo na Educação Infantil precisa ter como concepção o desenvolvimento infantil pleno, isto é, um instrumento de aquisição de conhecimentos, que caminha em paralelo à construção da autonomia, à cooperação, à atuação crítica e à criatividade da criança. Desta maneira, deverá ser elaborado um currículo baseado nas características específicas das crianças, no local em que elas vivem, nas interferências do meio, que as circundam, assim como os conhecimentos de diferentes campos.

COMO PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A educação na primeira infância deverá fornecer acessibilidade a todas as crianças. De acordo com Cole (2010, p. 1), a formação cultural “consiste em conhecimentos, ferramentas e atitudes historicamente acumulados que permeiam a ecologia proximal da criança, inclusive as ‘práticas’ culturais dos membros do núcleo familiar e de outros parentes”. A composição e amplitude dos valores culturais irão compor o desenvolvimento da criança e sua inserção social.

Para isso acontecer, é necessário planejar situações pedagógicas por meio lúdico para expandir os saberes. Entende-se por educar a organização de práticas educativas que elaborem situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada. Desse modo, contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis e relação interpessoal. A criança é um ser autônomo e deverá ser ativa no processo de aprendizagem.

Para Aroeira; Soares e Mendes (1996, p.7), a Educação Infantil é um tempo profundamente marcante, fundamental e curto na infância. “Apenas compreendê-lo não é suficiente. É preciso dar uma contribuição efetiva para sua realização plena”. Ao planejar, o professor deverá selecionar práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitada a realidade de seu entorno, tendo o caráter flexível sempre presente.

É preciso reconhecer a “criança como produtora de cultura”, porém muitas vezes professores revertem essas questões e não incluem a participação efetiva delas. No entanto, o planejamento diário conjuntamente com as crianças é essencial para elaborar uma rotina favorável ao desenvolvimento infantil (DOMINICO et al.,2020).

Na Educação Infantil, rotina é uma categoria pedagógica para estruturar as práticas educativas. Barbosa (2008, p. 37) analisa as rotinas nas escolas infantis como um “cartão de visitas” para

apresentar aos pais ou à comunidade, pois elas sintetizam o Projeto Político Pedagógico abordado pela instituição escolar. Embora, o excesso de rotina poderá impedir o espírito de descoberta e curiosidade das crianças.

Ao estabelecer uma sequência básica nas atividades diárias, o professor poderá organizar um trabalho dinâmico e com a participação efetiva das crianças. Dessa forma, favorecerá para as crianças o entendimento de como as situações sociais são vivenciadas e estruturadas. Ampliará a independência infantil com a distinção das regularidades e mudanças ocorridas no espaço escolar e a expansão da aprendizagem do tempo escolar e suas responsabilidades (RODRIGUES; GARMS, 2010).

Para Ostetto (2000, p.177), “o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que um papel preenchido, é atitude que envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”. O ato de planejar envolve situações de projetar, programar, elaborar e traçar o desenho em que a rotina deverá ser organizada. Para consolidá-lo, é necessário que o professor tenha uma postura crítica diante do seu trabalho.

Ao elaborar este processo reflexivo, o professor irá exercitar e aprender suas capacidades e perceber as verdadeiras necessidades das crianças, pois localizará as manifestações de problemas e buscará as causas. Ao localizar essas questões, terá tomadas de decisões para superá-lo. “O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade” (OSTETTO, 2000, p. 178).

Para explicitar de forma didática, Ostetto (2000, p. 179) apresenta a divisão do planejamento da seguinte maneira: planejamento baseado em “listagem de atividades”; em “datas comemorativas”; “nas áreas de desenvolvimento”; nas “áreas de conhecimento”; em “temas” e “em conteúdos organizados por áreas de conhecimento ou campos de experiências”.

O planejamento baseado em listagem de atividades, segundo Ostetto (2000), é um dos mais rudimentares, pois o professor tem apenas a preocupação de elencar as atividades na rotina, sequenciando as atividades de cuidar e educar. Nele, a criança assume um papel passivo, as práticas educativas são desenvolvidas de baixa qualidade para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Já o planejamento baseado em datas comemorativas, a rotina é estruturada e organizada direcionada pelo calendário, a escolha de datas consideradas importantes pelo adulto. Ostetto (2000) faz uma crítica esse tipo de organização do currículo, pois aborda as questões históricas na maioria das vezes de modo descontextualizado e não respeita a realidade imediata da criança, não ampliando a sua visão de mundo.

Quanto ao planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento, está diretamente relacionado às questões que englobam o desenvolvimento infantil, do ponto de vista físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Nessa visão, a criança pequena é caracterizada pelos parâmetros da Psicologia do Desenvolvimento. Na análise que Ostetto (2000) faz dessa proposta de planejamento, os aspectos sociais e políticos são minimizados por restringir a amplitude do conhecimento das crianças.

Outro planejamento abordado por Ostetto (2000) é o baseado em temas, tais como: tema

integrador, tema gerador, centros de interesse e unidade de experiência. O “tema” a ser escolhido poderá ser eleito pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgir de situações particulares e significativa para aquela determinada turma.

A partir dessa temática, o professor irá articular com as atividades desenvolvidas na rotina escolar, um eixo condutor das práticas educativas fazendo parte da realidade das crianças. A autora acima citada acredita muitas vezes não há preocupação com o aprofundamento dos conhecimentos e sim com a realização das atividades faltando, desta maneira, o questionamento da criança, a pesquisa e a exploração como crítica deste tipo de planejamento (OSTETTO, 2000).

A última forma de planejar apontada por Ostetto (2000) é o planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento ou campos de experiências. Essa tendência está sendo utilizada em algumas escolas. A Educação Infantil assume o seu caráter educativo, o espaço escolar como um lugar pedagógico e de conhecimento. Assim, a Educação Infantil poderá contribuir para a universalidade de conhecimentos socialmente acumulados, a criança está aprendendo, ao mesmo tempo se desenvolvendo e produzindo novos conhecimentos.

PROPOSTA CURRICULAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: CURRÍCULO DA CIDADE

A Educação Infantil paulistana tem uma relevância social por sua extensão numérica e processo na história da educação brasileira. Na década de 1980, o país passou por um processo de redemocratização na construção de uma sociedade brasileira menos desigual. Para subsidiar o trabalho pedagógico nas unidades escolares alguns documentos foram impressos e digitalizados pela Prefeitura Municipal de São Paulo baseados nas legislações oficiais.

O presente estudo reúne os principais documentos organizados pela Coordenadoria Pedagógica da cidade de São Paulo. Em primeiro plano, analisa-se as Orientações Curriculares desenvolvida em 2007, com a participação de todos os educadores para sua organização. Realizadas por meio de jornadas pedagógicas com os profissionais de educação, que auxiliaram na redação de todas as práticas desenvolvidas dentro das unidades escolares (SÃO PAULO, 2007).

No documento citado acima, destaca-se a importância de um plano para orientar as unidades escolares, denominado Projeto Pedagógico, a ser elaborado por todas as comunidades escolares. Suas diretrizes principais basearam-se na concepção de criança, de aprendizagem, fundamentadas em documentos oficiais. Estabeleceu também metas como atingir o desenvolvimento das crianças. Tal documento propõe o acréscimo da palavra “Político” ao Projeto Pedagógico, por ser “um instrumento político que define as aprendizagens a serem promovidas em função de metas coletivamente traçadas” (SÃO PAULO, 2007, p. 26).

O currículo é concebido nas Orientações Curriculares como “o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional, que promovem as aprendizagens das crianças” (SÃO PAULO, 2007, p. 26). Ao ser definido o Projeto Político Pedagógico, o currículo é elaborado por meio da programação didática pelos professores.

Outro fator de relevância refere-se às discussões coletivas para realização das atividades educativas. Para isso acontecer, é necessário estabelecer alguns princípios básicos para construção de um currículo, “pois desde que nasce a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2007, p. 16).

São quatro os princípios básicos das Orientações Curriculares que serão arrolados a seguir. Primeiro: “o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco”, isto é, a criança é um sujeito competente, que poderá ser ativo no seu desenvolvimento. Segundo: “educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional”, desse modo, cabe as escolas infantis o acolhimento das crianças e oferecer experiências de aprendizagem. Terceiro: “todos são iguais, apesar de diferentes”, destaca-se a importância da inclusão de todas as crianças, especialmente, com necessidades especiais. Quarto: “o adulto é mediador da criança e sua aprendizagem”, dessa maneira, aponta-se a ação do educador como instrumento para a organização e planejamento das atividades educativas (SÃO PAULO, 2007, p.16).

As escolas infantis “devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar as suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas” (SÃO PAULO, 2007, p. 23). Destaca-se, dessa forma, a ideia de que para organização de uma proposta curricular favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento integral infantil, os professores deveriam planejar um ambiente de aprendizagem interligando fatores como: interações e relações; estruturação do tempo, do espaço e seleção, assim como usos de materiais.

Outro documento, que se baseou no anterior, completado com todas as experiências da Prefeitura Municipal de São Paulo, é o Currículo da Cidade na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Os princípios norteadores, propostos foram: a Educação Inclusiva, a Equidade e a Educação Integral. Na sua organização, houve a fundamentação em documentos legais tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para Educação Infantil – DCN (BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Foi oferecido o Currículo da Cidade de São Paulo para os educadores impresso em forma de livros e na plataforma digital para acesso de todos (SÃO PAULO, 2019). Tal medida deu-se pelo fato das escolas municipais, por possuírem uma proposta curricular diferenciada, aumenta a demanda para atender bebês e crianças pequenas nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

O documento acima citado, Currículo da Cidade, oferece ainda aos educadores a Matriz de Saberes, baseados nos princípios Éticos, Políticos e Estéticos, servindo na orientação para o exercício da cidadania responsável para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária. Outra questão muito especial desenvolvida neste documento é o compromisso pactuado na Agenda 2030 para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio (SÃO PAULO, 2019).

Ressalta-se que todos os profissionais de educação participaram durante anos da organização do documento analisado na modalidade de ensino, Educação Infantil, denominado Currículo da

Cidade, por meio de diversas jornadas pedagógicas. Desse modo, pode-se dizer que foi elaborado por intermédio de um trabalho dialógico, colaborativo das experiências e práticas educativas. Antes de ser formatado, houve a avaliação e análise dos educadores para ser apresentado em sua versão final (SÃO PAULO, 2019).

Desse modo, o Currículo da Cidade é resultado das discussões e objetivos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, com pressupostos de uma política de equidades à educação inclusiva. Visando garantir a aprendizagem e desenvolvimento de todos, respeitando, dessa forma, a realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica (SÃO PAULO, 2019).

O espaço escolar é o lugar em que “se aprende a conduzir a existência” em um interesse comum e individual. Na Educação Infantil, a proposta curricular precisa oferecer o exercício da ação coletiva e autonomia das crianças, “nas investigações e descobertas de si e dos outros e no conhecimento do mundo”. Quando as crianças estão nesse espaço educativo elas precisam ser protagonistas e autores de sua própria história (SÃO PAULO, 2019, p.25).

Segundo São Paulo (2019, p.25), nas escolas infantis, “as crianças irão identificar seus desejos e sentimentos, edificar-se como pessoa no mundo, aprender e compreender as diversidades culturais, fazerem as escolhas para os significados pessoais e sociais”. O espaço escolar é um ambiente de aprendizado significativo e prazeroso, para estimular a curiosidade e os interesses das crianças.

Outra referência fundamental para estabelecer o planejamento das atividades, destacado por este último documento, é observar o território em que a criança está inserida. O termo “território” é entendido como elemento da vida comum, interligado com a “cultura” para favorecer o desenvolvimento da criança. Dessa forma, entende-se como território “um cenário constantemente renovado, onde as atividades, desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais” (SÃO PAULO, 2019, p.25).

A educação precisa ser compreendida como um processo social e tem suas relações estabelecidas em um território, oriundas das ações educativas formais ou informais. A criança nasce em um território, no qual produzem e reproduzem modos de viver. “Cada território propicia uma experiência de infância para as crianças, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço”. Cabe às escolas infantis organizarem propostas curriculares que respeitem as identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contexto de vida (SÃO PAULO, 2019, p. 9).

Apresenta-se, na figura 1, uma atividade realizada em uma unidade escolar de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo, em que as crianças participaram efetivamente da atividade pedagógica descrita no documento Currículo da Cidade de Educação Infantil. Pode-se perceber elementos de planejamento intencional dos educadores, a visita à feira livre e ao mercado em ruas próximos da escola (SÃO PAULO, 2019, p. 26).

O NOVO FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA DIVERSIDADE CULTURAL



THE NEW PEDAGOGICAL APPROACH TO THE CHALLENGES OF EDUCATION AND CULTURAL

MARIA APARECIDA SOARES

Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Especial; Professora na rede pública da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra, assim para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve “compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural”.

PALAVRAS-CHAVE: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Empoderamento.

ABSTRACT

When dealing with Brazil's cultural plurality, the teacher must promote in the student a sense of appreciation for the country's culture, as well as recognizing and respecting the different cultures, showing that there is not one that is better or more developed than the other, so in order to better understand our culture, we have to talk a little about the history of our country, so going back a few years, to be more exact, let's go back in time to the year 1500 when Brazil was discovered. Teachers need to be aware that the school reflects society and the surrounding community. And in a way, they are influenced by the power of some over others that exists in the surrounding community. Teachers need to analyze their population to understand how this can influence classroom dynamics, so that they can intervene to abolish exclusionary and discriminatory practices. According to Cardoso (2001), the teacher must "understand the student and everything they bring to the classroom, they must be aware of their opinions, perspectives, conceptions and feelings as a citizen and teacher in a multicultural society".

KEYWORDS: History; Diversity; Learning; School, Empowerment.

INTRODUÇÃO

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, deste modo o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam. Com a vinda dos portugueses, junto chegou à religião entre muitas outras coisas como a sua comida típica e até mesmo o teatro, para quem não sabe o teatro foi trazido para o Brasil por Portugal. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, na qual cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto, ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. Com isso, há crescimento e fortalecimento do papel de todas na sociedade.

As reflexões feministas sobre o corpo nas esferas psicológica e social não desejam purgar esse discurso; ao contrário, elas particularmente foram responsáveis por conceber o corpo como foco relevante de tais discursos, com importantes implicações teóricas e efeitos sociais.

Mas, sem dúvida, o realinhamento do conhecimento do corpo, abre novas perspectivas para os estudos da formação da identidade da mulher. Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas.

DIVERSIDADE CULTURAL E SUA TRAJETÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO

A diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que “a nossa sala de aula, tem vindo a tornarem-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável”.

Para Morgado (1999), “a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente”. Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), “numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem”. Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, “quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias”. Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de “formação de grupos heterogêneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza” Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo

as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), “situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afrodescendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País”.

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Ainda Silva (2007) acrescenta que de uma forma ou de outra, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, inicialmente, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001), educação multicultural surge como um conceito que “permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno estão a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção

no nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultura. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo na qual se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a diversidade cultural, racial, social. Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores são encarados como “esperança de futuro”, sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005), um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de “reformular as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação”

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social por meio de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997) define a educação multicultural como “uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos”.

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural

e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra intercultural, verificamos que o prefixo Inter aponta para a ideia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003), o interculturalíssimo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999), salienta que o interculturalíssimo implica, “reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalíssimo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua”. Nesta perspectiva nós entendemos que este contacto entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Por seu turno Candau (2006), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à “interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos”.

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalíssimo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, por meio do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995), o interculturalíssimo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promover o diálogo entre as culturas;
- Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os

conflitos sejam ultrapassados por meio de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, “a educação intercultural propõe que a prática educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica”. Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos criem dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Na qual exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar o seu conhecimento numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurar uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Não é necessário pensar muito para lembrar de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes do Nordeste. Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo

do país. Desde as diferenças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais. Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto.

Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL COM SUAS LUTAS E CONQUISTAS ACERCA DO CASAMENTO

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da mulher desde criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graças a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a mulher desde criança foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social, então, as crianças eram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Até mesmo perante a arte a infância da mulher foi ignorada, por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Cunha (1989), prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

O Código Civil de 1916 derivou de um anteprojeto de 1899, o qual não tratou da matéria do negócio jurídico, que foi introduzido só no Código Civil de 2002, o qual inaugurou a referida teoria e diferenciou o negócio jurídico do ato jurídico. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013, p. 197).

Assim, torna-se necessário salientar os planos de validade do negócio jurídico inseridos no Código Civil atual:

- a) Existência: o negócio jurídico não nasce de repente, para que ele existe é necessário possuir alguns requisitos mínimos;
- b) Validade: “a simples existência de um negócio jurídico, não traz consigo a perfeição”, ou seja, a capacidade para produzir efeitos no mundo jurídico.
- c) Eficácia: ainda que um negócio jurídico existente seja tido como válido, pode não produzir efeitos imediatos, pois pode ele estar restringidos por elementos acidentais de declaração.

Contudo, neste capítulo, serão abordados, e analisados o plano existencial casamento de acordo com os requisitos de validade do negócio jurídico.

No direito Romano, não era conhecida a matéria do negócio jurídico. Os alemães por sua vez, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de tal teoria. (GANGLIANO, PAMPLONA, 2013, p.199).

Neste sentido, Mello, (2000, p. 83), lesiona:

“[...] no plano de existência não se cogita em invalidade ou eficácia do fato jurídico, importa apenas, a realidade e existência. Tudo aqui, fica circunscrito a ser saber se o suporte fático suficiente se compôs dando ensejo à incidência”. E assim exemplifica:

“[...]ocasamentorealizado perante quem não tem autoridade para casar, um delegado de polícia por exemplo, não configura fato jurídico, e simplesmente, não existe. Não há de se discutir, assim é nulo ou ineficaz, nem se precisa ser desconstituído judicialmente, como costumam fazer os franceses, porque a inexistência é o não ser que, portanto, pode ser qualificado”. (MELLO, 2000, p. 83).

Neste sentido, Azevedo, (2000, p. 83), preceitua, que a declaração de vontade, e não a mera vontade em si, é o elemento constitutivo do negócio jurídico. Assim, a declaração de vontade resulta do procedimento interno do querer, porém ao ser afirmado, absorve-o de forma que se pode dizer que esse procedimento não é elemento do negócio.

Neste entendimento, continua o autor supramencionado:

“quando se diz que minha vontade me obriga, esta vontade já não existe; ela se tornou estranha a mim, de modo tal, que é exatamente como se eu recebesse uma ordem de outra pessoa”. (AZEVEDO,200, p. 83).

Vale ressaltar, neste contexto, que mesmo existindo a autonomia do plano existencial, os autores supramencionados insiste haver várias dúvidas doutrinária.

Assim, a discordância começa na própria terminologia usada para designar os elementos existenciais do negócio jurídico: “elementos essenciais e elementos particulares” (MONTEIRO, 2200, p.40), “elemento constitutivos” (RODRIGUES. 200, p. 30), “elementos do negócio jurídico” (VENOSA, 2001, p.28).

Aplicando a teoria do negócio jurídico ao casamento, temos, como seus elementos essenciais:

- a) A manifestação recíproca de vontade (consentimento);
- b) Celebração por autoridade materialmente competente.

Visto que a jurisprudência mudou bastante, a diversidade de sexos não é considerada mais um requisito existencial para o casamento.

A ausência desses requisitos importaria a nulidade total do casamento, tornando assim o negócio inexistente.

A manifestação de vontade pode ser tácita ou explícita. No entanto, é necessário que esta vontade seja exteriorizada, conhecida, e para que ela assim seja precisa ser declarada. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013, p. 202).

Neste sentido, lembramos que o Direito Romano, possuía diversas formalidades, e meios sacramentais, em vários momentos atribuía o silêncio significado jurídico:

“Normalmente, o silêncio é nada, e significa a abstração de pronunciamentos de pessoa em fase de uma solicitação ambiente, geralmente, o silêncio é a ausência de manifestação de vontade, e, como tal, não produz efeitos”. (PEREIRA,2011, p.308).

No caso do mandato, por exemplo, o silêncio significa a aceitação, quando negócio é relacionado a profissão do mandatário, (art. 1993, C.C- 16), resultando do começo da execução (art.659, C.C-02). Também na doação pura, o silêncio no prazo fixado, quer dizer aceitação, (art.539, C.C-02).

Neste sentido, o atual código Civil, agrega maior valor jurídico ao silêncio, quando no art.111, dispõe que:

“Art.111- CC: O silencio importa anuência, quando as circunstâncias ou os usos o autorizarem, e não for necessária a declaração de vontade expressa”.

Aproximando-se desta ideia, Lopes, (2000, p. 165), aconselha que o juiz deverá sempre analisar o caso concreto:

“[...]é preciso tornar-se em conta a convicção inspirada na outra parte de que a ação negativa do silente no sentido de ter querido seriamente obrigar-se”.

Também no plano de vitalidade do negócio jurídico, o silêncio tem grande importância, configurando como omissão dolosa causa de anulabilidade do negócio jurídico, quando nos atos bilaterais, for inserido com intenção de prejudicar a outra parte, que se soubesse a real intenção do agente não celebra a avença. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013.p.203).

Nesta linha, aduz o art.147 do código Civil:

“Art. 147- Nos negócios jurídicos bilaterais, o silêncio intencional de uma das partes a respeito de fato ou qualidade que

“Art.1565: Pelo casamento, homem e mulher assumem mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família”.

Por conta da observância da norma, está implícita a proibição da união matrimonial entre pessoas do mesmo sexo.

No entanto, a união estável, por ser uma união informal, pode ser aplicada as pessoas de mesmo sexo, sendo possíveis assim as uniões homoafetivas.

A união homoafetiva tomou novos delineamentos em face da decisão histórica do Supremo Tribunal Federal, que reconheceu a união homoafetiva como entidade familiar. A esta composição familiar foi aplicada as regras de união estável por analogia, pois há ausência de normatização específica para forma de união.

Ademais, vale ressaltar, que o superior tribunal de Justiça ao julgar o REsp 1.183.378/RS, autorizou o casamento civil entre duas mulheres que viviam em união estável, fundamentando-se tal decisão em um verdadeiro Leading case sobre o casamento no Brasil, trazendo assim uma significativa transformação no plano de existência do matrimônio.

Neste sentido, os Tribunais de Justiça Brasileiros já admitem o casamento direto entre pessoas de mesmo sexo, o que mostra uma evolução no Direito de Família Brasileiro.

Outro ponto que vale destacar é a diferença entre a transexualidade e a homossexualidade. A transexualidade é uma doença neurológica catalogada pela Organização Mundial de Saúde, fato este o qual fundamentado segundo o princípio da dignidade da pessoa humana permite a cirurgia para a mudança de sexo.

Assim, não há o que confundir o homossexual com o transexual. Neste sentido Dias, (2008, p.2010) observa a outra parte haja ignorado constitui omissão dolosa, provado que sem ela o negócio não se teria celebrado.

Assim, nota-se que o Código Civil deixa claro que não basta simplesmente haver à vontade, para que ela tenha eficácia é preciso ser expressa e recíproca, ou seja, no casamento ambos os nubentes devem declarar de forma expressa seu sentimento.

No Código civil, não existe dispositivo expresso que proíba o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo. Entretanto, o Código faz referência a definição de sexos ao tratar do matrimônio:

“Art. 1514: O casamento se realiza quando o homem e a mulher manifestam, perante o juiz, sua vontade de estabelecer vínculo conjugal, e o juiz os declara casado”.

[...]

“Art. 1517: o homem e a mulher com dezesseis anos podem casar-se, exigindo-se autorização de ambos os pais, ou de seus representantes legais, enquanto não atingida a maioridade civil”.

Ademais, não se coaduna a declaração de que a cirurgia viola os bons costumes, pois a intervenção médica é ditada por relevantes razões inclusive de razões psicológicas.

Neste sentido, decidiu o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

Contudo, o matrimônio do transexual pressupõe um Estado que efetivamente, pretende ser democrático e valorizador da dignidade humana:

Porém, nada impede que o poder legislativo modifique esta circunstância tratando deste conteúdo por meio normativo, sem prejuízo das diretrizes determinadas pelo Supremo Tribunal Federal, respeitando o princípio da dignidade da pessoa humana.

O Código Civil, não define um conceito sobre a autoridade competente. Desta forma, visto que, o casamento pode ser civil ou religioso com efeito civil, figuram-se como autoridade competente o Juiz de Paz ou autoridade religiosa.

Assim, não havendo requisitos em lei para a figura religiosa, e levando em conta que o Brasil é laico, torna-se forçoso dizer que um padre, um pastor, um líder de Umbanda ou candomblé, um líder espírita Kardecista, enfim qualquer representante de crença ou credo religioso, poderá desde que observadas as formalidades legais do ato, celebrar o matrimônio.

Assim, prestigiando a liberdade religiosa, o celebrante tanto poderá ser o juiz de paz ou a

autoridade religiosa, não existido para a autoridade religiosa requisitos específicos em lei, de modo que qualquer religião reconhecida poderá realizar o matrimônio.

Aqui nota-se a democracia. No entanto, a doutrina defende que a decisão fora dos limites constitucionais equivale a uma decisão por alguém sem jurisdição.

Contudo, se a autoridade que celebrar o matrimônio não tiver jurisdição ou competência material, o ato celebrado será considerado inexistente; porém se ele possuir jurisdição ou competência legal e faltar-lhe mera competência relativa, o ato será considerado anulável.

Em outras palavras, um juiz materialmente competente para a celebração do casamento, se por equívoco presidir o ato em comarca que esteja fora de sua atuação funcional, o ato será anulável.

No entanto, poderia se sustentar, que por haver uma norma que fazer referência a apenas incompetência da autoridade celebrante, em qualquer situação o casamento seria anulável, seja na falta de competência material ou falta da relativa.

Todavia, o sistema é hermenêutico pressupõe a razoabilidade, sendo neste caso a interpretação literal ou reducionista, inadequado.

Este entendimento, tem por objetivo evitar que o nubente de boa-fé que houvesse acreditado na investidura da autoridade celebrante se prejudicasse, conforme prevê o art. 1554 do código Civil: “Art. 1554; subsiste o casamento celebrado por aquele que, sem possuir a competência exigida na lei, exercer publicamente as funções de juiz de casamentos e, nessa qualidade, tiver registrado o ato no Registro Civil”.

O Código Civil o trata como regime misto, pois, durante o casamento, os cônjuges têm expectativa de direito à meação, de maneira que a partilha, em caso de dissolução da sociedade conjugal, obedece a uma precisa e rigorosa verificação contábil, comparando-se o patrimônio existente por ocasião das núpcias com o final. Nota-se que difere esse regime da celebração das núpcias e no regime de participação final nos aquestos existe a formação de massas de bens particulares comunicáveis durante o matrimônio, mas que se tornam comuns no momento de sua dissolução.

Ocorrendo a dissolução do casamento, seja pela morte, anulação, declaração de nulidade, separação judicial ou extrajudicial e divórcio, apurar-se-á o montante dos aquestos, excluindo-se da soma dos patrimônios próprios os bens anteriores ao casamento e os sub-rogados em seu lugar, os obtidos por cada cônjuge por herança ou doação, e os débitos relativos e esses bens vencidos e a vencer (artigo 1.674, I, II e III do Código civil, Brasil, 2002). Nas operações de subtração deverão observar eventuais doações feitas por um cônjuge, como preceitua o artigo 1.675 do Código Civil, (Brasil, 2002). Na essência esse regime primo pelo respeito à individualidade e autonomia de cada um dos cônjuges. Por se tratar de um regime novo em nosso ordenamento é pouco aceito na sociedade.

Esse regime caracteriza-se pela incomunicabilidade dos bens presentes e futuro do casal permanece separado quanto à propriedade dos bens, sua administração e gozo e as dívidas passivas.

Segundo duas massas particulares, a do homem e da mulher. Esse regime pode ser escolhido

pelo casal através do pacto antenupcial ou ser determinação da Lei.

Será uma determinação legal no casamento das pessoas que contraírem com inobservância das causas suspensivas da celebração do casamento; da pessoa maior de 60 (sessenta) anos; de todos os que dependerem, para casar-se, de suprimento judicial, conforme preceitua o artigo 1.641 do Código civil. (Brasil, 2002). Fora esses casos, os nubentes que quiserem adotar esse regime deverão instituí-lo numa convenção antenupcial (artigo 1.639 do Código civil), que em respeito ao princípio da liberdade das convenções permite-se que haja comunicação de alguns bens. (BRASIL, 2002).

Existe, portanto, duas espécies de separação no casamento: a) pura e limitada, será pura e aquela que estabelece a incomunicabilidade de todas os bens, tanto aqueles que se possuía antes quanto aqueles adquiridos na constância do matrimônio; e b) absoluta ou relativa, será absoluta quando o casal assim estipular de forma expressa no pacto antenupcial e relativa quando o casal assim estipular de forma expressa, tendo, portanto, a comunicação dos bens adquiridos na constância do casamento.

A súmula 337 do Supremo Tribunal federal, afirmou que se comunicam os bens adquiridos na constância do casamento celebrado sob o regime da separação legal de bens.

São efeitos desse regime:

- a) Cada cônjuge conserva a propriedade plena e exclusiva dos bens que possui ao casar-se e dos que adquirir na constância do casamento;
- b) Os bens pertencentes a cada um ficam sob sua exclusiva administração;
- c) Cada cônjuge pode dispor livremente dos seus bens sendo eles móveis e quando aos imóveis dependerá do consentimento do outro;
- d) O passivo dos cônjuges é separado tal como o ativo de seus respectivos patrimônios;
- e) Os créditos entre os cônjuges regulam-se pelas disposições concernentes a obrigação entre pessoas estranhas.

Os impedimentos relativos, por sua vez eram considerados de menor importância, pois tutelavam questões particulares, e por esta razão sua ocorrência trazia nulidade relativa ou anulabilidade do casamento.

Assim, elencavam-se as seguintes hipóteses para impedimentos relativos:

- a) as pessoas que por qualquer motivo coactas e as incapazes de consentir;(art.183, IX-C. C/16)
- b) o raptor com a raptada, enquanto esta não se ache fora do seu poder e em lugar seguro;(art183,X- C.C/16)
- c) os sujeitos ao pátrio poder, tutela ou curatela, enquanto não obtiverem, ou lhes não for suprido o consentimento do pai, tutor ou curador,(art.183,XI – C.C/16)

d) as mulheres de 16 (dezesseis) anos e os homens menores de 18(dezoito);(art.183,XII-C.C/16).

Finalmente os impedimentos proibitivos ou impeditentes, visto que estavam inclusos no mesmo artigo de lei não interferiam no plano de validade do casamento, trazia apenas quando comprovado, a irregularidade, do casamento, de modo que ao infrator eram impostas sanções de ordem matrimonial, como por exemplo, imposição do regime de separação obrigatória de bens e perda do usufruto legal sobre os bens dos filhos.

Estes impedimentos eram hipóteses dos incisos XIII a XVI do art. 183, C.C-16:

a) o viúvo e a viúva que tiver filho do cônjuge falecido, enquanto não fizer inventário dos bens do casal e der partilha aos herdeiros;

b) a viúva, ou mulher cuja casamento se desfez por ser nulo ou ter sido anulado, até 10(dez) meses depois do começo da viuvez, ou da dissolução da sociedade conjugal, salvo se antes de findo esse prazo der luz a algum filho;

c) o tutor ou o curador e os seus descendentes, ascendentes, irmãos, cunhados ou sobrinhos, com a pessoa tutelada ou curatelada, e não estivessem saldadas as respectivas contas, salvo permissão paterna ou materna manifestada em escrito autêntico ou em testamento;

d) o juiz, ou escrivão e seus descendentes, ascendentes, irmãos, cunhados, sobrinhos, com órfão ou viúva, de circunscrição territorial onde um ou outro estiver exercício, salvo licença especial da autoridade judiciaria superior.

A organização desta matéria foi modificada significativamente com o Código Civil de 2002. Os impedimentos absolutamente dirimentes, com algumas alterações passaram a ser denominados apenas de “impedimentos” e foi incluído no art.1521 do C.C- 2202, e os impedimentos proibitivos foram tratados em dispositivos autônomos (art.1521 CC-20020, como “causas suspensivas do casamento”, resultando também na imposição de sanção de ordem patrimonial aos nubentes infratores.

A habilitação para o casamento é o procedimento administrativo disciplinado pelo Código Civil e pela Lei de Registros públicos, através do qual o Oficial do Registro Civil confere a veracidade dos pressupostos de existência e validade do matrimônio, emitindo ao fim, a habilitação necessária para tal ato.

Nota-se que a habilitação para o casamento, o registro e a primeira certidão serão isentos de emolumentos, e custas, para pessoas cuja pobreza for declarada conforme menciona o art.1.512 do C.C, esta gratuidade não era prevista pelo diploma anterior (Código civil de 1916).

Trata-se de um importante regra legal, que democratizou o acesso ao casamento para todos, ao permitir a isenção do pagamento de taxas para pessoas de baixa renda.

O requerimento de habilitação será requerido por ambos os nubentes, de próprio punho, ou a pedido por procurador, conforme dispõe o art. 1.525 do Código Civil, e deve estar acompanhado dos seguintes documentos:

- a) Certidão de nascimento ou documento equivalente;
- b) Autorização por escrito das pessoas cuja dependência legal estiverem, ou ato judicial que a supra;
- c) Declaração de duas testemunhas maiores, parentes ou não, que atestem conhecê-los e afirmem não existir impedimento que os iniba de casar-se;
- d) Certidão de óbito do cônjuge falecido, de sentença declaratória de nulidade ou de anulação de casamento, transitada em julgado, ou do registro da sentença de divórcio.

O requerimento será dirigido para o oficial da comarca da residência de um dos nubentes, nos termos do art. 67 da lei de registro públicos:

“Art. 67: Na habilitação para o casamento, os interessados apresentando os documentos exigidos pela lei civil, requererão ao oficial do registro do distrito de residência de um dos nubentes, que lhe expeça certidão de que se acham habilitados para se casarem”.

Nota-se que a habilitação não é mais homologada pelo juiz, mas processada diretamente perante o Oficial do Registro Civil.

É imprescindível que o requerimento seja feito no local do domicílio ou residência de um ou ambos os nubentes, para que seja público o ato, e seja conhecido no meio ao que os nubentes vivem.

Estando em ordem a documentação, o oficial extrairá o edital de proclamas, que será fixado durante 15 dias nas circunscrições do registro civil de ambos os nubentes, e obrigatoriamente, será publicado na imprensa local, conforme aduz o art. 1527 do código civil.

O edital de proclamas é o ato administrativo publicado pelo Oficial do Cartório de Registro Civil em que tramita a habilitação, através do qual os nubentes são qualificados, e é anunciado a casamento para a sociedade.

De acordo com o parágrafo único do artigo 1.527, se houver urgência, como no caso de grave enfermidade, ou iminente risco de morte, a autoridade competente poderá dispensar a publicação.

Ressalta-se ainda, que no caso de ser o nubente incapaz, deverá ser juntado o termo de autorização dos pais, ou representantes legais, ou a certidão de trânsito em julgado da sentença de suprimimento ou autorização judicial.

O momento adequado para que seja suscitado impedimentos para o casamento, é o da habilitação matrimonial, embora tal ato não preclua até o momento da celebração, conforme aduz o art. 1.522 do Código Civil.

De acordo com artigo 1.529 exige-se forma escrita para a arguição de impedimentos ou causas suspensivas: “Tanto os impedimentos quanto as causas suspensivas serão opostos em declaração escrita e assinada, instruída com as provas do fato alegado, ou com a indicação do lugar onde possa ser obtida”.

Neste sentido, é garantido aos nubentes o devido processo legal, respeitado o princípio do contraditório e da ampla produção de provas, para uma adequada solução do conflito formado, conforme preceitua o artigo 1.530 do Código Civil.

“O Oficial do Registro dará aos nubentes ou a seus representantes, nota de oposição, indicando os fundamentos, as provas e o nome de quem a ofereceu”.

Vale ressaltar, que o texto normativo supramencionado acima não determina nenhum prazo para a comprovação da improcedência dos fatos alegados remetendo a um juiz de razoabilidade.

Respeitadas todas as formalidades previstas em lei, e não havendo nenhum fato impeditivo, (art. 1.531 do C.C), o Oficial de Registro expedirá a certidão de habilitação, com prazo de noventa dias.

Vale ressaltar, que de acordo com o artigo 1.528 do atual Código Civil, sem correspondente no diploma anterior, o Oficial de Registro deverá deixar claro aos nubentes os impedimentos que possam acarretar a nulidade do casamento, bem como os variados regimes de bens. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013, p. 179).

Assim, torna-se possível evitar arguições de nulidades do casamento, efetivando desta forma, uma organização esclarecedora no que tange ao matrimônio, pois concede aos nubentes a faculdade de escolher pelo regime que melhor atenda às suas necessidades. (GAGLIANO, PAMPLONA, 2013, p. 180).

O Oficial deixará claro os impedimentos, bem como, os regimes de bens, suas vantagens, desvantagens e sobre a separação obrigatória.

Contudo, não havendo e nem oposição, o matrimônio será celebrado.

O divórcio outrora fora ilegal, a união estável malvista pelo direito, assim o casamento entre pessoas do mesmo sexo também o era. Todavia, com a pungência de tais situações na sociedade, viu-se o ordenamento jurídico obrigado a regulá-las. A união poli afetiva pode seguir o mesmo caminho, tem respaldo para tanto.

Inicialmente, devem-se tecer algumas considerações acerca do direito constitucional e o fenômeno da mutação constitucional, que se pode traduzir em modificações de cunho informal por que passa a Carta Magna por conta da exegese judicial.

Empós, coube apreciar o direito de família e sua modificação ao longo da história, mormente aquela realizada pelo ramo do direito. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu o conceito de família pluralista, adequando-se à sociedade contemporânea.

A legitimidade conferida ao casamento de pessoas do mesmo sexo, conferida pelo Supremo Tribunal Federal (Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132), por certo, modificaram o conceito de família adotado até então.

Ao se mitigar o conceito de família patriarcal, deixou-se claro que a entidade familiar não se prestava mais a regular relações civis ou o poder familiar, seu foco e razão de existência passou a

ser o direito à felicidade e afetividade.

Assim são formados os diversos tipos de família que constituem a população brasileira, com diversas culturas e a diversidade se forma com respeito mútuo.

Agora é comum ouvir o “marido da mamãe”, a “mulher do papai”, os “filhos do marido da mamãe”, os “filhos da mulher do papai”, o “irmão por parte de mãe” e por aí vai. A nova família agora lembra uma concha de retalhos – um patchwork. “Esta rede de parentes e meio parentes vem sendo denominada por estudiosos e especialistas como família mosaica”.

O CALENDÁRIO ESCOLAR

Nestes tempos de crescentes ameaças de retrocessos e do obscurantismo, somos obrigados a voltar a defender valores civilizatórios e conquistas sociais, que, há poucos anos, pareciam inegociáveis e inquestionáveis na nossa sociedade. Partimos de um cenário, desde as eleições presidenciais, em que o debate político tem sido marcado pelo uso massivo de fake News, que corrompem o processo democrático e favoreceram a candidatura vitoriosa, no qual princípios essenciais da Constituição Cidadã de 1988, como a separação entre estado e igreja, a liberdade religiosa e o Estado laico, são atropelados constantemente pelo alto escalão do governo. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmicas e controvérsias de variadas naturezas. É fato que alguns Estados brasileiros relegam ao descaso a disciplina de Ensino Religioso deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional. Em decorrência disso, alguns grupos e entidades civis organizadas se colocam contrários às tradicionais aulas de religião em que se reproduz o modelo catequético. Estas entidades reivindicam o princípio de um Estado laico, em que religião não deve interferir nos conteúdos ou métodos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, e pedem a retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar.

Acompanhando os desafios enfrentados pela educação pública que se preocupa com o Ensino Religioso de qualidade, a questão que nós colocamos é se o fenômeno religioso pertencente à vida deve, portanto, participar da formação básica do cidadão. De que forma ele deve ser trabalhado e estudado em sala de aula? Ou ainda, como conceber num Estado laico uma disciplina escolar de Ensino Religioso?

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola tem um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre

os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola.

Para a sociedade brasileira pouco importa a crença ou a religião da futura secretária-executiva, desde que ela respeite a Constituição Federal, o estado laico, a diversidade e a liberdade religiosa e não tente impor sua visão de mundo obscurantista às nossas escolas. Para isso, a futura número 2 do Ministério da Educação terá que agir diferente de suas próprias declarações, que circulam nas redes sociais, em que aparece defendendo a educação "baseada na palavra de Deus". Mas, qual é essa palavra de Deus a que a pastora se refere? Seria a bíblia, o corão, a torá, ou alguma outra escritura sagrada?

Ao descrever sua experiência educacional como gestora de uma escola no interior de São Paulo, disse Iolene Lima: "uma educação baseada em princípios, ou seja, baseada na palavra de Deus. É uma cosmovisão cristã". "O aluno aprende que o autor da história é Deus. O realizador da geografia é Deus. Deus fez as planícies, fez os relevos, fez o clima. O maior matemático foi Deus. (...) Os alunos menores de primeiro ano, o primeiro contato que eles têm com a matemática é pelo livro de Gênesis. É todo o currículo escolar organizado sob a ótica das Escrituras. Elas não limitam o conhecimento, mas é a partir delas que o professor invade as áreas do conhecimento e apresenta o conhecimento formal para os alunos. (...) Somente em Cristo nós podemos educar bem", complementa.

A declaração da pastora evangélica e futura secretária-executiva do MEC é válida para um ambiente e um contexto de ensino da religiosidade cristã, no qual ela diz acreditar, mas não para o ambiente escolar, muito menos para as escolas públicas. Quando extrapolado como política de educação, além de inconstitucional, a tal educação "baseada na palavra de Deus" agride a ciência, o método científico e as consciências de milhares de alunos e de alunas, adeptas de outras religiões e, até mesmo, daqueles e daquelas que não possuem, e tem esse direito, qualquer religiosidade.

No cargo, a bússola da futura secretária-executiva do MEC deve ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação, não o obscurantismo e o criacionismo. Além disso, é imperativo que os conteúdos a serem ensinados em nossas escolas estejam em consonância com Base Nacional Curricular Comum, respeitados os princípios da autonomia das redes de ensino e da liberdade de exercício do magistério. Não há espaço para qualquer tipo de ideologia ou políticas que atentem contra esses requisitos.

A futura secretária precisa se lembrar de que, no Brasil, a separação oficial entre o Estado e a igreja é um fato, ainda que tardio, desde a Proclamação da República, em 1890, logo após o fim da escravidão. Infelizmente, nos tempos atuais, até mesmo esse grande avanço civilizatório, que foi a construção de um Estado laico, separado da igreja, aparenta estar ameaçado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, que tenta impor uma visão fundamentalista e censurar a liberdade de cátedra, de pensamento e de expressão no ambiente escolar, ou quando figuras do alto escalão do governo tentam impor doutrinas teológicas em nas nossas escolas ou obrigar crianças a entoarem o slogan do governo ao arrepio da lei.

Por isso, nos tempos atuais, a luta e a mobilização em defesa do direito de todos e de todas terem acesso a uma educação que assegure o desenvolvimento humano e o pleno exercício da cidadania, independente de cor, gênero, raça ou crença religiosa, deve ser permanente. E, para a futura secretária, nunca é demais lembrar que o limite de sua atuação deve ser as leis e a própria Constituição Federal.

Algumas considerações sobre conceitos de orientação educacional serão analisadas baseando-se nos fundamentos e argumentação de acordo com Wilma Millan Alves Penteado, em sua obra “Fundamentos de Orientação Educacional”. Sabemos que as instituições escolares têm assumido a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento do aluno e capacitá-lo para que atue na sociedade, no mercado de trabalho, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, o que pretende-se nesse trabalho é destacar a real tarefa do O.E associando o compromisso deste profissional com a Educação à sua prática.

Um dos objetivos da Educação constitui-se na preocupação de como fazer para que os sistemas de ensino proporcione o desenvolvimento integral dos educandos, observando suas peculiaridades, além de saber como integrá-los ao convívio social, visto que os educandos esperam é que os meios de ensino propiciem essa integração de forma simples e apropriada desconsiderando as limitações que permeiam o sistema educacional muitas vezes impedindo-o de atender à todas demandas. Dessa maneira, torna-se necessário que o sistema de ensino desenvolva novos recursos e crie novos serviços, que atendam através de especialistas à todas essas demandas.

A Orientação integra-se entre esses serviços, devendo considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não tratadas por outros profissionais na escola, por não fazerem parte da sua formação acadêmica e de suas atribuições profissionais.

Logo surge a tarefa de se definir as funções do serviço de Orientação que, embora tenha os seus objetivos relacionados aos fins da Educação, não o impede de possuir objetivos próprios, ou seja, possuir uma identidade particular. Essa identidade própria surge do exercício de certas funções que lhe são designadas, entre outras questões que fazem parte do processo educativo.

Nos primórdios do século XX, surge a Orientação que constitui nesse momento, uma resposta mais às necessidades sociais do que individuais. As preocupações da Orientação centravam-se no encaminhamento profissional dos indivíduos frente às demandas da Revolução industrial. (PENTEADO, 1976, P.2).

Juntamente com seu colaborador Ítalo Bologna, Mange dá início a um serviço de orientação profissional a jovens aprendizes na Estrada de Ferro Sorocaba, o que mais tarde deu origem ao centro ferroviário de ensino e seleção profissional (CFESP). O principal objetivo do seu processo seletivo era o conhecimento e as aptidões funcionais, características de cada indivíduo para determinar quais funções os trabalhadores desenvolveriam.

Em 1932, diante do descontentamento com a falta de interesse pela educação, alguns intelectuais e educadores deram vida ao “manifesto dos pioneiros” que exigia mais atenção das autoridades em relação ao processo educacional. Já em 1934, é inaugurado o primeiro curso de extensão em orientação educacional direcionado a professores interessados. Foram tratados de

questões teóricas e técnicas específicas. Diante desse material, esses professores formularam os objetivos e os conceitos próprios que posteriormente apareceriam nas Leis Orgânicas do Ensino, em 1942.

No Brasil, a história da orientação educacional fora marcada pelos momentos históricos que se seguiam. De um lado a elite buscava o ensino superior, já as classes menos favorecidas voltavam-se para o ensino técnico e profissionalizante visando o mercado de trabalho. Foi um momento de indefinição quanto ao papel que do orientador deveria exercer.

As leis orgânicas do ensino, declaram a função do orientador educacional, como cita Mirian Grinspun:

A regulamentação da Orientação Educacional a partir de 1942 está significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como “ajustador”, isto é, caberia a ele ajustar o aluno à escola, à família e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios. (GRINSPUN, 2011, p. 28-29).

Em 1942 foram criados o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fortalecendo o campo da orientação profissional, que passa a ser legalmente constituída. Em 1961, com a LDB a orientação ganha posição e agora, inclui-se um capítulo específico destacando a orientação nos cursos primário e secundário. Cabe destacar que, a orientação educacional encontra-se o tempo todo com a orientação profissional, por serem, no início, basicamente a mesma coisa.

Fica regulamentada pela Lei n. 5.564/68 a profissão de orientador, sendo sua função desenvolver a personalidade do aluno identificando suas aptidões naturais.

Através do artigo 10 da lei n.72.846/71 a orientação educacional passa a ter obrigatoriedade no primeiro e segundo grau. Seu objetivo era instruir os jovens vocacionalmente para a inserção no mercado de trabalho direcionando-os para o ensino técnico. O orientador apoiava o ensino profissionalizante, que através de sua ajuda direcionava os jovens às suas escolhas e auxiliava nas tomadas de decisões.

As atribuições do orientador ficam determinadas em 1973 através do Decreto Lei n. 72.846/73, confirmando-se então o atendimento individual e pessoal, sendo estes de caráter psicológico.

Na década de 80, com o advento dos ideais democráticos, surge a necessidade de se repensar sobre as atribuições, bem como o conceito de educação. Buscava-se manter o poder estabelecido por um governo autoritário, sendo a orientação uma ferramenta utilizada por tal governo, buscando por novas formas de se educar, uma pausa após longos anos de opressão.

Percebeu-se então na década de 90 que faltava um lugar dedicado ao estudo e à reflexão de tudo o que estivesse relacionado à orientação educacional, que por possuir um caráter novo de profissão, a orientação educacional ainda contava com poucos recursos, houve-se então uma tentativa de formação de um sindicato que reunisse todos os profissionais da educação para que fossem reivindicados os seus direitos.

Atualmente, a nova LDB (Lei 9394/96), não traz a obrigatoriedade da profissão, havendo uma

busca pela integração com os outros profissionais da educação, apontando o caráter mediador e interdisciplinar da orientação educacional.

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumpre ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se a virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente?”

Em sua obra intitulada “Supervisão e Orientação Educacional” destaca-se o papel da escola frente às mudanças que estamos enfrentando. Cabe à escola dos dias atuais formarem cidadãos críticos e reflexivos porque vivemos em uma sociedade tecnológica e avançada, na qual os indivíduos tendem a adequar-se nos padrões exigidos, visto que, a probabilidade de sucesso e fracasso está atrelada à apropriação ou à falta do conhecimento.

Tendo dito isso, é imprescindível que se faça uma discussão sobre a importância da escola na formação dos cidadãos, bem como a importância de entender os desafios atuais que está enfrentando. Essa instituição pode transformar a vida de seu público, portando fazendo-se necessário que haja o comprometimento dos educadores.

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado

apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999. 136).

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dando passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula .

Os fatos de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está formando os nossos educandos ,pois a nova geração deve ser preparada para o avanço ,e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicada de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social. Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infraestrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos

pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado á tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno a prender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que está sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professore pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional esta muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação esta otimista porque está formando seres capazes de pensar e agir. O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, e sim fazer a diferença primeiramente em si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o

sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Nota-se também que os institutos do casamento evoluíram e melhoraram em vários aspectos, assim o casamento que era meramente uma solenidade puramente religiosa, passou a ser uma instituição protegida pelo direito, através de leis e normas que vieram a garantir cada vez mais o direito das famílias, assim como também o direito e dever de pai para filhos e da separação de bens também teve vasta mudança.

Assim como através das mudanças estabelecidas pelas leis diz respeito a mulher dona do seu próprio nariz, a liberdade para se divorciar e, conseqüentemente, ter outros relacionamentos, um novo organograma de família se forma.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social educação**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

COSTA, Marta Morais da. **O professor e a leitura, a semeadura no campo da história**. Revista Aprende Brasil. Editora Positivo, 2006. 8-10p. (Leitura)

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Editora Papirus, 1989. 182p. (Leitura)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 260p. (Metodologia / didática prática / gestão) (Biblioteca pessoal).

MELLO, Marcos Bernardes de. **Achegas para uma Teoria das Capacidades em Direito**. Revista de Direito Privado. São Paulo: RT, jul/ set. 2000, p. 17.

MIRANDA, Cláudia. RODRIGUES, Vera Lúcia. **Viraver: letramento e alfabetização e cultura, 3º ano** (Manual do Professor) São Paulo: Editora Scipione, 2004. 64p. (Biblioteca da UEPA s/n) (Metodologia / didática / prática / leitura)

SILVA, René Marc da Costa. (Org.) **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/MEC, 2007. 246p. (Biblioteca da UEPA nº128) (Cultura / Metodologia / didática / prática / gestão).

PEREIRA, C. M. S. **Instituições de direito civil**. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

PETRIE, **A Introduccional estúdio de Grécia**. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 12 ed.1992.180p.

RIBEIRO, julho Cesar Garcia. **IMPEDIMENTOS DO CASAMENTO**.2013. 20f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Ulbra, São Jernimo, Rs, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA



THE IMPORTANCE OF PSYCHOMOTRICITY IN CHILDREN'S OVERALL DEVELOPMENT

MARIA CECÍLIA BALOTTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1998); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo - no CEI CEU Alvarenga e Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Diadema - na EMEB Chico Mendes.

RESUMO

Com o objetivo de descrever a importância do desenvolvimento psicomotor na evolução global da criança de educação infantil, este trabalho foi desenvolvido de forma qualitativa, utilizando-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica que baseou todo o desenvolvimento teórico. Autores como João Batista Freire, Vygotsky, Micheski, Rossi e Helena Marinho, foram analisados ou transcritos para dar suporte a ideia textual. Também foram desenvolvidas pesquisas virtuais que atestaram e complementaram autores consagrados. Concluiu-se, desta maneira, que a psicomotricidade desempenha papel fundamental no desenvolvimento global infantil e que, portanto, deve ser incentivada nas escolas de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Desenvolvimento Infantil; Criança.

ABSTRACT

With the aim of describing the importance of psychomotor development in the overall development of children in early childhood education, this work was carried out in a qualitative manner, using bibliographical research as the technical procedure on which all the theoretical development was

based. Authors such as João Batista Freire, Vygotsky, Micheski, Rossi and Helena Marinho were analyzed or transcribed to support the textual idea. Virtual research was also carried out to confirm and complement established authors. The conclusion was that psychomotricity plays a fundamental role in children's overall development and should therefore be encouraged in nursery schools.

KEYWORDS: Psychomotricity; Child Development; Child.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado em desenvolver e preparar crianças para a vida futura e posteriormente para o mercado de trabalho, mas, pouco se tem pensado efetivamente em como fazê-lo. Não se pensa quais são, de fato, os meios e as etapas para atingir a excelência na educação de crianças em idade pré-escolar. Compôs-se uma proposta inicial e vêm-se trabalhando com ela desde então, com mudanças pouco significativas.

Os investimentos são poucos e os incentivos aos professores escassos. Existem poucas pessoas realmente interessadas em fazer as coisas acontecerem verdadeiramente.

Por outro lado, estudiosos, professores e pedagogos, se esforçam para fazer o melhor, desenvolvendo estratégias, pensamentos, insights e especialmente propostas pedagógicas que podem revolucionar a educação. Dentro desta ideia, destaca-se a psicomotricidade, como um elemento essencial de ligação entre corpo e mente, objetivando atingir a plenitude corporal e a excelência psicológica, e a aplicação de atividades lúdicas com o objetivo de atingir a alma da criança, transformando-a de um simples agente receptor em um ser criador.

O problema que norteia esta pesquisa, portanto, é como a psicomotricidade influencia o desenvolvimento global da criança?

Tendo como principal objetivo apresentar a psicomotricidade como importante ferramenta para a evolução global da criança, busca ainda analisar se as crianças que não tiveram um bom direcionamento para desenvolver a motricidade na educação infantil poderão ter problemas para desenvolver capacidades cognitivas, psicológicas e sociais durante o ensino fundamental.

Portanto, este trabalho justifica-se na necessidade de compreender melhor a importância da psicomotricidade no processo de desenvolvimento da criança.

Para desenvolvê-lo a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que se utiliza de autores consagrados para efetuar a junção de conteúdos e explicar ideias.

Contribuirá, enfim, para orientar profissionais da educação, desenvolvendo habilidades motoras objetivando uma evolução mais completa a todas as crianças.

CONCEITUANDO A PSICOMOTRICIDADE

O ser humano depende de seus movimentos para expressar suas sensações, emoções, para se comunicar de forma geral. O movimento é condição básica da existência, a base para as demais atividades que, posteriormente, serão desenvolvidas, uma vez que, o feto, dentro do ventre materno, já se movimenta, estabelecendo um vínculo efetivo entre mãe e bebê.

No entanto, nem todos os movimentos são planejados, existem movimentos que são feitos inconscientemente, portanto, Oliveira (2008) explica que existem três tipos de movimento humano:

- a) Voluntários: É efetivado com base no desejo do sujeito. Há intenção de realizar o movimento.
- b) Reflexos: É uma reação, uma resposta a algo. Efetivado sem a percepção anterior do sujeito que a efetiva. Geralmente é percebido posteriormente ao ato
- c) Automáticos: São movimentos adquiridos com o hábito, com a repetição. Tornam o dia a dia mais prático, requerendo pouca atenção e concentração.

A psicomotricidade auxilia na estruturação corporal, atingindo outras áreas de desenvolvimento que formam o indivíduo.

A Psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade. Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente (LIMA E BARBOSA, 2007, p. 01).

Freire (1989) defende que corpo e mente são integrantes do mesmo organismo e atuam de forma interdependente para a evolução do indivíduo, ou seja, o corpo e a mente funcionam juntos para que o indivíduo se desenvolva em diversas áreas do conhecimento (cognitivo, afetivo, social, entre outros).

É necessário compreender, portanto, que cada pessoa se desenvolve em seu tempo de acordo com suas vivências, assim, alguns desenvolverão mais habilidades motoras do que outros, o que não serve necessariamente, para mensurar a capacidade do indivíduo. A psicomotricidade é entender a necessidade de cada ser e aplicar na prática atividade que possam explorar as capacidades e possibilidades de evolução.

Micheski (2012) pontua que para as crianças a psicomotricidade é fundamental, uma vez que prestará todo o aporte necessário para que a esta se desenvolva corretamente, portanto, foram definidas funções psicomotoras baseadas nas etapas evolutivas de crianças, com o intuito de avaliar e direcionar corretamente os estudos pertinentes ao assunto.

Estas funções, ainda conforme Micheski (2012) são:

- a) Tônus: compreende a força motriz para os demais desenvolvimentos do indivíduo, uma vez que baseia toda a capacidade motora regendo e sendo regido por condições emocionais, afetando completamente as condições de vida do ser, ao mesmo tempo em que é desenvolvido com base nas vivências e experiências individuais.

- b) **Esquema Corporal:** desenvolvido com base no conhecimento que o indivíduo tem sobre o próprio corpo e em suas vivências, portanto, é necessário estimular a criança a conhecer seu corpo e a movimentar-se para que ela estabeleça uma boa relação com o ambiente que a cerca, tornando-se mais segura de seus movimentos.
- c) **Imagem Corporal:** É a forma como o indivíduo percebe o seu próprio corpo, ao passo que, no esquema corporal há uma compreensão objetiva de corpo e movimentação, a imagem corporal reflete a imagem subjetiva.
- d) **Coordenação Motora Ampla:** é a ação simultânea de diferentes grupos musculares na execução de movimentos voluntários, amplos e relativamente complexos.
- e) **Coordenação Motora Fina:** a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares, incluindo os das extremidades.
- f) **Equilíbrio:** habilidade de conservar o corpo na perspectiva adequada à superfície da terra, a noção de distribuição de peso em relação ao espaço, e em relação ao eixo de gravidade.
- g) **Lateralidade:** capacidade de perceber e vivenciar os movimentos utilizando-se, para isso, os dois lados do corpo, é uma conscientização integrada e interiorizada dos dois lados do corpo.
- h) **Organização Espacial:** é a tomada de consciência, pela criança, da situação de seu próprio corpo em um determinado meio ambiente, permitindo-lhe conscientizar-se do lugar e da orientação no espaço que pode ter em relação às pessoas e às coisas.
- i) **Organização Temporal:** é a capacidade de compreender problemas da duração e da sucessão de fenômenos. Esta percepção permite, além da compreensão dos ritmos pessoais e interiorizados, também a compreensão dos ritmos exteriores.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUAS FASES

O desenvolvimento infantil ocorre em fases e deve acontecer de maneira ordenada para que a criança atinja o objetivo de maneira satisfatória. A criança se desenvolverá com base nas vivências e convivências que lhe são proporcionadas, portanto, cabe, aos adultos que lhe cercam, proporcionar e incentivar condições que favoreçam a evolução da criança.

Não é possível pensar ou promover desenvolvimento infantil sem relacionar as situações sociais, emocionais e afetivas.

Faria, 1995, descreve que ao iniciar os estudos sobre Piaget, pode-se perceber que ele foca na questão cognitiva, no entanto, ao se aprofundar é possível perceber que Piaget, como todos os outros está sempre permeando o ambiente social, afetivo e emocional, mesmo quando se refere ao desenvolvimento de bebês.

Quando estudamos as obras de Piaget, algumas vezes, temos a impressão de que ele se ateve à investigação do aspecto cognitivo, relegando para um segundo plano os aspectos sociais e afetivos. Essa sensação dissipa-se à medida que avançamos nos estudos piagetianos e percebemos que as construções mentais, esquemas ou estruturas da inteligência estão impregnados de elementos sociais e afetivos desde os primeiros meses da vida infantil, mais precisamente desde o momento em que a criança separa o seu próprio corpo dos objetos que povoam o real. (FARIA, 1995, p. 7).

Desta forma, fica claro que para que uma criança desenvolva as demais habilidades é necessário, antes, ter suas condições psicológicas e mentais muito bem estruturadas. As fases do desenvolvimento infantil estão representadas na tabela 1.

Tabela 1: Fases do Desenvolvimento Infantil

PERÍODOS	COGNITIVO	SOCIAL	AFETIVO
<p>Sensório Motor</p> <p>↓</p> <p>Ações ocorrem antes do pensamento</p>	<p>Inteligência prática a partir dos 08 meses</p> <p>↓</p> <p>Ações</p>	<p>Indissociação entre o eu e o outro</p> <p>↓</p> <p>Ausência de linguagem</p>	<p>Afetos intra-individuais: prazer, sucesso, fracasso etc.</p>
<p>Simbólico</p> <p>↓</p> <p>Pensamento egocêntrico</p>	<p>Inteligência simbólica</p> <p>↓</p> <p>Imagens</p>	<p>Início da dissociação entre o eu e o outro</p> <p>↓</p> <p>Linguagem egocêntrica</p>	<p>Início de afetos interindividuais: sentimentos morais heterônomos</p>
<p>Operacional Concreto</p> <p>↓</p> <p>Início do pensamento verbalizado e socializado</p>	<p>Inteligência concreta</p> <p>↓</p> <p>Operações concretas</p>	<p>Dissociação entre o eu e o outro</p> <p>↓</p> <p>Linguagem semi-socializada</p>	<p>Afetos interindividuais: sentimentos morais autônomos</p>
<p>Operacional Formal</p> <p>↓</p> <p>Pensamento verbalizado e socializado</p>	<p>Inteligência formal</p> <p>↓</p> <p>Operações formais</p>	<p>Intercâmbio entre o eu e o outro</p> <p>↓</p> <p>Linguagem socializada</p>	<p>Afetos interindividuais: sentimentos e ideais coletivos</p>

Fonte: FARIA, 1995, p.21.

O período sensório motor compreende a fase de integração da criança com o meio que a cerca e com os objetos que fazem parte do seu dia a dia.

O período simbólico constitui a fase do sentimento egocêntrico em que a criança pensa apenas em si.

No período pré-operacional e operacional concreto a criança começa a construir imagens ajustando-as entre o real e o imaginário.

No período operacional formal a criança já tem condição de verbalizar a sua condição e socializar adequadamente.

PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL INFANTIL

Segundo Micheski, 2012, é cada vez mais comum, crianças chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem, ao se aprofundar no problema de forma investigativa e humanizada, percebe-se que há um grande distúrbio psicomotor, ocasionado pela ausência de estímulo da psicomotricidade durante a Educação Infantil.

De Meur e Staes (1991, p. 05) confirmam a ideia de que há uma grande necessidade em desenvolver habilidades motoras desde a primeira infância:

A função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica. (MEUR e STAES, 1991, p. 05).

A partir deste conceito, torna-se evidente a necessidade de desenvolver as habilidades motoras desde a educação infantil, para que a criança tenha condições de desenvolver, posteriormente, as demais capacidades. Os adultos que envolvem a criança devem compreender que cada um tem seu tempo e se desenvolve de acordo com suas experiências e capacidades físicas e psicológicas, devendo estar sempre atentos aos fracassos, mas incentivando-os de forma incontestável.

Segundo Vygotsky (1989) o ser humano precisa ser avaliado sob duas perspectivas: na ordem do biológico e das leis naturais e na ordem do simbólico e de suas leis histórico-culturais, uma vez que a interação humana é socialmente significada. Portanto, compreende-se que o desenvolvimento psicomotor se baseia no organismo biológico do indivíduo, no entanto, está condicionado aos estímulos e experiências socioculturais da história de cada um.

Cabe, portanto, aos adultos, identificar as formas que a criança utiliza para se expressar e compreender as formas de expressão ligadas a motricidade, devendo sempre incentivar atos que refletem evolução e auxiliar nas dificuldades. Obviamente, é de extrema importância que todos os envolvidos na evolução da criança desempenhem papel efetivo no desenvolvimento motor, mas o professor exercerá sua importância em caráter definitivo.

ESTÍMULOS AO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Há certa necessidade de se compreender que a educação em si precisa deixar de ser algo desenvolvido apenas como obrigatoriedade e tornar-se algo prazeroso capaz de transformar pessoas e revolucionar relacionamentos. As crianças estão cada vez mais inteligentes e mais carentes de atenção, de carinho e sobretudo de direcionamento. O desenvolvimento psicológico, neste momento,

desempenhará papel fundamental em todas as demais evoluções que possam vir a ocorrer com a criança.

Segundo Rossi (2011) a escola desempenha um papel fundamental no sistema psicomotor da criança, em particular durante a educação infantil, uma vez que é neste momento em que a criança está descobrindo seu próprio corpo, formando conceitos e compreendendo seu esquema corporal. A psicomotricidade irá ensinar a compreender como a criança toma consciência de seu próprio corpo e se expressa por meio dele. É importante que durante as aulas o professor dirija determinadas atividades, sejam elas lúdicas ou para fins de alfabetização em que a criança utilize movimentos que possam desenvolver seu sistema motor.

Ainda segundo Rossi (2011) à medida que amadurece fisicamente, a criança também desenvolver seu comportamento social e emocional. Desta forma surge a educação psicomotora, um instrumento pedagógico que favorece o desenvolvimento global da criança.

Cabe, portanto, a escola compreender a necessidade de cada criança, suas dificuldades, e suas capacidades para orientá-la da maneira mais adequada, tendo e oferecendo condições para que a criança se desenvolva adequadamente. Trabalhando ferramentas lúdicas que proporcionem prazer e incentive a criança em seu desenvolvimento.

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Cada criança é única, e desenvolve-se de acordo com suas vivências, com suas experiências e de acordo com seus fatores biológicos. Dentro deste conceito, a escola precisa trabalhar cada criança de forma individualizada, ao mesmo tempo em que a faz interagir com o grupo. Somente desta forma poderá atingir resultados satisfatórios de desenvolvimento e evolução.

Jogos, músicas e brincadeiras assumem papel de importância suprema no processo de tomada de consciência corporal e do movimentar-se, pois, são atividades inerentes ao ser humano, e, portanto, potencializadores do desenvolvimento infantil. A vivência e exploração lúdica tornam-se propulsora de experiências significativas e sensíveis com o mundo e consigo mesmo.

Rossi (2011) afirma que uma educação baseada e permeada pelo lúdico deve levar em conta as variáveis de percepção da realidade, para que a tomada de consciência do mundo objetivo e corporal articule-se com a do mundo subjetivo e psicológico. Então, é importante, no trabalho de conscientização corporal lúdica, explorar todas as possibilidades por meio dos sentidos.

Ao explorar os sentidos, a criança entra em contato com seu interior, desenvolvendo habilidade motora, conhecendo melhor seu corpo e formando sua identidade.

Não conheço motivação mais poderosa ao homem, nada mais belo e maravilhoso para a sua vida, que sentir dentro de si o que existe, confundindo esse todo com o que é, com o que possui. As monomanias representam passividade. O desfrutador só reage para gozar. Desfrutar significa "permanecer dentro de si mesmo". Para se tornar um homem, é necessário ser ativo, isto é, independente. Completar-se a si mesmo é agir. (HOWARD, 1984, p. 115).

Quando a criança compreende seu corpo, suas ideias, seu interior, ela interage consigo mesma tornando-se completa e cônica de suas capacidades, então, a partir deste momento ela estará pronta para tornar-se um adulto capaz de se relacionar com o mundo interior e exterior gerando o menor número de conflitos possível.

Ainda segundo Rossi (2011) o lúdico faz parte do processo de evolução da criança, a imaginação, a diversão e a brincadeira são sinônimos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pois o ato de criar e de fugir da realidade transporta a criança para um mundo além da realidade, fantasiado a partir da percepção individual que a criança tem do mundo físico, um mundo sem limites, onde a aprendizagem transpõem todas as barreiras.

Ainda como forma de lúdico e mágico existe a música, capaz de acalmar, transformar e reinventar sensações e emoções, ao ouvirmos música entramos em contato com a alma do mundo, do invisível e inconscientemente somos transportados para dentro do mais íntimo ponto de conhecimento interior, onde a nossa capacidade total se revela e pode ser utilizada sem restrições e pré-conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento é o princípio do desenvolvimento humano, é a primeira forma de expressão e comunicação, portanto, nada mais justo do que o utilizar para desenvolver as demais capacidades de crianças.

É fato que a criança que não consegue desenvolver a psicomotricidade durante a infância tende a ter maior dificuldade de desenvolver as outras habilidades, portanto, compreende-se que o desenvolvimento psicomotor é elemento básico para a formação elementar e a evolução global do indivíduo.

Com o desenvolvimento deste trabalho foi possível compreender que cada criança se desenvolve de uma forma, de acordo com suas vivências e com sua constituição fisiológica, portanto, cabe ao professor direcionar e orientar cada criança individualmente para que se atinja o objetivo.

Também foi possível observar que ao proporcionar prazer com atividades lúdicas para as crianças, elas se desenvolvem melhor e mais eficazmente, no entanto, volta-se o fato de que o professor precisa estar preparado para atuar de forma efetiva, tendo conhecimento sobre as formas de aplicação e avaliação e preparando propostas objetivas e capazes de atingir os resultados.

REFERÊNCIAS

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

LIMA, Aline Souza; BARBOSA, Silvia Bastos. **Psicomotricidade na educação infantil: desenvolvendo capacidades**, 2007. Disponível em: https://institutoine.com.br/arquivos/_5ebc5b2b6dcf4.pdf Acesso 02 abr. 2024.

MARINHO, Helena S. **Brincar e Reeducar o folclore**. Rio de Janeiro: Revinter, 1993.

MEUR, A. STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1989.

MICHESKI, Izildinha Houch. **Projetos Escolares: O aprendizado natural**. Ed. 36. São Paulo: On Line, 2012.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf> Acesso 10 abr. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento Dos Processos Psicológicos Superiores.** Tradução De José Cipolla Neto, Luis Silveira. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP, 1991 4ª ed.

PAPEL DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA VIDA DA CRIANÇA/ ADOLESCENTE

THE ROLE OF MATH EDUCATION IN THE LIFE OF THE CHILD/ ADOLESCENT



MÁRLEI PISANESCHI DA SILVA

Licenciatura Plena em Matemática e Física - UNISA - Universidade Santo Amaro; Licenciatura em Pedagogia com complementação em Adm. Escolar, Supervisão escolar e Orientação - UNG - Universidade de Guarulhos; MBA em Gestão Educacional - USP/Esalq Pós-graduação: Educação à Distância - Faconnect - Faculdade Conectada Extensão Universitária: Inteligência Emocional para Docentes - Faconnect - Faculdade Conectada Extensão Universitária: Matemática e Educação - Faconnect - Faculdade Conectada Curso Autoinstrucional de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares - AVAMEC - Ambiente Virtual Ministério da Educação Aperfeiçoamento em Saúde Mental e Atenção Psicossocial de Adolescentes e Jovens - Fiocruz - MS.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo conhecer como se dá o processo de inclusão do aluno com Necessidades Especiais no Ensino Médio pelo sistema de Educação vigente, na disciplina de matemática, servindo como base para que a educação consiga trilhar caminhos significativos, integrando as experiências trazidas no contexto escolar para que elas ajudem a corrigir os problemas encontrados. Foram colhidas também informações de bibliografias diversas. As conclusões básicas a que se chega foram que a necessidade de apoio aos profissionais da educação é urgente e necessária, e que a rede educacional está defasada, precisando ser reestruturada. É necessário reestruturar o ensino de forma a corrigir as falhas, apontar os erros e oferecer uma educação de qualidade para todos com ensino digno para o indivíduo, além de ser possível constatar que esta pesquisa é excelente fonte de dados que contribui para que se busquem respostas para os problemas existentes facilitando o convívio e a prática de criar regras que servirão como apoio em relação ao que se propõe nos projetos pedagógicos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Matemática; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The aim of this article is to find out how the process of including students with special needs in secondary education is carried out by the current education system, in the subject of mathematics, serving as a basis for education to be able to tread meaningful paths, integrating the experiences brought into the school context so that they help to correct the problems encountered. Information was also gathered from various bibliographies. The basic conclusions reached were that the need to support education professionals is urgent and necessary, and that the educational network is out of date and needs to be restructured. It is necessary to restructure education in order to correct the flaws, point out the mistakes and offer a quality education for all with decent teaching for the individual. It is also possible to see that this research is an excellent source of data that contributes to finding answers to existing problems, facilitating coexistence and the practice of creating rules that will serve as support in relation to what is proposed in school pedagogical projects.

KEYWORDS: Educação Inclusiva; Matemática; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste artigo é contribuir para que se compreenda a função da Matemática para a Educação no Ensino Médio, dentro de uma perspectiva pedagógica, este interesse se deu após observar a forma com que o jovem no Ensino Médio se desenvolve, estando à educação presente desde sua infância e influenciando seu o aprendizado e na formação do indivíduo.

Aprofundar neste assunto, observando o trabalho realizado em sala de aula dando-lhe um caráter de estudo, partindo da hipótese que a aprendizagem deriva de fatores de atividades auxiliaadoras do desenvolvimento do saber, sendo necessário identificar as dificuldades corrigindo problemas de aprendizagem é de suma importância para que se possam valorizar as formas de aprendizagem observando-as com olhares críticos, para que as mesmas possam ser vistas com caráter pedagógico específico para favorecer o desenvolvimento completo do indivíduo em formação.

Há a dificuldade de aceitar a disciplina Matemática entre os alunos do Ensino Médio, uma vez que todas as outras disciplinas permitem o acesso às relações sociais em primeiro momento, estando o jovem, muito mais propenso a não reconhecer a importância desta em sua vida.

Os conceitos Matemáticos estão presentes no dia a dia, sendo a princípio condição ideal para tornar favorecidas suas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de tais conceitos, em como na assimilação de informações oferecidas para a criação de nova aprendizagem servindo assim como apoio didático eficiente e sólido, favorecendo a relação professor/aluno e o desenvolvimento do conhecimento propriamente dita.

O objetivo geral deste artigo é, portanto, realizar um estudo de caso para investigar e entender, como transformar as ferramentas didáticas e qual o apoio pedagógico necessário para a construção e

o desenvolvimento das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino médio, contribuindo para seu desenvolvimento educacional, contribuindo para a compreensão destes conceitos de maneira significativa.

Busca-se especificar ainda qual o favorecimento do desenvolvimento da aprendizagem diante da posição do educador, levando-o a perceber que o desenvolvimento de atividades auxilia na formação e desenvolvimento do indivíduo, considerando a relevância deste diante de todo processo educativo, analisando a possibilidade de através da brincadeira entender como ocorre à apreensão das regras, e dos conceitos a serem ensinados as crianças.

PAPEL DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA VIDA DA CRIANÇA/ ADOLESCENTE

Desde que a criança nasce, esta já convive em sociedade por fazer parte de uma convenção definida como família, participando de um ambiente mantenedor de conhecimento e desenvolvimento, desenvolvendo através de influências do meio sua forma de agir e pensar interagindo com diversos parceiros obtendo diferentes oportunidades.

O compromisso das instituições escolares se limita em garantir o direito de viverem situações acolhedoras, seguras, agradáveis e desafiadoras selecionando os valores dos ensinamentos oferecidos, respeitando o desenvolvimento da criança através de um processo recíproco, desta forma o educar e cuidar é entendido como inseparáveis em toda ação educativa definindo todos os envolvidos como iguais.

O ato de realizar atividade como observar. Uma maquete, ajudar outra colega, separar objetos, cantar, ouvir poesias e contar estrofes da mesma, conversar sobre o desenvolvimento dos animais, são habilidades produzidas pelo processo de aprendizagem oferecido, desta forma se construí uma relação humana, nas atividades socioculturais, oferecendo atividades concretas, que servem de base a novos saberes fundamentais.

As suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) vão se transformando e desenvolvendo novos aprendizados dando sentido a todas as relações com o mundo a natureza e a cultura, em todas as idades, interligando-as a novas informações de mundo contribuindo com sua relação com ele.

O aprendizado se dá, portanto, após o processo de experimentar, testar, sentir e pensar informações recebidas após, a análise maturação orgânicas de cada experiência oferecida favorecendo a relação com diferentes parceiros nas mais diferentes tarefas, por imitação ou por transmissão social. Buscando assim criar uma sociedade humanitária, menos preconceituosa, injusta, contribuindo para que crianças portadoras de necessidades educacionais especiais sejam vistas como iguais, garantindo-lhes o acesso e permanência nas escolas, contribuindo com atividades que favoreçam seu desenvolvimento.

O reconhecimento destas diferenças favorece o aparecimento e o reconhecimento das potencialidades sendo possível permitir criar, descobrir e reinventar novas estratégias pedagógicas

que incluam atividades que garantam a participação de todos os alunos, respeitando as dificuldades e restrições de cada um deles, reavaliando o trabalho e recomeçando o trabalho sempre que necessário.

O professor cuida e educa em todo o processo educacional, do início escolar até o término da vida escolar quando toma consciência de que o aluno tem necessidades, e que esta necessidade tem capacidade de permitir vivenciar as experiências oferecidas se beneficiando com as interações propostas.

Reestruturando o ambiente de forma que o aluno possa participar das atividades garantindo sua interação com outras crianças oferece atividades que motivem os alunos a realizá-las dentro de um espaço físico funcional, possibilitando a locomoção e a exploração, favorecendo a percepção da criança em relação a todas as mudanças realizadas no espaço físico para que ela relembra mentalmente o mapa do ambiente da sala podendo localizar-se sempre que necessário.

Outro ponto importante é o envolvimento da criança são as diferentes linguagens, colocando a criança em contato com o mundo externo, oferecer acesso a diferentes atividades instrucionais diferenciadas, oferecendo-lhe trabalhos em grupo, para que ela obtenha um aprendizado cooperativo, participando de diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem.

Desta forma o contato destes alunos com o trabalho realizado na unidade escolar é importantíssimo, pois a inserção destes no ambiente escolar favorece o desenvolvimento psíquico da criança levando-a a se apropriar do conhecimento oferecido transformando-a em dona de seus saberes.

Todos devem estar matriculados na unidade escolar, pois a inserção destes no ambiente escolar favorece o desenvolvimento psíquico da criança. Ao nascer à criança se encontra em um ambiente social com valores culturais específicos, ao adentrar os muros da escola, estes conhecimentos são aprimorados devido ao estabelecimento das relações com o outro. As aquisições do aprendizado criado através destas experiências são chamadas de apropriação.

Segundo Vygotsky, a educação é importante para que o sujeito se reconheça como participante da sociedade, transformando o conhecimento adquirido como fruto do trabalho realizado entre professores, alunos, família, equipe técnica, construindo um aprendizado coletivo.

O nível de desenvolvimento real, passa ao nível de desenvolvimento potencial, uma vez que a exploração e a comparação realizada entre o conhecimento adquirido e a experiência oferecida criem um conhecimento sendo que para ser considerado adequado, deve-se buscar a mediação entre ambos e esta deve ser oferecida pelo professor.

De modo geral, o trabalho deve ser observado como possível, considerando tudo o que a criança sabe favorecendo intervenções pedagógicas que permitam que ela aprenda mais, promovendo o desenvolvimento do indivíduo.

Este desenvolvimento deve ser registrado e acompanhado de forma adequada para que se percebam as evoluções ocorridas e se observe a evolução sofrida pela criança favorecendo seu aprendizado e se transforme em seres autônomos.

A educação passa hoje por uma fase de reflexão muito importante, no qual se busca oferecer ao aluno um ensino de qualidade contribuindo para que seus saberes e habilidades sejam valorizados, podendo este ser considerado um dos momentos mais importantes para educação inclusiva.

Desta forma, valoriza-se a necessidade de criar uma postura, transformando o pensamento da sociedade, independente das condições físicas, psicológica, emocionais ou linguísticas de cada portador de necessidades educacionais especiais considerando o fato de que todos possuem uma história e que esta é construída em diferentes momentos do processo ensino aprendizagem.

O grande objetivo educacional da década é a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino de forma adequada, sendo a princípio um grande desafio para profissionais da área e órgãos competente uma vez que a sociedade se mostra ainda incompreensível insensível e não comprometida com estes indivíduos, necessitando desenvolver mecanismos que modifiquem esta realidade, favorecendo as relações entre os indivíduos presentes na unidade.

É observando os paradigmas tradicionais da escola, que busca rever seus currículos, percebendo as diferenças entre turmas, considerando que cada escola é uma escola, que somos únicos, tendo a crescente necessidade da troca de métodos tradicionais para métodos que busquem a construção do conhecimento engajando o conhecimento anterior a um processo de ressignificação para a produção de novos conhecimentos.

Ter a consciência desta transformação favorece a busca dos profissionais da educação por informações que contribuam para atender os alunos de hoje, pois uma vez que se toma consciência de que o portador de necessidades especiais está presente em sala e encontra-se repleto de conhecimento.

Para o sucesso completo da educação é preciso entender o contexto social a que o ensino tem se proposto, permitindo que o professor busque alcançar seu objetivo, trabalhando contra a discriminação, contribuindo para que seu conhecimento seja disseminado a todos os alunos, descentralizando o poder, criando um ambiente social onde todos que dele participam são protagonistas do conhecimento buscando novas experiências para o crescimento individual de todos.

Dar novo significado ao espaço escolar significa oferecer nova visão ao trabalho da escola, contribuindo para que os portadores de necessidades educacionais percebam que o espaço oferecido é um espaço de construção que se é bem-vindo e que todos compreendem suas limitações sem diferenciar suas necessidades.

A IMPORÂNCIA DA MATEMÁTICA EM SITUAÇÕES CONCRETAS DIÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

Ao se ver em situações problemas, a criança encontra situações diferenciadas que a colocam em contato com o mundo e auxiliam em sua formação, é por meio dos estímulos oferecidos pela brincadeira, e pelo grau de imaginação estabelecido, que propiciamos às crianças o seu desenvolvimento integral.

Os procedimentos utilizados para realizar atividades propostas, a busca de soluções e as regras criadas, acabam se tornando meios eficientes de resolver problemas, permitindo a evolução individual de cada um. Portanto, dentro da prática educacional ao falarmos em brinquedo, brincadeira, e experiência corporal estamos falando do desenvolvimento sensório motor da criança, onde em cada prática corporal de movimento, existe um saber fazer que se encontra em constante mudança e que favorece o acesso à construção de outros conhecimentos. A isso denomina-se matemática.

Estes fatores são dados de grande importância na formação do indivíduo, pois o relaciona ao meio físico trabalhando todos os componentes de ordem física, afetiva e motora, bem definido por Maranhão (2007) que descreve em seu livro uma atividade a qual determinada criança brinca de casinha, nesta situação a criança brinca de casinha, e vai realizando as atividades do cotidiano familiar, transpondo as dificuldades que imagina ou que tenha encontrado em certa situação.

O conhecimento do corpo e as técnicas utilizadas envolvem a reprodução dos exercícios que favorecem o pensamento operativo, incentivando o indivíduo a utilizar-se do raciocínio lógico dedutivo, construindo através das ações simbólicas e operativas sua inteligência, Piaget apud Maranhão (2007), define o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, que colaboram para o desenvolvimento correto destes sentidos sendo necessário trabalhar de forma adequada para transmitir o conhecimento.

Para tanto, é preciso, adequar o grau de dificuldade das atividades ao grau de complexidade que se quer alcançar, para que a criança em formação consiga assimilar as atividades e resolver os problemas de acordo com que estes venham aparecendo. É preciso oferecer-lhes caminhos para que realizem esta construção.

Freire (1989) refere-se à inteligência como um misto de atividades mentais e corporais, contribuindo para a formação do pensamento. O trabalho psicomotor possibilita a criança, desenvolver-se por completo, aprendendo todos os fatores necessários, revivendo o processo da brincadeira, repetindo os exercícios desenvolvendo a atenção. Na educação psicomotora é possível trabalhar e desenvolver atividades que auxiliam o movimento e trabalham a perceptividade, o sensorial e o sistema nervoso central.

O lúdico e a prática tem um papel importante nas áreas de desenvolvimento da criança, e do adolescente ou jovem, pois brincar faz parte da vida de todos desde o nascimento, e brincando que a criança começa a ser introduzida no universo social. Quando brinca esta exercita todos os papéis e nesta forma de exercício, o faz de conta vai dando espaço para a construção da personalidade do futuro adulto.

Sendo assim, existe no brincar um papel especial uma característica marcante no desenvolvimento do educando, pois esta dedica maior tempo a ele, e por seu intermédio que libera e canaliza suas energias, tendo o poder de transformar uma realidade difícil, proporcionando-lhes condições de liberar fantasias.

Segundo Kishimoto (1993, p. 10,15), “A origem da brincadeira é desconhecida, porém caracteriza – se por serem de atividade e atitudes livres, na qual a criança brinca pelo prazer de realizá-las, sendo uma manifestação espontânea e possui a função de perpetuar a cultura infantil...”

a palavra jogo (brincadeira) engloba muitos aspectos. É necessário, portanto, relevar que apesar de o jogo (brincadeira) ser um termo impreciso porque assumem vários significados, a atividade livre do brincar é voluntária". (Kishimoto, 1993, p. 10). Se imposta, deixa de ser uma brincadeira.

O brincar representa um importante fator no desenvolvimento social da criança, pois por meio da brincadeira o ser humano amplia sua capacidade de interagir em um mundo extremamente simbólico, além disso, pode-se tornar um recurso na construção da identidade da autonomia infantil, contribuindo ainda no desenvolvimento da linguagem.

Tendo em vista que o brincar está inclusa no universo infantil, do adolescente e de todos os humanos desde seus primeiros anos de vida, Piaget apud Maranhão (2007) afirma que a criança representa desde o segundo ano de vida, e que esta passa por três estágios para que consiga evoluir por completo, seriam eles os jogos simbólicos, os jogos de exercício e os jogos de regra.

Ao incluir o brincar nas práticas pedagógicas, é preciso ter em mente, que se alcance o ideal estabelecido, mediando o processo educativo e a necessidade das crianças. Nos primeiros anos de escolaridade, a criança sente necessidade de movimento, e as propostas do brincar como meio pedagógico, oferece a elas experiências novas que entusiasmam, facilitando o processo de construção da aprendizagem, aprende-se com prazer e de forma eficiente.

Este sistema também determina quem ganha e perde o que na estrutura psicológica em formação da criança às vezes é muito mais importante que jogar. Neste ato de ganhar, perder, jogar, o indivíduo cria uma relação positiva e aberta com a cultura. A brincadeira está ligada diretamente com o meio cultural ao que a pessoa está inclusa, pois ela recebe influências da cultura existente e está se manifesta em diferentes épocas.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO MATEMÁTICO POR MEIO DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

Numa visão piagetiana, observa-se que o conhecimento é construído durante as integrações do sujeito com o mundo. Friedman (1996) destaca em seus estudos que Piaget partiu da observação de como o indivíduo constrói o seu conhecimento, ao papel ativo do sujeito, onde este mantém contato com o meio e internaliza os conhecimentos construídos, tornando-se ativo no processo. Maranhão (2007) complementa esta ideia apontando em seus estudos que Piaget indicava que cada ato de inteligência era definido pelo equilíbrio de duas tendências: a acomodação e a assimilação.

Para Kishimoto (2001), a teoria de Vygotsky mostra-se muito mais completa que a de Piaget, em relação ao brincar e o desenvolvimento sensório-motor da criança, o brincar é, portanto, uma conduta que imita a ação. Desta forma, pesquisadores russos entenderam que a atividade simbólica aparece em torno dos três anos, quando o ato lúdico propriamente dito, tem início. Nestes estudos o valor social é importante, e mostra que no jogo de papéis a criança cria situações imaginárias e passa a imitar elementos que no contexto fazem parte de sua cultura.

O brincar da criança, é, então um misto de imaginação e ação. Este estudo observa ainda que existem dois elementos importantes no ato de brincar, a situação imaginária e as regras. Segundo

Vygotsky apud Maranhão (2007), à medida que as crianças se desenvolvem, ocorrem modificações no seu sistema cognitivo. Assim a situação na qual anteriormente predominavam regras não explícitas, com o desenvolvimento da criança passam à explícitas em situações imaginárias. Deixando claro que as brincadeiras são atividades predominantemente para o desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida, o que cria uma zona proximal na criança.

Maranhão (2007) acredita ainda baseada nos estudos de Vygotsky ser crucial o jogo para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos de ação.

Maranhão (2007) define o indivíduo como sujeito do seu processo de aprendizado ao brincar uma vez que ela constrói por si seus valores e regras no dia a dia para que se dê as suas interações com o mundo físico e social. Observa-se que o processo de aprendizagem existente no ato de brincar contempla dois pontos importantes, o de permitir que a criança desenvolva o movimento, da forma mais eficiente possível e o fato de desenvolver a criatividade necessária para alcançar os objetivos proposto.

A este processo, aliam-se as qualidades das execuções justificadas pela necessidade funcional dos mecanismos de controle de movimento conhecidos por nós como psicomotricidade, necessários para desenvolver habilidades e interiorizá-las desenvolvendo o conhecimento.

O conhecimento é construído numa complexa onda de interações com o meio físico e social, promovido pela ação (Neto, 2001). Encarar as potencialidades do indivíduo e suas limitações quando se trata de portadores de Necessidades educacionais específicas é parte integrante do processo de aprendizagem e envolve desafios que devem ser vencidos.

O conseguir realizar destes alunos gera sentimentos de satisfação e competência vencendo as limitações e destruindo barreiras internas que são construídas quando ocorrem fracassos, se permite errar e aprender com o erro, concebendo práticas educacionais que servem como instrumentos de formação que auxiliem a construção da personalidade do indivíduo, como sustentado por Valle (2010), favorecendo assim diversidade existente nas crianças, lembrando sempre que esta deve ser respeitada, bem como o espaço e tempo de cada uma delas.

Atualmente, os Referenciais Curriculares Nacionais (2006), explicitam o direito que toda criança tem de viver experiências significativas em sua educação infantil, ressaltando o quanto é possível aprender através de jogos, brincadeiras, danças e práticas esportivas.

A utilização do brincar educativo com objetivos pedagógicos auxilia o desenvolvimento, “Ao manipular objetos, a mesma desenvolve sua capacidade sensório-motora e interage com o meio crescendo física, emocionalmente e socialmente” (Maranhão, 2007 p. 34). Ao servir-se deste método, o professor está colaborando para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, isto quer dizer que durante esta prática ocorre a potencialização de situações em que a criança é estimulada, incentivando assim a participação dela por meio de um objeto significativo para ela.

Unindo o lúdico ao processo educativo estimula-se à construção do conhecimento de forma

eficiente, pois, oportuniza-se o sucesso a variadas habilidades e conhecimentos, importante até para os alunos adultos.

Desta maneira deve-se olhar as brincadeiras como instrumento valioso no desenvolvimento infantil, tornando as atividades atraentes aos olhos recebendo uma dimensão educativa gigantesca.

É interessante ressaltar, porém, que as experiências iniciais das crianças devem ocorrer por meio de brincadeiras que propiciem vivenciar situações concretas que oportunizem a criação de conceitos relacionados à capacidade, peso, comprimento e temperatura.

O contato com diferentes tipos de brincadeiras durante o período infantil pode favorecer o processo de aprendizagem desde que sejam adequadas a faixa etária e a necessidade das crianças destas formas a ausência de pressão do ambiente cria um clima bastante propício para investigação necessária à solução de problemas. A brincadeira permite à criança a flexibilidade para buscar alternativas de ações e soluções de problemas.

Este é, um recurso que o aluno usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca o “faz de conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas, não está se preocupando em convencê-los, está buscando indiretamente resolver conflitos que sua pouca experiência tem dificuldade em resolver.

Friedman, (1996), ressalta que as brincadeiras educativas ou didáticas estão voltadas para incentivar o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento dos conhecimentos. Eles ganham espaço possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de promover a socialização entre as crianças.

O contato com diferentes métodos durante o período infantil pode favorecer o processo de aprendizagem, a partir do momento em que são adequadas as faixas etárias da criança. Segundo Vygotsky apud Khishimoto, (1998) o ser humano tem a possibilidade de imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Através dos diferentes tipos de brincadeiras oferecidas são acionados mecanismos que desenvolvem os processos mentais e evidenciam a importância das relações entre o imaginário e a realidade.

O brincar como descrito é por excelência integradora, tendo sempre novidades. Isto é fundamental para despertar o interesse das crianças, pois conforme estas vão jogando, elas vão se conhecendo melhor e construindo interiormente seu mundo. Brincar é o mais completo processo educativo, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo.

As atividades, portanto, ganham espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o jogo estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas criações, evoluindo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que por meio da brincadeira a criança descubra as respostas por si mesmas, tais situações desafiadoras devem estimular a criatividade, como também é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A escola resgata seus conhecimentos, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la.

No Ensino médio, o projeto deve ser trabalhado visando o desenvolvimento. Todos, coordenadores, professores e funcionários devem ser convidados a realizar o resgate das brincadeiras infantis, populares ou não, para enredar as crianças à conhecerem sua cultura e desenvolverem as habilidades matemáticas.

Percebe-se que o brincar, portanto, permite a criança integrar-se ao meio social em que ela está inserida sem grandes danos em sua personalidade, pois ninguém gosta de perder, mas este é um fator real na vida de todos os humanos, às vezes ganhamos e as vezes perdemos, e perder é uma situação muito dolorida para alguns de nós.

Quando se oferece ao aluno algum tipo de atividade que busque desenvolver o conhecimento por meio de jogos ou atividades práticas, vários sentidos são despertados e por sua vez treinados e desenvolvidos de forma completa, entende-se, portanto, que o brincar e o manusear encontra-se presente na formação de cada indivíduo desde seu nascimento, interligando o homem ao seu ambiente por meio de seus movimentos, é, portanto, esta relação que facilita o processo de aprendizagem desenvolvido na escola.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF volume 3, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física**, 4ª Edição, São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

FRIEDMANN, Adriana: **Brincar, crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida: **O brincar e suas teorias**, São Paulo: Cortez, 2001.

Jogo, brinquedo e brincadeira, São Paulo: Cortez, 2001.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar Brincando. A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. WAK Editora, Rio de Janeiro, 2007.

DESPERTANDO O EMPREENDEDORISMO: ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



AWAKENING ENTREPRENEURSHIP: STRATEGIES FOR BASIC EDUCATION

MARLI APARECIDA GRANDÓ PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2001); Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Universidade de São João Del Rei(2014); Professora de Educação Básica - Educação Infantil - na EM Prof.ª n Ederle Marangoni Dias.

RESUMO

Este artigo intitulado como Despertando o Empreendedorismo: Estratégias para a Educação Básica evidencia a importância da educação na promoção da formação e desenvolvimento dos alunos em uma perspectiva global que os permita atuarem de forma proativa em busca da transformação da realidade existente. As razões que levaram à pesquisa deste artigo foram às convicções pessoais acerca da importância da educação na transformação da vida do aluno e da sociedade como um todo, sendo situada como instrumento de mudança em um contexto social permeado por uma contínua exclusão e marginalização. Desta forma, parte-se da convicção segundo a qual é possível através da educação edificar as bases para mudanças sociais fundamentais, desde que sejam incorporados novos valores e saberes à prática pedagógica e ao sentido e finalidades da educação oferecida dentro das escolas. o artigo discorre acerca do conceito e dimensão da Educação Empreendedora a partir de uma perspectiva ampla da prática pedagógica com vistas a fomentar o referencial necessário para a preparação para o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo; Educação; Cidadania.

ABSTRACT

This article, entitled *Awakening Entrepreneurship: Strategies for Basic Education*, highlights the importance of education in promoting the training and development of students in a global perspective that allows them to act proactively in search of transforming the existing reality. The reasons that led to the research for this article were personal convictions about the importance of education in transforming the lives of students and society as a whole, being situated as an instrument of change in a social context permeated by continuous exclusion and marginalization. The article discusses the concept and dimension of Entrepreneurial Education from a broad perspective of pedagogical practice with a view to fostering the necessary framework for preparing students to exercise citizenship.

KEYWORDS: Entrepreneurship; Education; Citizenship.

INTRODUÇÃO

Em termos mundiais a construção da democratização do ensino passou por intensas mobilizações a ponto de se tornar, ao menos no discurso formal uma realidade.

Delorset al. (2006) destaca que em meio à tanta agitação e tanta violência, quer seja pelos progressos econômicos e científicos – estes, aliás, desigualmente repartidos nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação.

Isto porque, a educação a nível mundial passou por diversos estágios, direcionados em sua extensão ao atendimento de determinadas finalidades, nem sempre vinculadas ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Segundo Perrenoud (2000) a desigualdade na escola, estatisticamente, era mais maciça no século XIX e no início do século XX do que agora, sendo que na França, menos de 5% de uma geração frequentava o Liceu em 1900; tal fato se deve segundo o educador a constatação de que a desigualdade só se torna um problema social se for denunciada como um escândalo ou, no mínimo, como uma injustiça.

Com isto podemos observar que a educação nesta fase da humanidade era considerada um privilégio a grande elite e não distribuída de forma global.

Neste contexto, observa-se que lutas intensas foram promovidas em torno de fomentar a democratização do ensino e com base nos estudos promovidos por Perrenoud (2000) desde os anos 60, a democratização do ensino assumiu formas diversas, sendo possível distinguir-se, esquematicamente, três etapas:

Primeira etapa: quando se toma consciência da desigualdade na escola, as sociedades começam por voltarem-se para os obstáculos geográficos e financeiros. Procura-se facilitar o acesso aos estudos descentralizando os estabelecimentos e oferecendo auxílios financeiros.

ros. O simples acesso a locais de ensino não é garantido em todos os países desenvolvidos, sem falar do Terceiro Mundo, onde alguns países mal têm os meios para acolher entre 10 e 20% das crianças na escola elementar, em condições materiais muito desfavoráveis; Segunda etapa: nos países ricos, a preocupação com a democratização deu lugar, às vezes desde os anos 60, a uma reforma das estruturas do ensino médio. A democratização do ensino médio é acompanhada por uma maior igualdade entre meninos e meninas, inclusive nas universidades. Assim, uma das desigualdades tidas por “naturais” até os anos 50 tende a desaparecer; Terceira etapa: diz respeito aos estabelecimentos e às salas de aula. É durante os anos 60 que os sistemas escolares se dão conta de que, se não se voltarem às desigualdades no próprio processo de ensino, ao que acontece em sala de aula, as medidas de democratização não atingirão o núcleo dos mecanismos de fabricação do fracasso, que as medidas financeiras ou geográficas não poderiam encetar. O apoio, que emerge então como primeira medida propriamente pedagógica, expressa ao menos uma tomada de consciência fundamental: percebe-se que, em última instância, a luta contra a desigualdade deve ser levada ao nível do próprio ensino (PERRENOUD, 2000, p. 33-35).

Torna-se evidente, portanto, o fomento gradativo e substancial nas diretrizes para compreender os problemas no campo educacional, compreendendo a educação como perspectiva na extrapolação de medidas financeiras ou geográficas.

Com isto é possível visualizar que o tratamento histórico da educação em nosso país retrata inadequadamente à sua relação com a necessidade de manutenção do sistema social vigente, relegando acesso e maiores oportunidades às classes menos privilegiadas.

Segundo Centeno; Figueira; Brito (2006) a educação formal no Brasil teve início com a colonização portuguesa propriamente dita, devido à necessidade de explorar um espaço ocupados pela população indígena, que tinha suas culturas e crenças por um sistema que visava favorecer ao reino de Portugal e aos interesses do capitalismo mercantil vigentes na época.

De acordo com tais autores durante o século XVI os jesuítas voltaram-se a um processo de colonização do território brasileiro e temos isso bem relatado em diversos autores que estudam esses vieses da história educacional onde percebemos que foi bastante difundido a importância de aceitar as novas crenças advindas de outro local e com isto colonizar os povos dentro das práticas e crenças advindas dos interesses da elite portuguesa. .

Centeno; Figueira; Brito (2006) destacam que durante o Brasil Império a gratuidade da educação primária, defendida pela burguesia desde a Revolução francesa que surgiu na constituição de 1824 já era defendida pela burguesia desde a Revolução Francesa, surgiu como garantia para todos os cidadãos brasileiros.

Para estes autores fica é bem evidenciado as classes populares que habitavam as cidades desenvolvidas não tinham a mesma educação, o sistema dualista evidencia essa exclusão de ensino da época e percebemos que a educação era dividida por camadas sociais e apenas a burguesia tinha direito ao ensino secundário e superior e a camada popular de baixo clero o que era relegado seria a educação das primeiras letras e educação profissional, visto que esta era o interesse da burguesia.

Devido ao interesse da burguesia de consolidar os movimentos industriais no cenário nacional e impor sua força aos proprietários rurais, inicia-se um movimento onde a educação é chamada a atender os problemas divergentes e com isto os intelectuais ligados ao campo da educação começa a ter voz neste cenário e exigem uma atuação sistematizada sob a educação nacional.

Quanto ao modelo empreendedor, a educação brasileira o seu passado foi marcado por autoritarismo, exclusão e privilégios de acordo com alguns autores e fazendo uma releitura da a Constituição de 1937 percebemos que esta Lei foi autoritária e excludente dentro do campo educacional pois não enfatiza o dever do estado como na de 1934, estabelecendo a seleção dos alunos por meio de provas e ainda criando um dualismo no ensino fracionando em profissional as classes populares e o ensino secundário e superior a elite da época.

Durante o Período da Ditadura Militar a crise do capitalismo, sobretudo a partir dos anos 1970, fez com que se ampliasse os investimentos estatais para a expansão da escola com a intenção de ocupar as pessoas que não conseguiam mais se empregar, alimentando o parasitismo.

Com base em Centeno; Figueira; Brito (2006) nos anos 1980 iniciou-se o processo de redemocratização da sociedade brasileira, e esta transição foi negociada pelos interessados na volta da democracia, porém sem mudanças radicais.

No campo de educação, houve também, intensas mobilizações que estimularam a criação de entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), e a Associação Nacional de Docentes em Educação (ANDE). Foram organizados encontros, fóruns para discutir a aplicação de verbas, a defesa da escola pública e gratuita. Isso veio a refletir nas propostas para a Nova Constituição Brasileira. Esta foi promulgada em 1988 e trouxe avanços significativos na área social e de direitos fundamentais (CENTENO; FIGUEIRA; BRITO, 2006, p. 175).

Observamos que dentro de um cenário autoritário, com exclusões e muitos privilégios a educação ainda era relegada apenas aos interesses da burguesia e o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade na prática não acontecia e o direito à educação de qualidade era pautado apenas no atendimento às estatísticas oficiais de ensino.

Essa educação foi influenciada pela visão predominante no mundo do século XIX, momento em que eclodiam grandes transformações sociais em virtude das revoluções, do racionalismo e do ideal liberal e nacionalista. Assim, esse período não apresentou avanços reais e satisfatórios, beneficiando, apenas, um pequeno grupo da burguesia, em detrimento de uma gama de pessoas que permaneceram à margem do processo educacional (SOUZA NETO; CARDOSO, 2010, p. 35).

A educação hoje é direito constituído e inabalável e não pode ser vista como garantia do estado frente aos seus cidadãos, mas, prioritariamente, como um direito subjetivo de todo ser humano, onde todas as esferas governamentais têm que garantir seu desenvolvimento com qualidade e atender suas reais necessidades. O direito à educação não pode ser apenas a um diálogo formal decorrente da apropriação dos discursos oficiais do ensino e sim, servir como instrumento de promoção e expansão humana.

A ideia de que todo mundo deve ser instruído para ser livre, qualquer que seja sua origem e seu destino profissional, é uma ideia muito moderna, que levará dois séculos para trilhar seu caminho e que não é, ainda hoje, admitida por todos! Uma parcela de nossos contemporâneos ainda pensa, mesmo que não o diga, que à maioria dos indivíduos basta saber "só o necessário" para se integrar ao mundo do trabalho, votar corretamente, e viver sadiamente, criar seus filhos. Por muito tempo temeu-se e ainda se teme a partilha igualitária dos conhecimentos, de medo de que ela provoque revoltas e ameace os privilégios e os poderes dos abastados! (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Ademais a educação é um instrumento para consolidação da liberdade do sujeito, sem distinção onde constitui-se compartilhar de forma total saberes culturais e econômicos produzidos pela sociedade ao longo do tempo.

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal 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.

Quanto ao desenvolvimento pleno do ser humano observa-se que a autonomia e a independência são fatores primordiais, pois ser autônomo e independente propõe a habilidade de pensar por si próprio, situando-se como agente criterioso por sua formação plena e pensando nestes vieses concluímos que a qualificação para o mercado de trabalho depende em muito de uma educação que aprimore nos estudantes suas competências e habilidades para os desafios do mercado de trabalho.

Vale destacar neste contexto Paulo Freire (1996) segundo o qual não há docência sem discência, onde ele ressalta que nesta prática os sujeitos apesar das diferenças não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

A docência deve estar pautada na existência do corpo discente, não sendo tal relação permeada pela dependência um do outro, e sim, alicerçada na busca dos mesmos objetivos e de que a prática docente seja inovadora para atender às reais necessidades dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da vida contemporânea e quando o educando adquire sua habilidade crítica ele contribui para o crescimento de uma sociedade reflexiva acerca de políticas públicas, sociais e econômica em sua comunidade e passa a ser parte atuante nas mudanças e lutas que permeiam a sociedade a qual está inserido.

Compreendendo a educação como eixo primordial ao desenvolvimento humano para apropriação de valores fundamental na formação, ela é o instrumento central para a intervenção capaz de modificar o indivíduo e meio que o cerca e isto depende substancialmente da participação ativa do profissional docente adequação de estímulos adequados de seus alunos.

Uma pedagogia diferenciada surge como eixo norteador para a promoção de mudanças educacionais que visam romper com o fracasso escolar e as desigualdades historicamente produzidas na formação escolar.

De acordo com Delorset al. (2006 p. 82-83) um dos principais papéis da educação consiste, em dotar a humanidade com habilidades e competências para dominar desenvolvimento individual.

Contudo, a educadora nos remete a uma reflexão de que um desenvolvimento responsável deve fornecer a todos, desde a infância uma educação que leve todo estudante a compreender-se e compreender os outros e, com isto participar na construção coletiva de uma sociedade.

Neste contexto, o professor torna-se peça central no desenvolvimento humano e isto demanda ter consciência de sua atuação para fomentar uma participação consciente, crítica e reflexiva para uma construção de qualidade, onde todos tenham suas habilidades desenvolvidas em uma sociedade justa e igualitária.

O CONCEITO DE UMA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Refletir sobre o conceito de educação empreendedora remete situá-la como pressuposto para o desenvolvimento pleno dos alunos situados na educação básica de forma a fomentar o desenvolvimento da inovação, criação e imaginação por parte do corpo discente.

Na visão de Freire (2007) outro saber que não se pode duvidar na prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Neste contexto, segundo Perrenoud (2000) diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”.

Como estratégia para o desenvolvimento da capacidade empreendedora dos alunos desde a educação infantil até o nível médio observa-se, portanto, que ela contempla todas as fases essenciais da educação a ser oferecida no âmbito das instituições públicas e privadas.

Se, há um século, a escola podia satisfazer-se em escolarizar cada aluno por alguns anos, o suficiente para dar-lhe uma instrução elementar, agora ela tem ambições maiores. É por isso que, longe de ser uma preocupação particular, a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos (PERRENOUD, 2000, p. 10-11).

A educação empreendedora neste contexto, apresenta-se como modalidade educacional direcionada a fomentar a liberdade de cada aluno, sua capacidade de entender o mundo e a realidade que o cerca.

Ademais, com base na autonomia e liberdade o aluno passa a internalizar sua percepção de forma crítica e racional, independentemente de qualquer influência do sistema social predominante.

Com isto, podemos afirmar que a educação empreendedora tem por objetivo formar cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária, a partir da satisfação das necessidades individuais e coletivas.

Pode-se, então, afirmar que a promoção de uma educação norteada por princípios de sustentabilidade evidencia a necessidade de redimensionamento da essência social pautada apenas no individualismo predominante nas relações sociais para dar espaço à busca de uma sociedade mais fraterna e solidária, onde haja melhores condições para se viver.

Ao superar os métodos educacionais baseados na escola tradicional a educação empreendedora rompe com a visão desfragmentada da educação, passando contemplar o aluno em sua totalidade e situando-o como sujeito que pode construir e reconstruir sua história a partir de intervenções culturais, sociais e econômicas no seu meio inserido.

Ensinar na perspectiva defendida pela educação empreendedora torna-se um todo dinâmico que pressupõe a quebra de paradigmas acerca do significado da educação, contemplando os alunos como destinatários de uma educação que possa realmente apresentar real significado para a vida cotidiana.

Entretanto mesmo no âmbito dos saberes escolares, pode-se supor que a formação apresenta uma imagem mutilada da realidade, o que muitas vezes provoca um impasse com relação às condições psicossociológicas de instauração e manutenção de uma relação com o saber e de um contato didático que permita ensinar e estudar. O mesmo acontece com as sequências didáticas propostas e as atividades reais que se desenvolvem em sala de aula.

Para Delors et al. (2006) ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação, deve-se, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo.

Para a educadora a educação deve, pois, fomentar um indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas.

Perrenoud (2002) destaca que é possível enxergar uma figura do professor ideal no duplo registro da cidadania e da construção de competências, de forma a desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo.

No entendimento de Souza Neto; Cardoso (2010) a gênese dessa pedagogia empreendedora aponta para métodos que tenham como objetivo promover a melhoria das condições de vida da sociedade contemporânea e que estejam envolvidos numa Educação norteada por princípios de sustentabilidade; caso contrário, acabarão por produzir a marginalização das pessoas.

Para Perrenoud (2002) importante a elaboração de bases que contemplem a didática com as práticas efetivas dos docentes, valorizando a diversidade e exercício da profissão; para uma justa divisão entre o fazer cotidiano e os conteúdos e objetivos da formação inicial.

Uma junção entre prática docente e os conhecimentos obtidos durante os cursos de formação de professores propiciará a uma consciência mais fidedigna das reais necessidades de seus alunos e com isto um norteamento consciente para fomentação de competências que irá contribuir para a aquisição das habilidades necessárias para o empreendedorismo no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação e democratização do ensino em nosso país provocou mudanças de concepção da educação e da prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos.

Sendo os educadores, os propulsores da autonomia e independência de seus alunos, pressupostos indispensáveis de uma educação pautada na valorização de cada indivíduo como um exponencial a ser construído.

Neste contexto, a educação como finalidade para a autonomia exige necessariamente uma prática pedagógica que fomente os valores imprescindíveis para a evolução do ser humano e sua edificação para pleno exercício da cidadania para o mercado de trabalho.

Desta forma, a educação coloca-se em um contexto primordial para formação dos alunos e da sociedade, sendo importante para o desenvolvimento e construção de indivíduos engajados nas mudanças reais na de suas comunidades das quais estão inseridos e na construção de um mundo digno e igualitário para todos.

Neste sentido, essencial que a prática pedagógica esteja em concordância com as concepções e princípio contemplados na educação empreendedora e sua importância para a formação e desenvolvimento de cada indivíduo, cuja essência por ser única deve ser valorizada e respeitada.

A Educação Empreendedora parte do princípio segundo o qual é possível utilizar recursos lúdicos e diversificados para atender sem demora aos interesses dos discentes, deforma a lhes despertar o interesse e a motivação em aprender.

Empreender neste sentido, tem por meta a promoção do pleno desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos cognitivos e afetivos, com vistas à exploração de todas as capacidades e habilidades ainda inexploradas e/ou desconhecidas.

No entanto, esta meta só pode ser alcançada se o profissional docente for efetivamente comprometido com o crescimento de seus alunos, buscando sanar as lacunas evidenciadas, e sendo protagonista como a gente no desenvolvimento de cada aluno de sua turma.

A partir destas considerações, conclui-se que ao envolver-se nas transformações diárias da aprendizagem dos alunos e propiciar momentos de aprendizagem, propiciando instrumentos e metodologia que auxilie eles para se apropriarem das competências e habilidades necessárias para sua inserção no mercado do trabalho é empreender.

Em suma, trabalhar o empreendedorismo na educação básica significa transformar a prática pedagógica em instrumento indispensável na formação do indivíduo e sua preparação para os desafios futuros e presente.

REFERÊNCIAS

CENTENO, Carla Villamaina; FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento; BRITO, Cláudia Regina de. **Bases Históricas e Antropológicas da Educação. Educação sem fronteiras**. Campo Grande: Editora Uniderp, 2006.

DELORS, Jacques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FERREIRA, Terezinha Lombello; CAMPOS, Aline Ferreira. **Didática do Ensino Superior**. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SOUZA NETO, Bezamat de Souza; CARDOSO, Merilane Emanuele. **Pedagogia Empreendedora**. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2010.

FIGURA 1- ESTUDO EM UMA FEIRA E UM MERCADO NO ENTORNO DA ESCOLA

FONTE: ACERVO DIGITAL SME PREFEITURA DE SÃO PAULO, p. 26, 2019. Disponível em: acervodigital.sme.pref.sp.gov.br/acervo/currículo-da-cidade-ed.inf. Acesso 01 abr. 2024

As atividades foram realizadas com o mapa do percurso, registros realizados por desenhos com as crianças, utilizaram imagens fotográficas e textos coletivos para exporem as atividades (professor como escriba). Ampliaram o trabalho com a realização de receitas culinárias que permitiram novos descobrimentos, participaram efetivamente na hora da conversa, com diálogos para concretização das atividades (SÃO PAULO, 2019).

Os professores relatam que nessa prática educativa teve espaço para o imprevisto, pois as crianças atravessaram a última rua até o mercado e foi percebido que não havia uma faixa de pedestre. Fato importante que acarretou novas ideias para a turma fazer a solicitação à subprefeitura uma faixa de pedestre e o memorando foi levado pela escola e as crianças (SÃO PAULO, 2019).

Os preços das mercadorias também foram uma aprendizagem, pois em algumas bancas da feira o troco do dinheiro foi necessário. Pela tematização dessa prática verifica-se a proposição “de dar sentido ao território como espaço de pertencimento e relacionamento com a cultura local, modo de vida das pessoas com as suas manifestações culturais e artísticas”. Essa experiência demonstrou novas experiências e aprendizagens para as crianças (SÃO PAULO, 2019, p.9).

Para Zabala (2002, p.20), “o processo de aprendizagem deverá ter o estudante como protagonista a ação escolar, desloca-se a preocupação do que ensinar para o como ensinar”. Dessa forma, a seleção de conteúdos precisa se basear em pressupostos que tragam a compreensão de como as pessoas percebem a realidade, assim como os aspectos de motivação e do interesse pelo que têm se aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa presente constatou a importância da organização de uma proposta curricular na Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças, pois é uma etapa fundamental para desenvolver todas as dimensões humanas da criança pequena.

O currículo na Educação Infantil e as tendências pedagógicas, subjacentes as suas várias concepções, foram analisados neste estudo e demonstrou-se como aspectos ideológicos poderão fundamentá-los. Dessa forma, cabe aos educadores estruturarem discussões no coletivo para que o currículo se torne um instrumento de aprendizagem significativa para as crianças.

Verificou-se que o ato de planejar conteúdos e atividades deverão estar compatíveis e adequados às necessidades das crianças. Em função disso, cabe aos professores promoverem um processo de aprendizagem estimulante de acordo com a realidade das crianças e favorecerem a integração entre os campos de experiências.

Ao apresentar a proposta curricular organizada pela Prefeitura de São Paulo, observou-se um trabalho realizado no coletivo com os educadores, favorecendo a aproximação dos territórios reais em que as crianças vivem. Desse modo, o resultado poderá ser uma ação curricular que permita o acompanhamento dos professores nos avanços e adaptação das práticas educativas, se necessário for.

Apontou-se que para formatar um currículo eficaz para a Educação Infantil há a necessidade de estabelecer o alinhamento com as questões legais e ter como meta o desenvolvimento integral das crianças. Como também o planejamento curricular poderá possibilitar a participação de toda comunidade escolar com a valorização da cultura local em sua diversidade. Implantá-lo com flexibilidade poderá ser valioso para o campo educacional na contribuição de uma aprendizagem significativa e acessível para as necessidades de todos. Nota-se que tais contribuições poderão serem indicadores para outras pesquisas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ACERVO DIGITAL SME PREFEITURA DE SÃO PAULO. Estudo em uma feira e um mercado no entorno da escola, p. 26, 2019. Disponível em: acervodigital.sme.pref.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ed.inf. Acesso 01 abr. 2024.

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília. **Didática do Pré-Escolar: vida criança: brincar e aprender.** São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASTOS, Marcelo de Andrade. **Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na Universidade**. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em educação. 2013. Disponível em: www.puc.sp.br. Acesso 01 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil, BRASÍLIA/MEC, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso 01 abr. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/MEC, 2017.

COLE, Michael. **Contexto cultural e aprendizagem na primeira infância**. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. Disponível em: www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/cultura/segundo-especialistas/contexto-cultural-e-aprendizagem-na-primeira-infancia. Acesso 01 abr. 2024.

DOMINICO, Eliane et al. **Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos**. Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 101, v. 257, jan./abr., 2020. Disponível em: www.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4272. Acesso 01 abr. 2024.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Alline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. **A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea**. Educação Pública, v. 21, n. 17, maio 2021. Disponível em: www.educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea. Acesso 01 abr. 2021.

KRAMER, Sônia (coord.) **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Zilma. **Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/São Paulo: Papirius, 2000 (Papirus Educação).

RODRIGUES, Silvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Intencionalidade da ação educativa na Educação Infantil: a importância da organização do tempo e do espaço nas atividades**. Nuances estudos sobre Educação, vol. 14/15, 2010. Disponível em: www.researchgate.net/publication/279418819_intencionalidade_da_acao_educativa_na_educacao_infantil_a_importancia_da_organizacao_do_tempo_e_do_espaco_das_atividades/citation/download. Acesso 01 abr. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo, SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil**, São Paulo: SME/COPED, 2019.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

A ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA



ART EDUCATION IN THE CHILDHOOD DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIG - UNIMESP em 2013); Especialista em Educação Especial: Atualidades e tendências do Processo Inclusivo para pessoa com Deficiência Intelectual pela Faculdade de Educação São Luís 2014; Professora de Ensino Fundamental II - Educação Especial pelo Estado de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo .

RESUMO

A importância da arte-educação no desenvolvimento infantil, com foco especial em crianças com deficiência, destaca-se a complexidade do processo no desenvolvimento infantil, ressaltando os desafios adicionais enfrentados por crianças com deficiência. No seguinte, explora-se o papel crucial da arte-educação como uma ferramenta que oferece oportunidades de expressão, aprendizado e crescimento desde os primeiros anos de vida. Discute-se a relevância histórica e contemporânea da educação artística, enfatizando sua inclusão no currículo escolar e os benefícios que são proporcionados para o desenvolvimento integral das crianças. Assim apresentando diversos benefícios da arte-educação para crianças com deficiência, como estimulação sensorial, desenvolvimento motor, expressão emocional, inclusão social, desenvolvimento cognitivo, autoconfiança e autoestima. Conclui-se que investir na arte-educação para crianças com deficiência não apenas as beneficia individualmente, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva, diversificada e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Arte-educação; Inclusão; Benefícios; Aprendizado inclusivo.

ABSTRACT

The importance of art education in child development, with a special focus on children with disabilities, highlights the complexity of the process in child development, highlighting the additional challenges faced by children with disabilities. The following explores the crucial role of art education as a tool that offers opportunities for expression, learning and growth from the earliest years of life. The historical and contemporary relevance of art education is discussed, emphasizing its inclusion in the school curriculum and the benefits it provides for children's holistic development. It presents various benefits of art education for children with disabilities, such as sensory stimulation, motor development, emotional expression, social inclusion, cognitive development, self-confidence and self-esteem. The conclusion is that investing in art education for children with disabilities not only benefits them individually, but also contributes to a more inclusive, diverse and equitable society.

KEYWORDS: Child development; Art education; Inclusion; Benefits; Inclusive learning.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo intrincado, influenciado por fatores biológicos, ambientais e sociais. Para crianças com deficiência, esse processo pode apresentar desafios adicionais, demandando abordagens educacionais que abranjam todas as dimensões do seu desenvolvimento. A arte-educação emerge como uma ferramenta crucial nesse contexto, oferecendo um ambiente propício para expressão, aprendizado e crescimento desde os primeiros anos de vida. Ao reconhecer e explorar o potencial da arte como uma linguagem universal, podemos criar um ambiente educacional inclusivo, onde todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e perspectivas de forma plena e significativa. Neste contexto, este trabalho explora o papel fundamental da arte-educação no desenvolvimento infantil, especialmente focado em crianças com deficiência, destacando os benefícios e as oportunidades que ela oferece para promover bem-estar físico, emocional, social e cognitivo.

A ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que envolve uma interação dinâmica entre fatores biológicos, ambientais e sociais. Para crianças com deficiência, esse processo pode apresentar desafios adicionais, tornando crucial a implementação de estratégias educacionais que promovam seu desenvolvimento de forma abrangente. Nesse contexto, a arte-educação emerge como uma poderosa ferramenta, oferecendo oportunidades de expressão, aprendizado e crescimento para essas crianças desde os primeiros anos de vida.

A educação artística visa esclarecer ao leitor sobre a relevância da arte no desenvolvimento infantil para crianças com deficiência, enquanto também orienta os profissionais da educação sobre

os métodos que podem ser empregados para atingir esse fim.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram muitas vezes excluídas e consideradas diferentes dos demais membros da sociedade. No entanto, à medida que o direito à igualdade e à cidadania se tornaram preocupações fundamentais, a história da Educação Especial começou a mudar gradualmente. Acredita-se que a Arte é um dos principais meios para que as pessoas desenvolvam todo o seu potencial, sendo uma forma de expressar a vida em sua plenitude.

De acordo com SALDANHA (1999, p.11): “É preciso compreender a importância do fazer artístico como manifestação da atividade criativa do homem no mundo, para compreender assim a importância da Arte na escola.”

A experiência estética e as manifestações artísticas têm sido elementos cruciais na vida cotidiana desde os primórdios da civilização. Desde os primeiros momentos em que o ser humano começou a desenvolver a cultura, através de atividades como cantar, dançar e criar desenhos e pinturas em cavernas e outros espaços, a arte tem sido uma ferramenta essencial para expressar e compreender a existência.

A arte é um conhecimento historicamente elaborado, que conecta os diferentes sistemas de saberes das linguagens corporais, musicais e visuais. “As atividades de constituição e exercício da função simbólica e as práticas artísticas atravessam os tempos”, de acordo com Elvira Souza Lima (2003), no contexto do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, muitas atividades artísticas continuam a evoluir e se transformar, mas permanecem integradas ao cotidiano humano na vida contemporânea. Conforme estipulado pelo Referencial Curricular Nacional, a Educação Infantil deve incluir o ensino das Artes, com ênfase em música, movimento e artes visuais. Portanto, é responsabilidade da escola proporcionar e facilitar oportunidades para que as crianças se envolvam em atividades artísticas, além de mediar o desenvolvimento sensorial (audição, olfato, tato, visão e paladar) para que gradualmente os alunos adquiram autonomia na execução das tarefas e na construção de suas interpretações e representações por meio das linguagens artísticas.

“Com isto, torna-se clara a importância de ampliar, para a criança, a possibilidade de realizar atividades ‘artísticas’, envolvendo, naturalmente as várias formas de expressão que o ser humano foi construindo desde o início de sua história” (Lima, 2003, p.27)

É fundamental destacar que os pressupostos curriculares enfatizam a abordagem abrangente do ensino de Arte, integrando diversos conteúdos e articulando-os no processo de ensino-aprendizagem por meio de três eixos fundamentais: reflexão, fruição e produção.

“Muitos educadores que trabalham com crianças pequenas costumam valorizar ações copiadas de modelos escolares tradicionais nas tarefas cotidianas que lhes propõem: atividades dirigidas usando apenas papel, tinta e lápis. Eles conhecem apenas modelos de organização do ambiente para ações centradas no professor e por ele controladas e acreditam que elas têm maior resultado pedagógico”. (DOT, 2006, p 25)

A Arte na Educação Especial é eficiente e inclusiva, pois promove o desenvolvimento das inteligências. Ela enfatiza os aspectos intuitivos, sensoriais e a percepção do espaço. Portanto, as chances de sucesso artístico para as crianças com deficiências são vastas, proporcionando-lhes uma sensação de aprovação, fortalecimento de sua identidade cultural e, conseqüentemente, um desenvolvimento cognitivo significativo.

Desse modo, Mantoan (2011, p. 61) afirma que, “Definimos um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento”.

O ensino de arte não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também se estende à apreciação significativa da arte e à compreensão do contexto histórico-social em que ela se insere. Nesse sentido, é essencial contemplar a diversidade de produções artísticas, tanto dos alunos quanto da própria história da arte, promovendo uma reflexão crítica e sensível sobre suas múltiplas dimensões.

Além disso, o ensino de arte proporciona uma oportunidade única de conhecer e compreender o ser humano e o mundo através de diversas expressões artísticas, como músicas, histórias, poesias e telas. Ao integrar essas formas de expressão nas atividades cotidianas, é possível ampliar as dimensões do ensino-aprendizagem, oferecendo às crianças acesso a culturas universais e locais e incentivando a exploração criativa e lúdica.

A reflexão sobre o trabalho artístico pessoal e a análise crítica da arte como produto da história e da diversidade cultural humana são fundamentais para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e profunda sobre o papel da arte na sociedade. Por meio dessa reflexão, os alunos são incentivados a explorar suas próprias habilidades e perspectivas, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma compreensão mais rica e contextualizada das diferentes manifestações artísticas.

“(…) é necessário a resignificação das atividades, que, comumente, chamamos de artísticas: de atividades complementares no processo educativo, elas passaram a ser percebidas como centrais no processo de desenvolvimento da criança, pela oportunidade que oferecem de desenvolver as funções psicológicas superiores, ampliar a experiência do cotidiano, enriquecer a imaginação, desenvolver a percepção e possibilitar, também, à criança, a construção de significados, usando o movimento, as imagens, a linguagem, a sonoridade” (Lima, 2003, p.27)

Ao relacionar o mundo da arte ao mundo dos educadores para além da aprendizagem dos elementos estéticos de cada linguagem e de cada forma, a arte pode também perpetuar a maneira alegre com a qual as crianças enxergam o mundo. Cabe ao educador, então, em cada aula, arriscar formas inusitadas de agir e de se expressar em diferentes linguagens, para assim contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno. Segundo Lima (2003),

“atividade artística é assim condição para o desenvolvimento infantil. Quanto maior a diversidade de formas de expressão artística que a criança realizar, maior possibilidade ela terá de aprendizagem e desenvolvimento”(p.26).

A Arte representa um referencial capaz de revelar modos de sentir e de pensar a realidade na experiência estética e mobiliza uma infinidade de anseios pessoais e coletivos de construção social compartilhada e de manifestação plena das individualidades, tornando-se fundamental para o desenvolvimento da autoestima quanto de um vocabulário expressivo pessoal, assim como para a gradativa construção da identidade.

A linguagem da arte manifesta-se desde o início da história do homem e se relaciona com a cultura da época de maneira única. Portanto, o conhecimento dessa linguagem resultará em uma compreensão mais profunda do homem e de seu mundo.

Na concepção de Vygotsky (2001), a arte possibilita a abertura para a expressão de sentimentos

e compreensão do mundo, revelando aspectos da produção de sentidos de um sujeito entrelaçados com sua objetividade. Aquilo que o sujeito produz como expressão artística resgata, de certo modo, sua compreensão da existência no plano da materialidade, retratando a relação entre subjetividade e objetividade.

Em contextos educativos da infância, a arte pode contribuir para o desenvolvimento afetivo-emocional, mediar a compreensão da criança de seu contexto, favorecer seu trânsito entre a realidade e a fantasia, oportunizando o desenvolvimento de seu potencial criador e a internalização e externalização de conhecimentos sobre o mundo. Portanto, a arte na educação é capaz de contribuir para uma relação de maior consciência do ser humano no mundo e para o mundo, acrescentando criatividade e criticidade ao indivíduo, capacitando-o a atuar ou transformar a sociedade.

No ensino das artes visuais, o professor tem a oportunidade de explorar artistas locais, produções culturais regionais e obras de alcance global. É fundamental reconhecer as artes visuais como uma forma de conhecimento por si só, e não apenas como uma ferramenta na sala de aula. A presença da arte ao longo da história é inegável, e a utilização de imagens tem sido uma constante no cotidiano das civilizações desde tempos imemoriais. Mesmo antes do desenvolvimento da escrita, os primeiros seres humanos já recorriam a desenhos narrativos como meio de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998).

De acordo com Buoro (2001), a finalidade da Arte-educação é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo. Além de construir uma fonte contínua de criação de novas formas de comunicação, a arte-educação fortalece a personalidade, desperta o senso estético e auxilia na compreensão das formas e cores através dos movimentos corporais. Busca-se, portanto, auxiliar o pensamento por meio da síntese de aptidões, manifestando alegria e espontaneidade, e capacitando o ser humano a adquirir habilidades, atitudes e expressões de organização interior para o exterior, com a oportunidade de transformar o todo ou a parte desejada.

A arte-educação, segundo Buoro, deve satisfazer as necessidades das crianças, proporcionando uma experiência enriquecedora na qual a criança possa explorar todos os seus sentidos. Deve permitir-lhe total liberdade para criar, escolhendo o material que irá empregar em seu trabalho, e encorajá-la a ousar sem medo de tentar novamente. A arte-educação deve ser vivenciada e não apenas ensinada, proporcionando um ambiente onde a criança se sinta livre para expressar-se e explorar sua criatividade.

As artes constituem estratégias importantes inerentes à infância, embora sejam geralmente associadas a atividades realizadas por adultos. Essas formas de expressão representam um comportamento natural das crianças e desempenham um papel fundamental em seu aprendizado e desenvolvimento. Por meio das atividades artísticas que os bebês e criança e dialogam e existem, além de sentirem-se estimulados quando envolvidos no fazer artístico, numa ação de desenvolvimento global.

Elvira Souza Lima (2003):

“Por serem atividades que integram a função simbólica e a emoção, as artes têm grande significado no processo de desenvolvimento da infância e da adolescência. Para criança pequena o desenho, a música e o teatro são práticas necessárias, uma vez que elas constituem o processo de desenvolvimento” (p.4)

De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (1997), o conhecimento científico depende, para sua apropriação, de atividades que começam justamente pela atenção e pela percepção. A ciência se faz com observação dirigida e registro. A realização de atividades artísticas demanda, por si só, a concentração: sem concentração, não há o funcionamento integrado do movimento com a percepção. As artes desenvolvem a sensibilidade da pessoa e colaboram na formação de comportamentos de “prestar atenção”.

“As crianças chegam à escola tendo um repertório de representações e explicações da realidade. É importante que tais representações encontrem na sala de aula, um lugar para manifestação” (p.61)

“A capacidade de narrar ou descrever um fato na fase de escolarização, é enriquecida pelo desenho, que progressivamente incorpora detalhes do objeto ou do fenômeno observado. O desenho é uma importante possibilidade de registro de observações compatível com esse momento da escolaridade” (PCN's, 1997, p.61)

Os benefícios da arte-educação para crianças com deficiência são amplos e abrangentes. Além de impulsionar o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, a arte estimula a socialização, a imaginação e a resolução de problemas. Proporciona ainda oportunidades de autoexpressão e autoconhecimento, fortalecendo a autoconfiança e a autonomia dessas crianças. Ao participar de atividades artísticas, elas conseguem superar desafios e alcançar seu pleno potencial, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

A estimulação sensorial proporcionada pelas atividades artísticas oferece uma variedade de estímulos sensoriais, como cores, texturas, sons e movimentos, especialmente benéficos para crianças com deficiência sensorial. Essa estimulação contribui para o desenvolvimento da percepção e compreensão do mundo ao redor, promovendo uma experiência enriquecedora e sensorialmente estimulante.

A participação em atividades artísticas, como desenho, pintura, recorte, modelagem e dança, promove o desenvolvimento motor fino e grosso em crianças com deficiência. Tais atividades melhoram a coordenação, controle muscular e força, contribuindo para uma maior independência e habilidades funcionais no dia a dia.

A arte oferece uma forma não verbal de expressão particularmente útil para crianças com dificuldades de comunicação verbal. Por meio dela, as crianças podem expressar emoções, sentimentos e experiências de maneira segura e criativa, fortalecendo o bem-estar emocional e a autoestima.

Participar de atividades artísticas em um ambiente educacional inclusivo promove a interação social e o senso de pertencimento. Isso ajuda a reduzir o isolamento e a promover a aceitação entre os colegas, construindo relacionamentos positivos e enriquecedores.

A arte estimula o pensamento criativo, a resolução de problemas e a tomada de decisões, promovendo o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, ajuda a desenvolver habilidades linguísticas, cognitivas e de memória.

Participar de atividades artísticas permite que as crianças experimentem o sucesso e a realização pessoal, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. Ao explorar e expressar suas próprias ideias e sentimentos através da arte, as crianças com deficiência ganham um senso de competência e valorização pessoal.

A arte-educação oferece oportunidades de aprendizado inclusivo, onde as crianças com deficiência podem participar plenamente e contribuir com suas próprias habilidades e perspectivas. Isso promove uma cultura de respeito pela diversidade e individualidade, preparando as crianças para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Em síntese, a arte-educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil de crianças com deficiência, proporcionando uma variedade de benefícios que promovem seu bem-estar físico, emocional, social e cognitivo. Investir nesse campo não apenas beneficia individualmente essas crianças, mas também enriquece toda a sociedade, promovendo a diversidade, inclusão e equidade.

Os benefícios da arte-educação para crianças com deficiência é a Teoria da Aprendizagem Socioconstrutivista, proposta por Lev Vygotsky. Segundo essa teoria, o desenvolvimento humano é influenciado pela interação entre o indivíduo e o ambiente social, e a aprendizagem ocorre por meio da interação com os outros e com o meio ambiente. Nesse sentido, a arte-educação oferece um ambiente rico e estimulante que promove a interação social, a exploração criativa e o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência, permitindo-lhes construir conhecimento de forma ativa e significativa.

De acordo com essa teoria, as crianças são naturalmente motivadas a explorar e aprender quando têm a oportunidade de fazer escolhas, desenvolver habilidades e se conectar com os outros. A arte-educação proporciona um ambiente que promove esses três elementos fundamentais da motivação intrínseca, permitindo que as crianças com deficiência se envolvam de forma ativa e significativa em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Os benefícios da arte-educação para crianças com deficiência, destacando a importância da interação social, da autoexpressão e da autonomia no processo de desenvolvimento infantil. Ao reconhecer e valorizar o potencial da arte como uma ferramenta educacional poderosa, podemos promover o desenvolvimento integral das crianças com deficiência e criar um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte-educação destaca-se como uma forma fundamental, no desenvolvimento das crianças com deficiência durante a infância, pois destaca-se nos diversos benefícios para a saúde física, emocional, social e cognitiva dessas crianças.

Por meio da arte, é possível a exploração da criatividade, onde a expressão das suas emoções e desenvolvimento das suas habilidades e onde a uma melhora significativa da sua autoestima e

senso identitário.

A participação nas atividades artísticas permite a interação social das crianças deficientes com seus colegas, fazendo o ambiente educacional afetivo. Visto que, é importante que educadores, familiares reconheçam o potencial da arte como uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento para todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Ao estimular a arte-educação para crianças com deficiência não só beneficia individualmente essas crianças, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva, empática e igualitária.

A arte-educação, tem um papel crucial na formação da criança, tais como: pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. É fundamental que as políticas educacionais e os programas de formação de professores reconheçam a importância da arte-educação e ofereçam suporte adequado em sua implementação efetiva nas escolas

Desse modo concluímos que, a arte-educação no contexto escolar é essencial para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todos, fortalecendo os valores de diversidade, inclusão e equidade em nossa sociedade. Além disso, faz-se necessário garantir o acesso equitativo a recursos e oportunidades para que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, possam participar plenamente das atividades artísticas.

Sendo assim é de grande importância ressaltar que a valorização da arte-educação no contexto escolar, não só beneficia as crianças com deficiência, mas também enriquece a experiência educacional de todos, promovendo um ambiente de aprendizado mais estimulante, inclusivo e enriquecedor para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/** Brasília: MEC/ 1997;

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2006;

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão.** Revista da Educação Especial, Brasília: v.4, n.1, 2008.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 2003;

DUARTE JR, João Francisco. **O Sentido dos sentidos**. Ed. Criar, 2001;

FILHO, Audir Bastos; CAVALCANTI, Fernanda Uchoa. **Caixa de Colagens**. Ed DP&A, 2003;

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e as suas linguagens**. São Paulo:Sobradinho, 2003;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; et al.. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: MEC, SEE, 2007.

SALDANHA, Ana Cláudia de Souza et alii. **Manual de Arte Educação: uma dinâmica para o desenvolvimento**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1999.

VYGOTSKY, Levy. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,2008.

VYGOTSKY, Levy. **A Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE EARLY GRADES



MIRIAN ARAÚJO DE LUNA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade (2014); segunda graduação em Licenciatura de Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP) (2016); Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Faculdade Módulo Paulista (2016) e Especialização em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP) em novembro de 2020. Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2015 como concursada estatutária.

RESUMO

A Educação Ambiental é um processo educativo que amplia o foco do sistema educacional para relacionar as ações culturais com o ambiente, ou seja, um processo que insere a vida em seu amplo contexto à rotina educativa. Infelizmente os sistemas educacionais não têm bem compreendido ou bem aceito a Educação Ambiental, o que dificulta a consolidação desta prática multifacetada e interdisciplinar. Para que possa ser inserida nos atuais sistemas educacionais, faz-se necessário o desenvolvimento de novos sistemas educativos que propiciem práticas sensibilizadoras oportunizando um contato com os sentidos para ampliar a percepção sobre o ambiente em que vivemos. Com esta pesquisa procurou-se identificar as práticas pedagógicas e as metodologias que têm maior aceitação, no sentido de sensibilizar professores e alunos para as questões ambientais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no intuito de mostrar a importância da Educação Ambiental nas séries iniciais, desenvolvendo nas crianças o senso crítico através da observação do meio em que estão inseridas, dos conceitos abordados em sala de aula, de brincadeiras, dos recursos naturais, entre outros elementos que acompanham a temática em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Séries iniciais; Desenvolvimento e aprendizagem.

ABSTRACT

Environmental Education is an educational process that broadens the focus of the educational system to relate cultural actions to the environment, in other words, a process that inserts life in its broad context into the educational routine. Unfortunately, educational systems have not fully understood or accepted environmental education, which makes it difficult to consolidate this multifaceted and interdisciplinary practice. In order for it to be included in current educational systems, it is necessary to develop new educational systems that encourage sensitizing practices, providing contact with the senses in order to broaden our perception of the environment in which we live. The aim of this research was to identify the pedagogical practices and methodologies that are most widely accepted in order to sensitize teachers and students to environmental issues. This is a qualitative study carried out in order to show the importance of Environmental Education in the early grades, developing a critical sense in children by observing the environment in which they live, the concepts covered in the classroom, games, natural resources, among other elements that accompany the theme in question.

KEYWORDS: Environmental education; Early grades; Development and learning.

INTRODUÇÃO

Perante diversas ocorrências, frequentemente, irreversíveis no meio ambiente, provocados pela atuação humana, se faz necessário uma abordagem sobre as questões ambientais, no que se refere aos seus impactos.

É expressivo enfatizar a importância das questões ambientais, sendo que estas têm aumentado progressivamente nos últimos anos, buscando suprir a desinformação, ou mesmo que se deixe de desdenhar os impactos negativos que o desenvolvimento tecnológico não controlado pode produzir na qualidade de vida das pessoas.

Para existir concepção e valorização por parte dos alunos em relação ao meio ambiente, é necessário que o professor tenha noção do seu papel social como educador, apontando a formação de alunos reflexivos, em relação às questões ambientais, sociais, econômicas e políticas, que são inerentes e essenciais. Por isso, estudar e analisar estas questões, ainda que não seja algo inédito é sempre relevante se considerarmos a dependência entre ser humano e meio ambiente/natureza. É preciso alertar os alunos de que não haverá vida se não existir uma relação harmônica entre o homem e o meio no qual está inserido.

Assim pergunta-se: Quais as contribuições da educação na formação da consciência ambiental entre crianças?

Torna-se imprescindível que os indivíduos tomem consciência de seu papel, à medida que se tornem envolvidos em ações em prol da preservação ambiental, criando o desenvolvimento sustentado, que se trata do modelo de desenvolvimento que considera, além dos fatores econômicos, os aspectos

sociais e ecológicos. As ações devem avaliar os recursos disponíveis, as condições ambientais e as consequências que a interferência humana resultará no local a curto, médio e longo prazo.

Fundamentado no contexto atual, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar o processo de inclusão da educação ambiental na educação infantil, apontando suas implicações na prática docente e uma possível reflexão no seu fazer pedagógico. Quanto aos específicos, destacam-se: Investigar se, e como a educação ambiental é trabalhada no ensino infantil; constatar as contribuições da inclusão da educação ambiental como disciplina curricular no ensino infantil; Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais relacionadas no dia a dia escolar.

Baseado nestes levantamentos aspirou-se estudar a questão do meio ambiente, sua preservação e a utilização do tema Educação Ambiental no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental, adicionado à grandeza legal para efetivação do fato.

O tema abrange as séries iniciais numa conjunção geral, tendo como atuante a criança, além de contar com a participação do professor, colaborador no processo ensino-aprendizagem, onde a Educação Ambiental torna o cenário da alfabetização construtora e formadora da personalidade humana, tendo como papel reunir a atenção de alunos, pais de alunos, professores, gestão escolar e comunidade para os problemas enfrentados no meio ambiente,

Sua função é concentrar a atenção de alunos, pais de alunos, professores, equipe escolar e pessoas da comunidade para a questão ambiental, uma vez que o tema corrobora as inter-relações e a interdependência dos elementos da natureza na composição e na conservação da vida no planeta.

Assim, a pesquisa a referenciais teóricos foi significativa, uma vez que se almejou estabelecer os acontecimentos utilizando-se de materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Além disso, foram usados obras e materiais distintos que abordavam o objetivo proposto, com auxílio de bibliotecas; a Internet também foi uma formidável aliada para tornar a pesquisa atualizada.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental deve traçar valores que transportem a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, ajudando o aluno a meditar criticamente o princípio antropocêntrico, que tem levado à destruição inconstante dos recursos naturais e de várias espécies, com isso reforçar-se a necessidade da inclusão da Educação Ambiental na educação formal e informal.

A importância sobre a educação ambiental, que hoje se procura constituir está aportada em outros referenciais, remotos daqueles da época em que se começou a pensar na mesma, e de lá para cá os determinantes destes referenciais foram se alterando significativamente.

Segundo Oliveira (1989, p.5):

A Educação Ambiental é um estudo científico das características da natureza e sua relação com o ser humano. Podendo ser considerada multidisciplinar, ou seja, pode ser integrada em todas as matérias do currículo escolar. Pode ser também considerada com uma disciplina independente, ensinada em todos os níveis escolares, desde o jardim da infância até a Universidade.

A educação ambiental deve ser ministrada na escola como ação educacional em todos os interesses de formação e disciplinas do currículo, pois independem de datas históricas e comemorativas etc. Ela se agrega ao processo educacional como um tema transversal que abarca os diferentes conteúdos disciplinares e abrange a assimilação de conteúdos, concepção de conceitos e a obtenção de competências para atuar na realidade de forma transformadora.

Em suma, a educação ambiental tem por princípio acender a sensibilidade, a produção da consciência do meio ambiente em geral e a compreensão crítica das questões ambientais ocasionadas da sua utilização pelas sociedades humanas no seu caminho histórico, permitindo ampliar nos alunos um denso interesse pelo meio ambiente e a pretensão de compartilhar ativamente na sua proteção e melhoramento, bem como contrair os conhecimentos necessários para interferir na resolução dos problemas ambientais, promovendo o valor e a necessidade de colaboração local, nacional e internacional.

Na visão de Oliva (2005, p.02):

A Educação Ambiental é uma prática que só agora começa a ser introduzida de modo organizado e oficial no sistema escolar brasileiro. Isso não quer dizer que alguns temas relacionados com o que nos habituamos designar como as questões ambientais já não estivessem presentes, eventualmente, no corpo programático das disciplinas.

Ao entrar no mundo do ensino formal, a Educação Ambiental tem o poder de ganhar maior espaço para reflexão, expandindo sua contribuição na formação e construção de ideias e de permitir a ação, que é a prática tradicional da Educação Ambiental, em outras experiências realizadas fora do mundo escolar.

A Educação Ambiental é um dos temas mais debatidos atualmente, em todos os níveis de ensino; pois avaliar os problemas ambientais é imprescindível, pois é dele que depende a qualidade de vida da população. Torna-se urgente que as pessoas se conscientizem de preservar o meio ambiente. A economia pode voltar-se para o incentivo à reciclagem, ao reflorestamento, dando oportunidade às empresas que estão inseridas no contexto do meio ambiente e com isso, gerando mais empregos.

Para Reigota (1994, p.1):

A partir das últimas décadas a questão ambiental tornou-se uma preocupação mundial. A grande maioria dos países do mundo reconhecem a emergência dos problemas ambientais. A destruição da camada de ozônio, acidentes nucleares, alterações climáticas, desertificação, armazenamento e transporte de resíduos perigosos, poluição hídrica, poluição atmosférica, pressão populacional sobre os recursos naturais, perda de biodiversidade são algumas das questões a serem resolvidas por cada uma das nações do mundo, segundo suas respectivas especificidades. Entretanto, a complexidade dos problemas ambientais exige mais do que medidas pontuais que busquem resolver problemas a partir de seus efeitos, ignorando ou desconhecendo suas causas.

A questão ambiental deve ser abordada de forma global, acatando que a degradação ambiental é resultante de um processo social, determinado pelo modo como a sociedade adequa-se e utiliza

os recursos naturais.

Resolver os problemas ambientais de forma isolada é impossível. É indispensável introduzir uma nova abordagem proveniente do entendimento de que a existência de certa qualidade ambiental está diretamente dependente do processo de desenvolvimento seguido pelas nações.

Na totalidade, a Educação Ambiental é importantíssima, pois somente com a sua inclusão na educação formal, principalmente no ensino infantil é que se conseguirá sensibilizar e conscientizar a população quanto à questão ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

É desejável a comunidade escolar refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos. Assim, é preciso salientar a sua importância nesse trabalho.

Na escola a educação ambiental pode ser amplamente trabalhada, quanto mais se diversificarem e intensificarem a pesquisa de conhecimento e a construção do caminho coletivo do trabalho, se possível, com interações diversas dentro da escola e desta com outros setores da sociedade.

No âmbito das escolas é preciso que fique definido como objetivo pedagógico qual tipo de educação ambiental deve ser seguida, uma educação conservacionista que é aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem, ou uma educação voltada para o meio ambiente que implica em uma profunda mudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o estado conservacionista.

Reigota (1994) comenta o risco que a educação ambiental correu, a ponto de quase se tornar, por decreto, uma disciplina obrigatória no currículo nacional e transformar-se em “banalidade pedagógica”, sem potencial crítico, questionador a respeito das nossas relações cotidianas com a natureza, artes, conhecimento, ciência, instituições, trabalho e pessoas que nos rodeiam.

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é ter sido substituído do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais.

O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos. (ibidem, p. 47-48).

Percebe-se que em algumas práticas educativas nas escolas, onde, durante as aulas, o aluno

é um simples ouvinte, não tendo, com raras exceções, oportunidade de expor suas ideias, debater a respeito do que lhe está sendo transmitido, opinar sobre outra maneira de se considerar tal assunto.

A escola, uma das principais instituições responsáveis pela educação e formação do homem, deve estar vinculada aos princípios da dignidade, da participação, da responsabilidade, da solidariedade e da equidade. Professores e funcionários das escolas precisam estar capacitados para interagir no processo de construção de cidadãos que saibam exercer sua cidadania.

Segundo Reigota, (1994, p.47-48):

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é tela como substituto do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais. O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos.

Percebe-se pequenas situações extrassala de aula e que também reforçam a ideia de as crianças serem apenas aprendizes, como, por exemplo: quando vão à merenda, não lhes é dada a possibilidade de virem a servir-se, o que estaria contribuindo para o exercício de construção moral da criança, quanto à conquista de autonomia.

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Pensamento crítico e inovador requerem espaço para se manifestar, oportunidade de expressão. Numa sala de aula, com certeza, o que se vê, igualmente nas escolas públicas e nos particulares, – embora reconhecendo que muitas estejam mudando – são as mesmas práticas pedagógicas que tivemos a oportunidade de experimentar quando éramos crianças, e que dão sustentação à relação de aprendizagem atual: o enfoque à memorização de datas, tabuadas, fórmulas etc., a desarticulação dos saberes com a realidade e o não estímulo à troca de experiências.

Faz-se necessário um trabalho onde haja oportunidade de as crianças desenvolverem-se tanto cognitiva quanto moralmente, uma escola que estimule a cooperação e não a disputa, uma escola que permita que as crianças troquem experiências por meio de trabalhos coletivos e que neles respeitem-se os diferentes pontos de vista, as diferentes maneiras de se chegar a um resultado almejado.

Hoje em dia, muitas redes públicas de educação já focalizam a questão da gestão democrática ou

gestão participativa nas escolas. Resumidamente, muitos têm começado esse processo diagnosticando a própria escola: como são os alunos; quem são os pais; por que matriculam os filhos na escola; quem são os professores; qual é a realidade daquela escola. Levantam-se coletivamente quais os problemas escolares e, após essa etapa, somasse a visão da comunidade, inserindo-a também no processo de gestão.

Existem maneiras de estimular a criança e ao adolescente para a redescoberta do mundo natural e para o fascínio de desvendar e solucionar os mistérios da Terra.

Gardner (1995, p.35) considera importante a teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. Nesta visão:

Muitos talentos, se não inteligências, são ignorados hoje em dia; os indivíduos com esses talentos são as principais vítimas de uma abordagem da mente de visão única, limitada. Existem inúmeras posições não preenchidas ou mal preenchidas em nossa sociedade, e seria oportuno orientar os indivíduos com o conjunto certo de capacidades para essas colocações. Finalmente o mundo está cheio de problemas; para termos a chance de resolvê-los, precisamos utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos. Talvez um primeiro passo importante seja o de reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-los.

É de grande importância que a escola saiba transformar uma simples chuva ou uma ventania em aventuras de prospecção pelo pátio da escola ou por arredores.

Professores que, ao presenciar aluno observando um inseto, poderão acrescentar a colocação de problemas, indagando, com o que isso tudo tem a ver, por que isso é importante, com que se relaciona, como isso pode ser captado através da arte ou o que posso fazer a partir disso.

Certamente estimularão a sensibilidade que envolve essa competência, e podem ser incorporados a um projeto naturalista desenvolvido por professores. O aluno ao descobrir a natureza, acaba por comparar, relacionar, deduzir, classificar, analisar, sintetizar.

Cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue aprendizagem a partir da vida cotidiana, espaço privilegiado de aprendizagem. Mediar espaços para promover a aprendizagem significa envolver-nos no processo de compreensão e expressão do mundo através de práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, torna possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

As práticas de Educação Ambiental são uma busca frequente nas escolas. Cabe esclarecer que estas práticas não podem ser estanques, determinando um período específico para o seu desenvolvimento, mas devem estar inseridas nas diferentes formas de trabalho na rotina escolar. Outro ponto fundamental é o de cada docente inserir a visão ambientalista aos conteúdos e temáticas a serem desenvolvidos durante o período letivo.

Muitos educadores apresentam dificuldades ou, até mesmo, uma certa resistência quanto à inserção da Educação Ambiental em suas práticas educacionais, em suas atividades rotineiras.

Isto se deve ao fato de termos poucas referências sobre práticas educativas ambientalistas. Com esta falta de referenciais, os/as professores/as, em geral, sentem-se “perdidos/as” em relação à Educação Ambiental.

Este capítulo procura mostrar a importância de trabalhar na Educação Infantil a Educação Ambiental, e como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica neste meio.

Para que os alunos possam compreender a complexidade e amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes a maior diversidade possível de experiências, e contato com diferentes realidades.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e sociais com o qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões.

Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimento sobre o mundo que as cerca.

Segundo os PCNs (1998, p.187):

A principal função do trabalho do tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Os trabalhos relacionados à Educação Ambiental nas séries iniciais possibilitam aos alunos desenvolver um senso crítico em relação às suas práticas de consumo e desenvolverem o senso de responsabilidade e solidariedade em relação à utilização, conservação e preservação dos recursos naturais. Desta maneira, a Educação Ambiental contribui para a formação de cidadãos mais conscientes da problemática ambiental, capacitando-os para entenderem os processos, a fim de que possam intervir na realidade.

Assim a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.

Realmente, a natureza e a sociedade são o elo da interação com o aluno, cabendo ao professor administrar e fortalecer criticamente essa relação. Desenvolver uma postura crítica é muito importante para os alunos, pois isso lhes permite reavaliar essas mesmas informações, percebendo os vários determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa. Isso os ajuda a

agir com visão mais ampla e, portanto, mais segura ante a realidade que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que atualmente a problemática ambiental está cada vez mais em evidência nos meios de comunicações e no cotidiano, cabe ao educador ambiental a desenvolver na educação formal um trabalho permanente de conscientização e sensibilização das questões ambientais.

É preciso, portanto, procurar uma abertura para outra dimensão nos campos do saber baseado no eco pedagogia, com o objetivo de desenvolver uma metodologia através do qual professores e alunos possam construir o conhecimento voltado para uma educação ambiental que permita transformar a escola em um local onde exerça a cidadania.

A educação para o meio ambiente numa visão holística proporciona uma conectividade centrada na consciência ambiental e a escola terá que encontrar formas de trabalhar conteúdos e metodologias adequadas a este propósito. Nas aulas de Geografia a Educação Ambiental é inserida e desenvolvida por meio de módulos temáticos, onde são tratados os assuntos como cultura, modos de produção, estudo do espaço geográfico, do lugar, flora, sexualidade, saúde, qualidade de vida, desenvolvimento socioeconômico, população, e política, buscando relacionar estes temas com a realidade ambiental, bem como, contextualizando a nível local e global.

Como educadores temos a responsabilidade de construir uma sociedade que satisfaça as exigências presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

Propõe-se que a Educação Ambiental seja incluída no currículo da escola. A prática de Educação Ambiental a ser trabalhada deve ser através de módulos, com diferentes assuntos, como a flora, fauna, resíduos sólidos, água, política, cidadania, cultura, economia, sexualidade.

Propõe-se também que sejam desenvolvidas dinâmicas de Educação Ambiental com os estudantes como: palestras sobre determinados temas ambientais; seminários; jogos educacionais; aulas de campo.

E é por isso que os professores também devem conhecer os aspectos legais que envolvam a questão ambiental e os órgãos que são responsáveis pela manutenção e vigilância do tema, pois podem se tornar parceiros na construção do conhecimento e no planejamento de ações educativas tanto a escola como na comunidade. No entanto, se faz necessário que as professoras conheçam essas questões para que possam desenvolver a cada dia melhor seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BARAÚNA, Alessandra. **A percepção da variável ambiental de algumas agroindústrias catarinenses**. [Dissertação de mestrado]. Florianópolis: UFSC, 1999.

BIRCK, B. O. **Ética e Meio Ambiente**. Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n.253,p.6, julho de 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde**. Vol.9. Brasília.1997.

_____, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental**. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Renata de Sá Osborne. **A questão social e humana do lixo em um contexto de educação ambiental**. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Global, 1993.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

JACOBI, P. **Educação Ambiental e Cidadania** in CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J.F. (orgs.) Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências. São Paulo, Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.

LERÍPIO, Alexandre de Avila. **Gaia - um método de gerenciamento de aspectos e impactos ambientais**. Florianópolis: UFSC, 2001. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º semestre, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, Valdir. **Educação Ambiental, subsídios para uma proposta curricular**. Florianópolis: Eletrosul, 1989.

PEREIRA, Antonio Batista. **Aprendendo Ecologia através da educação ambiental**. Porto Alegre: Sagra-Dc Luzzato, 1993.

PORTO, M. de F. M. M. **Educação Ambiental: conceitos básicos e instrumentos de ação**. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente; DESA/UFMG, 1996.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. Ed. Cortez, Rio de Janeiro, 1994.

_____, Marcos. **A Floresta e a Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, F.D.C. **Educação Ambiental em busca de vida digna.** Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, n.265, p.14, outubro de 1995.

YIN,R.K. **Case Study Research: Design and Methods.** London: Sage Publications, 2003.

DIFICULDADE DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

READING DIFFICULTIES IN THE EARLY GRADES



MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

Graduação em Letras pela Unifaveni (2023); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anchieta (2010); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Professora de Ensino Fundamental I – Educação Infantil - na CEI Angela Maria Fernandes.

RESUMO

Considerando-se que a leitura, proporciona ao seu usuário, um saber maior de um determinado assunto; bem mais que isso ele vai muito além de conhecimento de meros textos, mas sim, em entender amplamente o mundo que o cerca. Por isto é de suma importância à leitura na Educação Infantil e fazer com que a criança tenha esse contato com os livros, revistas, jornais etc. Mesmo antes de ser alfabetizada é dar a essa criança a oportunidade de amanhã ser um adulto leitor crítico, um leitor que vai com certeza exercer essa atividade com mais facilidade do que muitos leitores que hoje temos, teoricamente não tiveram esse contato com os livros ainda criança e suas oportunidades de conhecimentos mais cedo e hoje são conhecidos como analfabetos funcionais, onde conseguem entender apenas as palavras e frases curtas. O que é bastante lamentável. Pensando nisto, este trabalho demonstra a dificuldade da leitura na educação infantil e como é necessário criar no aluno o hábito de ler desde pequeno. Para ser elaborado esse trabalho foi feita uma revisão bibliográfica com alguns autores, que falam melhor da leitura e de sua importância para fazer com que o seu aprendiz consiga ler mais que meras palavras, mas sim, que consiga ler o mundo através das palavras.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Construção do Conhecimento; Leitura; Professor.

ABSTRACT

Considering that reading provides its user with greater knowledge of a given subject; much more than that, it goes far beyond knowledge of mere texts, but rather, in broadly understanding the world around them. That's why reading in early childhood education is so important, and why children should have contact with books, magazines, newspapers, etc. Even before they are literate, this means giving them the opportunity to become critical readers in the future, readers who will certainly be able to do this more easily than many of the readers we have today, who theoretically didn't have this contact with books as a child and their opportunities for knowledge earlier and are now known as functional illiterates, where they can only understand words and short sentences. This is very regrettable. With this in mind, this work demonstrates the difficulty of reading in early childhood education and how it is necessary to create the habit of reading in students from an early age. In order to prepare this work, a bibliographical review was carried out with a number of authors who talk more about reading and its importance in making sure that the learner can read more than just words, but can read the world through words.

KEYWORDS: Child; Construction of Knowledge; Reading; Teacher.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a dificuldade da leitura também é importante não esquecer que cada criança precisa ficar mais à vontade e ter seu tempo, isto faz com que ela absorva mais em qualquer tipo de ação. Aprende-se mais quando se tem prazer pelo que se está aprendendo, ou seja, o ato de ler é considerado “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas por meio de qualquer linguagem.” (MARTINS, 1989, p.22).

Quando uma pessoa está lendo algo, a mente dela já começa assimilar o conhecimento que ela já tem de mundo, para aquilo que está lendo, por exemplo: se ela está lendo um jornal que tem como título, “Inacreditável, ator internacional famoso é assaltado nas ruas do Rio de Janeiro”.

Ela já começa a puxar em seu entendimento situações parecidas que já ocorreram antes e que não pode ser tão “inacreditável” assim, pois ela já conhece a realidade daquele acontecido. Essa compreensão de expressões formais e simbólicas traz ao leitor uma série de conhecimentos acumulados em sua mente com relação ao assunto, desencadeando assim várias experiências por ele já vividas, ou a ele apresentadas.

A prioridade deste trabalho é focar na importância da leitura como um suplemento maior e de muito valor e ver a leitura como um sustento alimentício não é errado, pois quando se lê, alimenta-se a mente, verificando os conhecimentos nela obtidos, surge daí a importância da apresentação a nossas crianças, diversos textos existentes e seus gêneros, fábulas, parlendas, contos, aventureiros e outros mais.

No 1º capítulo falará sobre como a criança adquire o conhecimento através dos seguintes teóricos: Piaget, Vygotsky, Wallon, Oliveira, Galvão, Vieira e a aprendizagem significativa de Ausubel. No 2º capítulo relatará como ocorre a aprendizagem da leitura para crianças de sete e oito anos. No 3º capítulo focará diretamente sobre a interpretação da leitura na faixa etária de oito e nove anos de idade.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A construção do conhecimento se dá através de ações físicas e mentais sobre objetos que provocam o desequilíbrio, resultando na assimilação ou acomodação da construção do conhecimento.

Com base em Piaget, assimilação é um processo cognitivo de classificar novos eventos em esquemas existentes, ou seja, é quando a criança tem novas descobertas e experiências, onde o indivíduo tenta se adaptar com os novos estímulos às estruturas cognitivas que ela já possui.

Piaget (1996) define:

Assimilação como uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Acomodação é uma modificação no esquema ou na estrutura que ocorre em função das particularidades do objeto a ser assimilado, ou seja, a acomodação não é determinada pelo objeto, mas sim pela atividade do sujeito sobre o objeto, para assim poder assimilá-lo, é um processo mental no qual os sistemas existentes se modificarão em função das experiências do meio.

Equilibração é um processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio, ou seja, é uma fonte de desequilíbrio que ocorre quando se espera que uma situação ocorra de um jeito e isso não acontece.

[...] a afetividade influencia na construção do conhecimento, pois o tempo, no qual a aprendizagem de conteúdos se processa, depende do clima afetivo na sala de aula. O professor deve se relacionar afetivamente com seus alunos para que não se sintam desmotivados, dificultando assim a aprendizagem dele, também ressalta que a afetividade influencia na construção do conhecimento, pois o tempo, no qual a aprendizagem de conteúdos se processa, depende do clima afetivo na sala de aula. O professor deve se relacionar afetivamente com seus alunos para que não se sintam desmotivados, dificultando assim a aprendizagem do mesmo (DANTAS, 1994, p.65).

Para Vygotsky (1989), o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a criança seja desafiada para aquilo que ela ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda dos outros.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber e do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina a relação entre eles, explicando essa conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um "espaço dinâmico" entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Para Wallon (1986), a criança é um ser emocional que aos poucos vai se tornando um ser sociocognitivo. A afetividade acompanhará o ser humano por toda a sua vida e tem um papel muito importante no desenvolvimento humano e nas suas relações e é de suma importância o papel da afetividade na relação professor- aluno e também contribui no processo ensino-aprendizagem, em que o professor tem um importante papel na aprendizagem das crianças, ou seja, o professor é o mediador no processo da aprendizagem e não o detector do conhecimento e é por meio da afetividade que o professor tem com os seus alunos que ele terá um satisfatório resultado na educação dos seus alunos.

A relação professor-aluno é a partida para um excelente desempenho no processo de ensino-aprendizagem, porque neles estão inseridos vários elementos que resultarão na produtividade para as duas partes.

De acordo com Oliveira (1992, p. 30), Vygotsky afirma que a presença do adulto dá à criança condições de segurança física e emocional que a levam a explorar mais o ambiente e, portanto, a aprender. Por outro lado, a interação humana envolve também a afetividade, a emoção como elemento básico. Assim é através da interação com indivíduos mais experientes no seu meio social que a criança constrói suas funções mentais superiores.

Segundo Galvão (1999), Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos de que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Para Galvão (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa, ou seja, as crianças já nascem imersas num mundo cultural e simbólico e não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear, mas que o desenvolvimento humano tem momentos de crise, a criança se desenvolve com seus conflitos internos.

Vygotsky (1993), demonstra esse conceito por intermédio de uma análise das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Ele mostra, ao analisar o desenvolvimento de uma criança, que é necessário não se deter apenas naquilo que já amadureceu; também é preciso captar aquilo que ainda está em processo de formação. Propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o atual e a zona de desenvolvimento proximal. Esclarece que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado por testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento proximal abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto.

Vieira (1996), diz que para Vygotsky e Wallon construíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá por mediações que lhe permitem ser transformado pela natureza, e esta, por sua vez, é transformada por ele. Dessa forma, a mediação se processa pela utilização de instrumentos e signos que possibilitam,

pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nessa relação: para Vygotsky é a linguagem, enquanto para Wallon é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação.

Diferentemente de Vygotsky, Wallon (1981), elaborou um sistema de estágios, no qual cada um se caracteriza por uma atividade predominante. Os estágios, inscritos na concepção do materialismo histórico, não são sobrepostos, nem se sucedem linearmente. As passagens de um estágio para outro são marcadas por conflitos e oposições. Os estágios não se sucedem com limites nítidos, havendo contradições e complexas interligações: cada um mergulha no passado e se desenvolve no futuro. Cada estágio significa, ao mesmo tempo, um momento de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais.

A boa aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal e fazendo com que o desenvolvimento que hoje é potencial transforme-se em efetivo no futuro, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é a distância sobre o desenvolvimento real que é determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução do problema com a ajuda de um adulto.

Vygotsky (1988) acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas nas trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo e diz que aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. A partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente, com as outras pessoas, é um processo que se diferencia das posturas inatistas e dos processos de maturação do organismo e das posturas empíricas que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento. Pela ênfase dada aos processos sócios históricos, na teoria vygotskyana, a ideia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

Piaget criou a teoria do desenvolvimento humano na psicologia, referindo-se ao desenvolvimento mental que é uma construção contínua e que irá aparecer gradativamente nas estruturas mentais que são formas organizadas da atividade mental, aperfeiçoando e solidificando, até desenvolver caracteres num estado de um maior equilíbrio ao aspecto da inteligência, vida afetiva e relações sociais, isto é, para a criança adquirir o pensamento e o conhecimento, ela deve passar por várias fases de desenvolvimento psicológico partindo do individual para o social.

Piaget (2003) afirma que o egocentrismo é o elo das operações lógicas da criança, em que no processo do egocentrismo, a criança vê o mundo do seu jeito, trazendo para si o seu próprio ponto de vista, assim estando o pensamento e a linguagem centrados nela ou junto dela. De acordo com o mesmo, os fatores responsáveis pelo desenvolvimento humano são: hereditariedade, genética cria o potencial na criança que pode ou não desenvolver-se; o crescimento orgânico, que refere-se ao aspecto físico-motor, isto é, o aumento da altura; o aspecto afetivo-emocional que é o método de sentir o que a criança tem, a vergonha, o medo, a alegria e o aspecto social, onde a criança reage com o seu comportamento diante das outras crianças, podendo interagir com elas ou permanecer sozinhas.

No processo da vida em que a criança adquire o conhecimento, ela passa então por estágios de desenvolvimento. Podemos citar quatro estágios na teoria de Piaget: que são: sensório-motor, período pré-operatório, período das operações concretas, operações formais.

No sensório-motor com idade de 0 a 18 meses, ou seja, de 0 a 2 anos, quando a criança começa a perceber a permanência de objetos que ficam em sua volta, e tão logo passa a conhecer esses objetos e queira pegá-los e se não conseguir ela chora para tê-los, daí ela percebe que através do choro, ela consegue comunicar-se com os adultos.

Quando a criança atinge cinco a seis meses de vida, já consegue ter coordenação nos movimentos das mãos e dos olhos, conseguindo pegar os objetos através da utilização de um instrumento e descobre que se puxar uma toalha da mesa, ela utilizará a sua inteligência sensório - motor, onde perceberá seus movimentos e progressivamente aparecerá seu desenvolvimento físico e mental, onde ela irá se sentar e andar, assim convivendo melhor no meio em que vive.

Por volta de dois anos, a criança evolui e participa com pessoas no meio ambiente e também passa a sentir as primeiras emoções, como medo ao ouvir um barulho muito forte e passa a dar preferência a pessoas, brinquedos, objetos e mesmo que já fala e compreenda algumas palavras, poderá aparecer a sua linguagem onde irá modificar seu jeito afetivo e social interagindo com outras pessoas, terá resultados na sua linguagem interior adquirida e tendo a possibilidade de corrigir o seu comportamento no futuro.

O aparecimento da linguagem se dá no estágio pré-operatório que é a 1ª infância de 2 a 7 anos. Nessa fase, o desenvolvimento do pensamento é muito rápido e é nesse período que vem a fase dos porquês, pois a criança ainda não se libertou e ainda está conectada em si mesma e no aspecto afetivo, a criança cria em si o medo, o temor que são o respeito pelos pais ou pessoas que ela pensa que são superiores a ela. A obediência às pessoas, mesmo sem saber se é pelo bem ou mal, mas quem está dizendo são os adultos, onde há exigências de regras com seus brinquedos, a organização de seus objetos pessoais. A criança então, começa a amadurecer também fisiologicamente, onde percebe como segurar um lápis e rabiscar ou desenhar numa folha de papel.

Na faixa de 7 a 11 ou 12 anos entra o período das operações concretas onde antes a criança no seu desenvolvimento mental era caracterizada pelo egocentrismo intelectual e social, que será superado pelo seu ponto de vista de enxergar diferentes situações conflitantes, sabendo colocá-las em seu devido lugar. No plano afetivo, ela conseguirá interagir com outras crianças, através da formação de grupos, em que haverá cooperação em seu trabalho, e ao mesmo tempo criando em si sua própria autonomia pessoal. No plano intelectual, a criança passa a raciocinar melhor antes de exercer suas capacidades e habilidades mental. Sua reflexão diante de objetos reais inicia-se em pensar antes de agir, refletindo em situações passadas que vivenciou, ou presentes onde está vivendo para estabelecer corretamente o futuro.

O período das operações formais entra na idade de 11 ou 12 anos em diante, quando então a criança passará para adolescência, isto é, quando antes suas ideias e pensamentos eram concretas, ele passará a criar ideias dominantes e generalizar o que foi tirado dessas ideias, tendo a capacidade de concluir as suas puras hipóteses. Com suas relações sociais, ele poderá aparentemente ser

um antissocial, afastando-se da família, não aceitando conselhos dos adultos, mas na realidade o seu ponto de vista está na sociedade onde está inserido. Aos poucos ele passa a compreender a importância da sua existência sobre o mundo real em que vive, mas no seu aspecto afetivo, o adolescente quer dominar, sabendo que precisa do adulto, mas quer libertar-se dele, deixando de ser o foco de atenções entre os adultos, precisa de amigos desejando ser aceito por eles e pelos adultos. Seus interesses são muitos e diversos e só começa a se estabilizar com a aproximação da idade adulta.

É certo dizer que a criança adquire o conhecimento e o desenvolvimento no decorrer de casa, período da vida que passa a sua existência até chegar a sua fase adulta, quando ela concretiza a sua personalidade criada desde a infância e essa personalidade vinda dos desenvolvimentos dos seus conhecimentos.

David Ausubel (1983) diz que a aprendizagem é o processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva é o que os cognitivistas denominam ser aprendizagem, ou seja, estrutura de conhecimentos dos conhecedores que denominam ser aprendizagem, e ainda exemplifica que feito um passeio com uma criança no quarteirão em que os dois irão observar tudo que lá existe e irão dar origem, ou seja, a criança criará significados aos elementos dessa experiência que poderá vir futuramente compreender a sociedade, e com esses conhecimentos o teórico diferencia a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa. Segundo ele, a aprendizagem mecânica refere-se à aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação existente na estrutura cognitiva, ou seja, o indivíduo decora um texto sem saber o significado das frases, palavras que nele se encontram, e assim seu conhecimento adquirido fica só na vontade de encontrar uma solução de expor suas ideias.

[...] descreve a aprendizagem mecânica contrastando com a aprendizagem significativa, o mesmo que no livro de Psicologia da Editora Saraiva. Nesse caso as informações são armazenadas de maneira arbitrária e não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada, e um exemplo que ele expõe é uma memorização de fórmulas, leis e conceitos. O conceito mais importante na teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. (AUSUBEL, 1983, p. 17 e18).

Aprendizagem significativa para Ausubel é um processo com novos conteúdos de ideias e informações relacionando-se com a estrutura de conhecimento do indivíduo. Adquirir novos significados para aprender e desse aprendizado tornar-se uma tarefa significativa.

[...] a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de indivíduos sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. (OLIVEIRA, 1992, p.33)

A APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA CRIANÇAS DE SETE E OITO ANOS

O processo adquirido durante a vida escolar no processo da leitura e da escrita é essencialmente eficaz para as vivências futuras, é por isso que é de fundamental importância o educador motivar essa ideia nos pequenos.

[...] Ler para as crianças é igualmente importante para elas se familiarizarem com hábito da escrita. Os temas, é obvio, devem estar de acordo com os interesses mais genuínos da idade, como afazeres cotidianos, bichos etc. (BRESCIANE, 2010, p.02)

O educador necessita primeiro conhecer cada criança, num segundo momento fazer um diagnóstico. Depois de feito o diagnóstico o professor fará um projeto que envolva as crianças nesta etapa de descobrimentos, que é a fase em que elas passam grande parte do seu tempo com um professor e que para elas isto já faz parte do seu dia a dia.

O professor deve impulsionar conhecimentos e descobertas para estimular de seus alunos novas conquistas e a partir daí fazer um planejamento com atividades em grupos para auxiliá-las nas suas descobertas. O educador deve, portanto, intervir aos poucos nas atividades dos alunos, provocando avanços de forma espontânea para conhecer o desenvolvimento de cada aluno em sala de aula. Antes de fazer qualquer projeto ele tem que conhecer sua clientela. Isso facilita o seu planejamento e o seu projeto de leitura; este trabalho deve ser voltado para leitura e a criança tem que estar inserida em um ambiente que desperte a sua curiosidade e que supra sua expectativa.

A leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. Também no constante desejo de decifrar e interpretar o sentido do que nos cerca, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar-se com a realidade em que vivemos, tanto no contato com livros, jornais, revistas ou outros meios de comunicação, pois "a atividade de leitura não corresponde a um simples símbolo, mas sim ao fato de interpretar e compreender o que se lê" (KOCH, 2002, p.37).

A aprendizagem é muito importante nessa faixa etária da vida. O professor tem um papel fundamental na aprendizagem do aluno para a leitura, porém essa prática deveria ser um trabalho em conjunto com a família, mas muitas vezes isso não acontece por vários motivos: um deles é porque seus familiares não têm hábito da leitura.

O professor muitas vezes tem que assumir sozinho a responsabilidade de ajudar esses alunos. Quando o professor faz um projeto de leitura, ele tem que colocar a família da criança neste projeto, desta forma elas também vai obter o conhecimento da leitura junto com os alunos, aprender a importância da leitura e assim transmitir o conhecimento e o saber. A leitura é excelente ao homem, pois é através dela que se ampliam os conhecimentos.

A sala de aula deve ser um ambiente que incentiva a leitura à criança, podendo ter um alfabeto colorido, um calendário com datas comemorativas e outro com datas dos aniversários dos alunos, um baú de leitura em que os alunos possam trocar livros e cartazes com nomes dos alunos e fotos, de acordo com cada faixa etária.

O professor pode toda semana criar um painel diferente com ajuda dos alunos através de uma leitura, criando situações para que os alunos se expressem oralmente ou por meio de desenhos, também deve-se possibilitar que os alunos visitem a biblioteca da Unidade Escolar semanalmente, neste espaço tão precioso para os alunos é que o lúdico será incluído no processo de aprendizagem, pois é através dele que a criança fica muito mais espontânea para tirar as suas dúvidas.

Além de o professor ler histórias para as crianças com a intenção de despertar sua imaginação e gosto pela leitura, é fundamental que em outros momentos, no final de cada história, faça perguntas referentes ao texto. O professor também pode pedir para a criança fazer um desenho depois da história, com o objetivo que a criança venha a reproduzir a história através dele ou que criança faça

um desenho livre e conte a história para seus amigos.

O professor pode usar livros sem textos, apenas com gravuras para cada aluno criar uma história e depois fazer uma roda de conversa e cada um contar a sua história. A roda de conversa pode acontecer semanalmente para uma melhor socialização do grupo.

A leitura e a imaginação do leitor permitem que ele faça uma viagem com cada livro que ele se propõe a ler. As atividades da mesma são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e ampliação do conhecimento da criança. Quando esse processo ocorre de uma forma coerente, o aluno aprende a ter amor pela leitura e ler por prazer e não apenas por obrigação.

A aprendizagem da leitura ocorre dentro de um espaço cognitivo de cada criança, mas nada impede que o professor por meio do seu trabalho consiga levar a criança a adquirir o gosto pela leitura. Com isso, a criança aprende a dar importância à leitura para a sua vida, tornando-se um adulto leitor. A leitura tem o poder de transformar o leitor em uma pessoa mais crítica.

Quando um professor tem um projeto de leitura, ele tem a sabedoria que a leitura faz com que os seus alunos tenham uma ótima escrita. Diante de um livro a criança se diverte e aprende ao mesmo tempo, a leitura ajuda o desenvolvimento cognitivo, assim a aprendizagem ocorre com maior facilidade.

A INTERPRETAÇÃO DA LEITURA NA FAIXA ETÁRIA DE OITO E NOVE ANOS DE IDADE

É certo lembrar que a criança com idade de 8 a 9 anos, já consegue dominar a leitura com textos pequenos, são textos que completam figuras em revistas de quadrinhos, gibis, livros que contenham figuras e textos pequenos de contos de histórias onde ela compreenda facilmente podendo fazer interpretações desses textos. Certo também destacar que a partir do momento em que ela adquire o hábito de ler, ela precisa ser incentivada por seus familiares mais e mais, para poder colocar em prática a leitura do seu dia a dia, podendo assim levar para sua escola e deixar em sala de aula apresentar aos seus professores, assim tornando mais fácil a leitura a seu modo de ver. A partir do momento em que a criança consegue ler e, conseqüentemente, saber e entender o que leu, poderá então transcrever para o papel seus conhecimentos.

Consideramos então que a criança de 8 a 9 anos de idade, use sua leitura apenas como mais uma disciplina na sala de aula. Como despertar seu interesse pela leitura?

Sabe-se que a educação começa em casa com os pais, e não há nada mais importante que a influência dos pais para o incentivo ao aprender a gostar da leitura, e criar um horário para leitura em que a criança irá começar a ler todos os dias, mas sem pressioná-la e fugindo um pouco das regras dos livros das matérias da escola. Mostrar a ela que ler um bom livro para sua idade irá proporcionar prazer em ler.

A partir do momento que a criança sentir gosto em ler, mudará todo seu pensamento passando a compreender e discordar ideias também, através da leitura, então poderá compreender melhor o pensamento do outro. Esse é um processo que levará a criança a viver o que está lendo e assim,

quando ler para si, lerá em silêncio e irá adquirir através da leitura um complemento para ler para outros.

É extremamente significativa lembrar que a leitura é fundamental para a formação cultural da criança, sendo que adquirindo o hábito de ler, ela conseguirá expressar sua opinião, e ainda lembrando que a participação de pais e professores que contribuirão sim para a formação desses futuros leitores.

É real a criança na faixa etária de 8 a 9 anos gostar de ser presenteada com brinquedos e poderá ser presenteada com bons livros o que ativará o costume de ler, além de livros, passará a ler revistas, jornais, sendo que em casa ou na escola ela precisará tê-los a seu alcance para poder vê-los e tocá-los e assim aumentar seus conhecimentos e construir sua identidade na sociedade.

Quando os pequenos sentirem o gosto pela leitura, não irá existir um tempo para ler, porque todo tempo, minutos, segundos serão aproveitados por ela, sendo que além de exercícios que o professor colocar no quadro para serem resolvidos até mesmo avisos importantes que serão visualizados pela criança para que possa transcrever em seu caderno, tudo ficará mais fácil e prazeroso no convívio de sua leitura e sua interpretação.

Existem escolas, que já possuem salas onde há arquivos com livros específicos para cada faixa etária, e isso desperta olhares de alegria nas crianças, é necessário lembrar que durante essas aulas é fundamental que haja silêncio absoluto, porque é a grande e esperada aula de leitura. Esse significado do prazer de ler na escola, se deve porque o educando não é forçado a ler, mesmo porque se existe formação de grupos de leitura, terá um gostar diferente pela leitura. O importante também é que isso não fique só na escola, mas na sua casa com seus pais ou mesmo sozinha, ou dentro de um ônibus, ou mesmo nas suas férias da escola não justifica que terminaram as aulas e não irá mais ler. Ela poderá viajar e sempre ter com ele mesmo um, dois livros ou até mais, dependendo do tempo que irá descansar.

A leitura é basicamente o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (SOUZA, 1992, p. 84)

A leitura é um elemento essencial no processo da aprendizagem e na construção do conhecimento, ou seja, é um processo em que os educadores, devem interagir com os alunos, possibilitando a inserção efetiva no mundo da leitura e é um instrumento essencial para que o indivíduo construa o seu conhecimento.

Para conceituar o processo da leitura, temos que compreender o processo da linguagem escrita, ou seja, entender como esse processo ocorre, pois o próprio ato de ler é amplo e complexo, sendo preciso entender o conceito de mundo e ter uma grande capacidade de interação com o outro através das palavras que sempre estão submetidas a um contexto, sendo capaz de construir o universo textual e produtivo como sujeito no processo de ler.

Um processo na compreensão de expressões formais e simbólicas por meio de qualquer linguagem, na criança a leitura se dá através dos sentidos que revelam um prazer singular e é nos primeiros contatos que propiciam à criança a descoberta do trabalho e motivam-a para a concretização no ato de ler o texto escrito, a escola se torna um fator fundamental na aquisição do hábito da leitura e na formação do leitor, pois mesmo com suas limitações, ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura. (MARTINS, 1989, p. 22)

Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais que existem, é na escola que as crianças aprendem a ler e muitas crianças têm, no ambiente escolar, o primeiro e às vezes o único contato com a literatura. Com isso fica claro que a escola por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, torna-se um ambiente privilegiado para a formação do leitor.

O gosto pela leitura se dá através de um longo processo que é fundamental para o desenvolvimento de potencialidades, tendo a necessidade de propor atividades diversas e para a formação do leitor e contribuem para a formação de um ser crítico e imaginativo, sendo de grande valor no processo da construção da autonomia e no desenvolvimento da criança em formação.

Freire (2006), coloca que a alfabetização, enquanto ato de conhecimento e ato criador, tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda de o educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Em suas próprias palavras, Freire coloca que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (ibidem, p. 11)

A leitura é um processo complexo, pois tem algumas exigências básicas, ou seja, tem que saber interpretar os códigos das palavras e saber codificar e decodificar as palavras só assim para conseguir a ler e a interpretá-las. A leitura tem várias funções, por exemplo: estimular a imaginação, a criatividade e no favorecimento no desenvolvimento intelectual da criança.

Segundo Silva (1987), para que ocorra um bom aprendizado da leitura depende de várias habilidades, como por exemplo: como percepção, memória e consciência de que as letras do alfabeto têm sons diferentes e o professor como mediador deve buscar ampliar os conhecimentos dos alunos e ajudar os a educando a ter contato com diferentes tipos de leitura, tudo isso não impondo e sim mostrando que a leitura é algo prazeroso e realmente necessário no mundo globalizado que vivemos, pois a leitura é à base do conhecimento intelectual do indivíduo.

As tarefas mais importantes do professor são despertar no aluno o prazer pela leitura e colocar esse aluno em contato com as diferentes linguagens e na criação de espaços para uma boa formação de leitor, ou seja, formar um leitor é tornar o sujeito capaz de entender e ler o mundo através de críticas, na interferência e ajudar a construir o mundo, ler não é só decifrar sinais, mas sim ter a capacidade de dar sentido a eles e a compreendê-los.

A leitura faz parte do nosso dia a dia e é através dela que adquirimos conhecimentos e temos uma melhor compreensão da realidade na qual vivemos e estamos inseridos, ou seja, a leitura ocupa um papel muito importante no decorrer de nossas vidas, a formação do leitor é um processo contínuo e deve interagir com diversos tipos de textos.

Segundo Silva (1986), a leitura tanto pode formar quanto informar, tendo em vista que, o texto

escrito, além de informar, alcança os objetivos de formação, pois apresenta ao leitor atitudes, crenças e valores, socialmente construídos. Portanto é a partir do momento que o indivíduo tem acesso a um mundo repleto de informações ao usufruir dessas ideias. Sendo assim, a escola tem que ter um papel fundamental nesse processo, pois ela deve proporcionar um ambiente favorável, contribuindo para desenvolver as potencialidades das crianças, ainda mais nos dias de hoje, a leitura é a base no processo de alfabetização e na formação da cidadania, ao ler uma história a criança desenvolve o seu potencial crítico de pensar, questionar etc.

A prática da leitura se torna presente nas nossas vidas a partir do momento em que compreendemos o mundo em que vivemos e é através da leitura que enriquecemos o nosso vocabulário e obtemos conhecimento e o hábito da leitura é muito importante para a formação intelectual do indivíduo.

Para que o aluno tenha uma leitura prazerosa é muito importante que a criança compreenda a função da leitura e principalmente o porquê de ela ter a vontade de aprender a ler.

Para Kleiman (2002), o processo da leitura se torna cada vez mais simples quando o leitor passa a ler continuamente, ou seja, ler é essencial e estimulante, porque é através da leitura que conhecemos os nossos valores.

A leitura é muito importante no crescimento do ser humano, pois quem lê solta a imaginação e quem cria a imagem é o próprio leitor.

Segundo Vygotsky (1993), o pensar não é expresso somente pelas palavras, mas sim, se torna presente através delas, oferecendo alicerces que geram maior entendimento.

A leitura é um processo de aquisição de informações e o objetivo da leitura, é entender o que está dizendo o texto que foi lido.

Na faixa etária de 8 a 9 anos, a leitura é uma rápida compreensão do que se está lendo, ou seja, nessa idade a criança já tem um domínio na leitura e já é capaz de interpretar, criando assim um maior interesse em ler e nesse processo ainda é importante a presença do adulto, a formação do leitor acontece muito antes da alfabetização e estende-se durante toda a vida.

A criança tem que iniciar a leitura através do seu contexto, porque é através deste que a aprendizagem da leitura torna-se mais efetiva e é quando a criança começa a descobrir o mundo concreto e da linguagem dos livros, revistas etc., que amplia sua visão de mundo.

Durante o processo da aprendizagem da leitura é fundamental que a própria seja de qualidade, para só assim ampliar-se a consciência em relação ao mundo em que se vive, vendo na leitura uma ferramenta eficaz no processo da aprendizagem e no entendimento daquilo que se está lendo.

De acordo com Freire (1996), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dado na sua experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do pequeno mundo em que se movia, depois a leitura da palavra que nem sempre ao longo da sua escolarização se dava a ele como o mundo de sua perspectiva, por isso, mesmo como o mundo de suas primeiras leituras.

A leitura oferece à criança uma oportunidade de contato com o lúdico, despertando a atenção,

desenvolvendo o raciocínio, a criatividade e ainda permitindo na criança um maior contato com a escrita proporcionando na criança e no adulto um enriquecimento cultural e é importante entender que ler é muito mais que agrupar palavras, mas é também interpretar o sentido da palavra lida.

Interiorização e a transformação interagem constantemente de forma que o sujeito, ao mesmo tempo em que se integra no social, seja capaz de se posicionar a sua frente, tornando-se um ser crítico e um agente transformador. (VYGOTSKY, 2000, p. 46)

Através da leitura e dos sentidos surge na criança um prazer e são os primeiros contatos com a leitura que propiciam à criança a descoberta do sentido da leitura, motivando - a na concretização do ato de ler o texto.

O ensino da leitura é de suma importância para que na leitura aconteça a formação pessoal e intelectual do ser humano ainda nas séries iniciais, já encontram poucos espaços nas escolas, prevendo assim uma motivação através da leitura nas séries iniciais na formação de alunos leitores, ou seja, a leitura visa um prazer lúdico.

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. Nesse constante desejo de decifrar e interpretar o sentido do que nos cerca e de perceber o mundo sob diversas perspectivas de relacionar a realidade com o que vivemos.

A atividade da leitura não corresponde a um simples símbolo, mas ao fato da compreensão do que se lê. A leitura precisa permitir que o leitor aprenda o sentido do texto que está sendo lido, quando a criança aprende o significado da leitura, aprende que também acontece uma transformação, mas para que isso aconteça é necessário que o leitor tenha a noção de alguns conceitos. O maior deles é ter a consciência de que a leitura o conduz à obtenção do conhecimento e quando aceitamos a necessidade do conhecimento prévio de mundo na compreensão da leitura, facilitando o processo na interpretação da ideia do texto e isso acontece através de muita leitura e ela transforma o ser humano num leitor mais crítico.

Ler é de fato ir mais além de simplesmente saber as palavras, mas sim interpretar e entender o significado das palavras, é compreender o que elas juntas podem fazer na caixinha do entendimento que existe dentro de cada um de nós, caixinha está que vai se enchendo de cultura, sabedoria, a cada vez mais que lemos e é claro compreendemos a leitura feita.

Não é fácil chegar a esta compreensão, porém é necessário e fundamental seguir os passos de Koch, emprestando algumas falas do autor, segue - se passo a passo, as concepções para então chegar a uma compreensão, como já dito, ler é viajar e se ler é viajar, alguém viaja sem bagagem? E se alguém assim o faz, não aproveita nada desta viagem, o mesmo acontece com aqueles que pegam um livro sem bagagem cultural, conhecimentos linguísticos, sem as concepções de língua e como se adquirir esta bagagem, este conhecimento de ler. Para adquirir bagagem cultural é preciso ter contato com vários tipos de livros, gêneros, textos informativos, convites, poemas e ir observando os diferentes tipos na hora da leitura.

Ser alfabetizado em nossa sociedade é saber ler e escrever seguindo os passos, primeiro conhecendo as letras do nosso alfabeto, depois as funções entre essas letras, formando as sílabas, dando um claro sentido às palavras por elas formadas.

Assim, o único limite na ampliação da leitura é a imaginação do leitor; é ele quem constrói as imagens do que se está sendo lido, isso leva a uma atividade extremamente prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender a importância da leitura no processo da formação do aluno-leitor, esse estudo da leitura é importante porque ela é um instrumento no qual melhora a condição social e humana do ser humano e que alguns processos necessitam ser mudados, porque ainda há muito o que fazer para que os nossos alunos consigam compreender o processo da aquisição de leitura e sendo motivados a continuar estudando.

Assim começamos a refletir sobre o relacionamento entre o leitor e o texto, já que ler é acima de tudo compreender; quando atende a essa necessidade a leitura se torna mais prazerosa.

A compreensão sobre a linguagem é fundamental para uma boa escrita, o letramento e a compreensão das formas para levar ao aluno a uma boa aprendizagem.

Assim ler e escrever são duas coisas totalmente diferentes, mas que se complementam, ou seja, os alunos que apresentam uma grande dificuldade em compreender o que se está lendo, de alguma forma ou de outra apresenta dificuldade no processo da aprendizagem na escrita.

É por isso que as crianças conseguem ser tocadas pela leitura, pois só assim o leitor mergulha no texto e se confunde com ele, em busca do seu sentido, ou seja, isso é o que nos transforma em pessoas melhores.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. D. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1993.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESCIANE, K. S. **Alfabetização, leitura e escrita**. São Paulo: Ática, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERRARI, M. Emilia Ferreiro, **a estudiosa que revolucionou a alfabetização**. Revista Nova Escola Online. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao> Acesso 23 maio 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: Em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MASINI, E. F.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausebel**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2006

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

SILVA, A. M. D.; MOURA, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. Fortaleza: UVA, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONFORME A BNCC



TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE LITERACY PROCESS ACCORDING TO THE BNCC

NALVA GOMES DO NASCIMENTO DA SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Ítalo Brasileiro – Unitalo (2012); Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Graduação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales – UniJales (2018); Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Eliseos (2015); Especialização em Letramento pela Faculdade Campos Eliseo (2016); Especialização em Arte Educação pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Campos Eliseos; Especialização em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (2023); Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora pela Faculdade São Luís; Professora de Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de Diadema

RESUMO

O ensino fundamental I e a educação infantil foi escolhida como foco de análise por considerar que é a primeira etapa da Educação Básica e o momento pelo qual a maioria das crianças tem um contato mais sistematizado com o mundo letrado. O Primeiro Ano do Primeiro Ciclo foi escolhido por ser uma etapa que dá continuidade ao processo pedagógico iniciado na Educação Infantil e por abarcar uma transição entre estas duas etapas de ensino. Este foco de análise foi escolhido para estar sendo pesquisados alguns questionamentos: Que práticas educativas estão sendo ministradas a estas crianças de acordo com a BNCC? Qual é a série exata para se começar a alfabetizar? Existe um único método alfabetizador? Qual a importância da Educação Infantil no processo de alfabetização e do ensino fundamental I conforme a BNCC?

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental I; BNCC.

ABSTRACT

Primary and early childhood education was chosen as the focus of analysis because it is considered to be the first stage of basic education and the moment when most children have more systematic

contact with the literate world. The First Year of the First Cycle was chosen because it is a stage that continues the pedagogical process begun in Early Childhood Education and because it encompasses a transition between these two stages of education. This focus of analysis was chosen to investigate a number of questions: What educational practices are being taught to these children in accordance with the BNCC? What is the exact grade to start literacy? Is there a single literacy method? What is the importance of Early Childhood Education in the literacy process and of primary education according to the BNCC?

KEYWORDS: Early Childhood Education; Elementary School I; BNCC.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual está imersa num cotidiano repleto de eventos culturais de escrita. Mesmo, uma família, não tendo o hábito de leitura de livros, realiza variadas práticas sociais mediadas pela escrita, circula por lugares com placas de nomes de ruas, recebem e enviam correspondências, leem jornais e revistas, consultam agendas e listas telefônicas etc. A criança observa os adultos e até mesmo as demais crianças que sabem ler e se beneficiam das informações escritas nestes diferentes veículos de informação, sentindo a necessidade de participarem deste mundo letrado que até então, por não conseguirem decodificar os diferentes signos que envolve o sistema lecto-escrito, estão excluídas do mesmo.

Entretanto, o contato que as crianças têm com a língua materna desde bebê e sua vivência no mundo letrado não é garantia de que todas apresentem interesse pela alfabetização durante a Educação infantil, pois o meio no qual estão inseridas mesmo com tantos recursos, ainda não as motivou.

A formulação de uma prática alfabetizadora na Educação Infantil deve considerar que este processo não ocorrerá somente na escola, mas também na vida, enfim no mundo, já que a escrita está em toda parte. Neste sentido, a alfabetização deve ser compreendida como um processo, no qual a criança vai construindo e reconstruindo suas ideias sobre o sistema de escrita, e que o processo de alfabetização é longo e se inicia assim que a criança tem um contato com materiais impressos, e seja informada do que está escrito, sempre que solicite.

Diante desta conjectura, na atualidade, aprender a ler e escrever na Educação Infantil significa que não é só ter acesso à informação sobre a escrita através de situações intencionais de aprendizagem no âmbito escolar, mas também de ter a oportunidade de participar de práticas sociais mediadas pela escrita.

Com a obrigatoriedade de inserção no ensino regular aos 6 anos os objetivos alfabetizadores necessitaram ser revistos. Com isso ocorreu uma necessidade maior de garantir o acesso à leitura e à escrita na Educação Infantil, porém este acesso não pode ser nos mesmos moldes do Ensino Fundamental, nem tampouco seguir uma única metodologia específica.

Existem variados estudos sobre o processo de alfabetização, com múltiplos enfoques e variadas aplicações práticas, neste trabalho me aterei à importância das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil que suscitam o interesse pelo processo de aquisição da lecto-escrita.

A Educação Infantil foi escolhida como foco de análise por considerar que é a primeira etapa da Educação Básica e o momento pelo qual a maioria das crianças tem um contato mais sistematizado com o mundo letrado. O Primeiro Ano do Primeiro Ciclo foi escolhido por ser uma etapa que dá continuidade ao processo pedagógico iniciado na Educação Infantil e por abarcar uma transição entre estas duas etapas de ensino. Este foco de análise foi escolhido para estar sendo pesquisados alguns questionamentos: Que práticas educativas estão sendo ministradas a estas crianças? Qual é a série exata para se começar a alfabetizar? Existe um único método alfabetizador? Qual a importância da Educação Infantil no processo de alfabetização?

Para obter respostas diante de tais indagações foi feita uma pesquisa das implicações que podem acarretar ou não os questionamentos supracitados. Assim foi analisada as transformações conceituais a concepção de infância através dos tempos, os pressupostos teóricos dos professores sobre o processo de alfabetização; como é realizada a prática pedagógica na Educação Infantil e no Primeiro ano do Ensino Fundamental, a articulação entre estas duas etapas de ensino, a importância da criação de hábitos de leitura desde a tenra infância e como se estrutura o processo educativo nesta rede de ensino.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONFORME A BNCC

A realidade educacional que encontramos nas escolas de Educação Infantil, atualmente, é muito diferente da de tempos atrás. Vivemos num complexo processo de mudanças que afetam a sociedade e, conseqüentemente, as estruturas educativas, exigindo, assim, uma prática pedagógica com aspectos dinâmicos e qualitativos. Sabemos também que as crianças têm acesso à cultura letrada bem antes de sua inserção na escola e que não existe uma idade ideal para o aprendizado da leitura.

Segundo Ferreiro (2001) as crianças urbanas de 5 anos geralmente já sabe distinguir entre escrever e desenhar, pois em meio às variadas representações gráficas existentes no ambiente, no qual estão inseridas, conseguem fazer esta distinção e percebem a existência de uma outra ação que advém do ato da escrita que é a leitura.

Muitos educadores consideram que na Educação Infantil devem ser desenvolvidas atividades que propiciem a alfabetização através do contato com diferentes materiais que suscitem a curiosidade e o interesse pela leitura e escrita.

Como atividades temos a utilização de rótulos, gibis, placas, livros, revistas, anúncios além de diferentes tipos de linguagens: oral, plástica, matemática, corporal, gestual dentre outras. No entanto, estas atividades não devem ter como finalidade primordial a aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil, mas a de possibilitar à criança o acesso a diferentes meios que estimulem o progressivo conhecimento de sua decodificação (signo/ significado).

Segundo Ferreiro (op.cit.) a criança ao vivenciar o contato com livros, jornais, cartazes da rua, embalagens de brinquedos ou alimentos; ao presenciar seus pais escrevendo, lendo uma carta, comentando sobre algum assunto que leu numa revista, ela está recebendo informações sobre a função social da escrita. Oferecer este acesso à leitura permite que a criança tenha contato com novas experiências, porém sem uma imposição de resultados imediatos.

Os professores precisam desenvolver atividades que propiciem a alfabetização através do contato com diferentes materiais e ferramentas que suscitem a curiosidade e o interesse pela leitura e escrita. Como exemplo para tais atividades tem a utilização de rótulos, gibis, placas, livros, revistas, anúncios além de diferentes tipos de linguagens: oral, plástica, matemática, corporal, gestual e uma ferramenta de peso que é pouco utilizada, mas que abrange contexto numa perspectiva contemporânea a Internet. Estas atividades não devem ter como finalidade primordial a aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil, mas a de possibilitar à criança o acesso a diferentes meios que estimulem o progressivo conhecimento de sua decodificação (signo/ significado).

Por isso é importante a alfabetização ser vinculado com várias leituras porque “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2001, p. 47).

Distantes da leitura e da escrita, na qual, muitos dos responsáveis não sabem ler, nem tampouco escrever, faz-se necessário a utilização de estratégias que suscitem nestes alunos e nos seus responsáveis a importância de fazer parte de uma sociedade letrada.

Partindo deste quadro situacional, surge a necessidade do espaço escolar se tornar um ambiente alfabetizador, no qual provoque o interesse do aluno, já que o mesmo, provavelmente, não possui uma bagagem cultural de um leitor, capaz de suscitar o interesse pela lecto-escrita.

A ESCOLA COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Um ambiente alfabetizador tanto na Educação Infantil como no Período Inicial do Primeiro Ciclo precisa ser um espaço onde a criança tenha contato com a leitura e a escrita, na qual eles sejam utilizados com sentido. Para Ferreiro (1995) numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler, porém não se deve poluir a sala com muitos cartazes, mas sim de variados instrumentos que transmitam a cultura letrada. Tendo em vista a caracterização de uma escola como um espaço alfabetizador, a seguir serão descritas algumas atividades de apropriação da lecto-escrita desenvolvida com o jornal na mesma.

A escola só proporciona aos seus alunos a oportunidade de crescimento social e intelectual, quando incentiva no início da sua escolarização um contato com o mundo letrado que consiste na exploração de diferentes gêneros textuais, presente na realidade destes como leitura de jornais, revistas, poemas, poesias, contos, crônicas, bula de remédio, receita de bolo, contas de luz, telefone, água, contrato etc, porque antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos que se ganha o que se aprende com a leitura: mas isso só era possível por meio de atividades que façam sentido, que visem à compreensão de leitura desde as etapas iniciais da alfabetização. (CARVALHO, 2005, p. 11)

Na escola, uma ótima opção é disponibilizar aos alunos dando acesso a variadas formas de expressão escrita como gibis, alfabetários, feitos com rótulos e com os nomes dos alunos; livros de vários estilos, painéis de figuras que suscitem a interpretação, revistas e jornais, trabalhos de pinturas, desenvolvidos na Educação Infantil, atividades que propiciem uma prática pedagógica construtiva e mediadora do conhecimento que se firmará de uma forma mais consistente é

Um outro aspecto relevante é a sala de leitura que é importante conter um acervo de variados estilos de livros e as turmas utilizarem o espaço em horários alternados pré-estabelecidos. Este acervo de textos deve estar bem legível e de fácil acesso para as crianças os manusearem com autonomia e possibilitar que os alunos façam leituras e pesquisas.

Como descrito anteriormente um ambiente alfabetizador deve oportunizar a utilização de variados recursos pedagógicos que facilitem a aquisição de conhecimentos assistemáticos (empíricos) e sistemáticos (fomentados pela instituição escolar).

Diante da necessidade de ampliar o repertório cultural letrado dos alunos faz-se necessário que os professores destas etapas de ensino tenham ciência que o processo de alfabetização é ativo e está em constante construção, e de que é na Educação Infantil que este processo assume uma função social, na qual ofereça ao educando condições para interpretar o mundo e desenvolver diferentes formas de expressão.

Segundo Kramer e Abramovy (1986) “a alfabetização na pré-escola extrapola o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolvimento global da criança”. (p.171)

Enfim, um ambiente alfabetizador não é simplesmente um lugar cheio de cartazes escritos afixados nas paredes, mas um espaço que propicia o acesso a diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, gráfica etc.). Este espaço deve promover o desenvolvimento da oralidade do aluno através de uma leitura interpretativa das figuras significativas que veem expostas; conter também textos produzidos coletivamente pelos alunos e grafados pelo professor, porém todo este contexto deve emergir de situações que tenham significado para o grupo.

COMO FORMAR LEITORES?

Muitas são as maneiras de se formar leitores, e uma delas é a busca através do lúdico e da troca constante de experiências incentivar a produção escrita e oral de seus alunos, desde a Educação Infantil, de maneira informal e criativa, pois acredita-se que para uma eficácia no processo de alfabetização não se deve utilizar uma única metodologia de ensino e também deve possibilitar a utilização de todos os recursos possíveis para diversificar o acesso a materiais que suscitem o interesse pela leitura.

Uma das vertentes da formação de leitores consiste em possibilitar que os alunos exteriorizem a sua leitura de mundo, independentemente, das diferenças sociais, culturais, étnicas, dentre outras. Acredita-se que através da troca e do confronto de concepções, de experiências individuais de

leitor ou não-leitor, o educando será capaz de desconstruir e reformular as diferentes informações a eles transmitidas, e, assim ampliar a sua bagagem cultural.

Para fazer com que os alunos exteriorizem as situações que tem significado para eles é preciso valorizar os conhecimentos que os alunos possuem, os seus modos de falar, suas histórias e assim fazê-los perceber que eles devem ousar, correr riscos, falar, expor os seus saberes e discuti-los. Nestas ações os alunos vão apreendendo novas “roupagens” para a língua e vão compreendendo os diferentes signos que compõem o mundo letrado.

A escola deve se preocupar em consistir em sua proposta pedagógica para formar leitores fazer com que os alunos participem de diferentes atividades que requeiram o uso da escrita e deem à mesma um caráter funcional, assim como pressupõe também uma prática de leitura que se utilize de diversos objetos e modalidades no intuito de instigar o interesse pela leitura.

Este caráter funcional da escrita pode ser percebido através do fato de que todos que leem, tem o intuito de atender uma necessidade pessoal: ler as notícias do dia, qual é a receita do prato, como montar um equipamento, obter novos conhecimentos, conhecer as regras de um jogo, dentre outros. Tendo em vista o atendimento destas necessidades a escola procura ser um agente propulsor da leitura e, conseqüentemente, da escrita, pois quanto mais uma pessoa lê, maior será sua bagagem cultural no momento de escrever.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil deve ocorrer segundo a LDB, preferencialmente em nível superior nos cursos de licenciatura em pedagogia, de graduação plena, em universidades e nos institutos superiores de educação, no curso normal superior (LEITE, 2002, p.192) ou em cursos de nível médio, apresentando projeto acadêmico específico, e grade curricular específica para Educação Infantil, diferente das séries iniciais do ensino fundamental.

Esta formação tem sido feita a partir de diversas modalidades de cursos: regulares, de formação em serviço, de nível médio ou superior, promovidos por entidades públicas ou privados, organizados por secretarias de educação ou de assistência. Enfim, uma diversidade de experiências que, por um lado refletem o aumento da demanda e da oferta da formação de profissionais para educação infantil, e por outro, evidenciam a falta de uma política articulada para a educação infantil e para a formação de seus profissionais, ou seja, não há um perfil definido para este profissional.

Um dos espaços de formação de professores para crianças pequenas têm sido os cursos de pedagogia, que muitas vezes, como os outros locais de formação docente, enfatizam discussões teóricas, sem uma relação direta com as práticas e a realidade vivida nas instituições de Educação Infantil

Embora ainda hoje existem problemas com os cursos de formação docente, nota-se que a garantia de leis e propostas para que o professor de Educação Infantil tenha uma formação adequada, é um avanço muito grande, pois historicamente o trabalho destinado às crianças pequenas era

baseado apenas na assistência e cuidados com higiene, alimentação, ou seja, na intuição, sem nenhum preparo ou estudo específico para isto.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME - 2002) no Brasil as primeiras instituições para atender crianças pequenas receberam o nome de asilos e destinavam-se aos pobres e órfãos. Apenas com a criação da escola Caetano de Campos, no Estado de São Paulo (déc.30), é que surgem instituições para atender crianças da elite.

Mais tarde com a industrialização a necessidade de instituições para atender crianças pequenas aumenta. Medidas e alternativas foram criadas para acolher as crianças das mães trabalhadoras que precisavam deixar seus filhos aos cuidados de alguém enquanto trabalhavam nas fábricas, estas pessoas eram conhecidas como criadeiras, ou seja, pessoas, na maioria das vezes mulheres, que cuidavam das crianças na ausência das mães que saíam para o trabalho.

Assim, a necessidade de locais para deixar os filhos no horário do trabalho aumentou muito, e os operários e a classe média começaram a reivindicar este direito, que ainda era considerado um favor, ou um benefício, mas foram estas reivindicações e estas medidas e o trabalho das criadeiras que deram origem às primeiras instituições.

Para Didonet (1981) os fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operarias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança.

Ainda para a SME (2002) as reivindicações dos trabalhadores e as necessidades de mudanças na política educacional foram criados os primeiros parques infantis e os jardins de infância, estes últimos, destinados as crianças de grupos sociais de prestígio, e os parques, para as pessoas das classes populares.

Surgem então novos jardins de infância e os cursos para formar professores, mas nenhum voltado prioritariamente para as crianças das classes populares.

Na década de 40, são criadas pelo governo, instituições com caráter assistencial, para atender as crianças pequenas, oferecendo um atendimento voltado para a área da saúde, com medidas higienistas, de filantropia e puericultura, este caráter assistencial prosseguiu de 1961 até 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), rompendo e mudando as características do atendimento, que ainda hoje possui alguns resquícios de assistência.

Para a SME (2002) apenas depois da Constituição de 1988 e finalmente com a LDB, a Educação Infantil passa a ser entendida como parte da educação Básica, sendo um direito da criança e não só um direito da mãe trabalhadora, adquirindo características importantes, até mesmo com relação a formação do profissional que atua nesta área.

No entanto, características de oposição entre cuidar versus educar, assistência e educação,

ainda estão presentes e muito fortes nas instituições de Educação Infantil, tendo até nos últimos anos, marcando o tipo de atendimento e a formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas, mas foi com a LDB que isto realmente começou a mudar. Ainda é preciso romper com a distinção entre cuidar e educar, para que a formação do profissional e o atendimento das crianças pequenas tenham qualidade e o trabalho do professor seja entendido como um ato intencional e não apenas intuitivo.

Segundo o RCNEI (1998) percebemos sua preocupação com os profissionais de educação infantil que mostra:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual, porém, foi acompanhado, nas últimas décadas, de debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos. As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas.

O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera atualmente. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional.

Segundo Kramer (2006) a educação infantil nasceu no Brasil dissociado da intenção de educar, desvinculada de um currículo e da escola, por este motivo a educação infantil é marcada por um quadro de desigualdade, não só nas possibilidades de acessos, mas também na qualidade do atendimento e no imaginário, tem na questão do gênero mais uma variável para a desvalorização do trabalho dos profissionais que se dedicam ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade.

Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes

ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço.

Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

No entanto podemos perceber que o RCNEI (1998) abrange:

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não.

A relação entre a formação profissional e a qualidade da educação tem sido estabelecida já há bastante tempo. Temos que cuidar para não estabelecermos, no caso da educação infantil, uma relação mecânica, desconsiderando a complexidade das questões que envolvem a área. Por outro lado, parece-me importante localizarmos a discussão em referências que de fato considerem o sujeito de formação, na perspectiva de seu desenvolvimento, de modo a proporcionarmos condições para uma maior autovalorização.

A relação com as crianças, dimensão fundamental da prática em educação infantil, certamente sofrerá os reflexos positivos de contar com adultos que possuem uma autoimagem positiva e, mais do que isso que vejam no seu trabalho possibilidades de crescimento pessoal e profissional. (TARDIF, 2004)

O papel do profissional de Educação Infantil no contexto atual deverá ser de mediar o processo educacional, com dinamismo, comprometimento, assumindo sua identidade profissional e buscando a sua valorização. Desta forma, precisa ser polivalente, dominando os conteúdos e fazendo as transposições didáticas adequadas ao cuidado e educação.

Segundo SME (2007) a mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.

O perfil profissional que consideramos necessário para a educação infantil na realidade atual é o profissional pesquisador e capaz de realizar uma prática reflexiva, que embora tenha que articular vários tipos de conhecimentos sobre o mundo com as crianças, também precisa tratar de outras questões importantes para o desenvolvimento global das crianças como afetividade, socialização etc. Mas é necessário neste momento justificar porque consideramos necessário formar o professor pesquisador e crítico reflexivo neste contexto.

A construção do perfil do profissional pesquisador, e investigador da própria prática vai sendo

construído desde a formação inicial. Assim, a universidade ou os institutos de formação e cursos normais, precisam não apenas oferecer disciplinas, mas articular as teorias estudadas com a realidade encontrada no cotidiano escolar.

Falar em professor pesquisador, ou que realiza uma prática reflexiva é uma tendência educacional do momento, mas estruturar o profissional a esta prática implica em um trabalho que vai além da reprodução de discursos.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO COM AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA

As ideias sobre interação adulta - criança são extremamente importantes porque nessa relação o ajuste mútuo entre ambos é automático, natural e espontâneo e na relação professor – aluno isso não acontece.

Então, neste sentido Almeida (1999) destaca a importância de o professor manter-se em equilíbrio entre a razão e a emoção, podendo assim, desenvolver habilidades com o estado emocional da criança com o objetivo de trabalhar a emoção de forma significativa no momento de exercer a atividade cognitiva na sala de aula.

Wallon (1971) vê a criança como um ser complexo, integral na qual suas dimensões afetivas, sociais motoras e cognitivas estão interligadas, isto constitui a pessoa completa. E diante desse direcionamento entende-se que a pessoa se constrói progressivamente em estados de alternância.

Desta forma a obra de Wallon (WADSWORTH, 1997) apresenta as preocupações com o desenvolvimento da criança. Portanto se faz necessário refletir sobre as contribuições científicas de cada etapa evolutiva que a criança possui dando ênfase as suas condições mentais e sociais.

Na teoria de Wallon o movimento é indispensável na cognição e na afetividade, possui uma grande contribuição para a formação do pensamento da criança. Considerando que o movimento já começa desde a vida fetal, a forma em que a criança manifesta suas necessidades é através das suas expressões, assim podemos dizer que a primeira função no desenvolvimento infantil é afetiva.

Desta forma Wallon (1971) afirma que no final do primeiro ano de vida, com o desenvolvimento das práxis, gestos como o ato de abrir, fechar, pegar, empurrar, se inicia a dimensão cognitiva do movimento.

Portanto, ao longo do desenvolvimento humano o equipamento sensório-motor favorece a exploração da afetividade e a partir deste momento reflui para dar espaço a atividade cognitiva que promove e incorpora as construções da inteligência e é a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da inteligência está marcando a cada período, ora pela dimensão afetiva, seja pela dimensão cognitiva em um processo de funções a criança está voltada para a realidade das coisas e no conhecimento do mundo. Assim:

(...) “não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas. As funções psíquicas prosseguem num permanente processo de especialização mesmo que os pontos de vista orgânica já tenham atingido a maturação, sendo assim, a efetividade corresponde à energia que mobiliza o ser em direção ao ato, enquanto a inteligência corresponde estruturação do ato, vivência crônica modela a partir dos esquemas disponíveis naquele momento”. Galvão (1995, p. 87)

Sendo assim, as emoções são manifestações da afetividade e a expressão dos sentimentos e é por meio dessas emoções que ocorre a aprendizagem.

Portanto, é extremamente necessário conservar a qualidade das relações de interação com o meio para que sejam feitas as mediações da aprendizagem. “A emoção impõe a inteligência o desafio de superá-la, instigando-a ao uso de todas as habilidades e capacidades lógicas do indivíduo.” (ALMEIDA, 1999, p. 88).

A partir do entendimento da dimensão que a afetividade tem na vida do ser humano, em especial da criança, buscam-se entender o significado da emoção na sala de aula, vistas a melhor integrá-la na prática pedagógica, isto é, entender o que fazer pedagógico está permeado por emoções que são constitutivas e podem contribuir ou não na relação ensino-aprendizagem.

A escola está sujeita a lidar com várias situações, tais como: os conflitos, as emoções, o afeto, as oposições, limites, preconceitos e o despreparo para lidar com questões emocionais tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno.

Almeida (1999) aponta que as manifestações de afetividade como: o medo, a cólera e a alegria são constantes emoções que influenciam nas relações, nas ações e a produção do conhecimento que acontecem na sala de aula. Desta forma as emoções que surgem na sala de aula podem intervir de forma positiva ou negativa, tanto nas relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-conhecimento-aluno.

A aprendizagem passa necessariamente pelo corpo, o professor das séries iniciais deve promover situações de ludicidade, interação, aprendizagens que consideram o corpo e o movimento das crianças.

Em geral os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas da sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção. Conforme apontado por Wallon (1971), a emoção, por ser imprevisível, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo. Por não considerarem a imprevisibilidade, os indivíduos, ao se depararem com reações emocionais de outrem, o desenvolvimento fica comprometido.

Assim, a relação professor-aluno, aluno-aluno, e professor- conhecimento/aluno assume uma dimensão lúdica. Neste sentido, é possível perceber que a dimensão da alegria se faz presente quando o professor assume posturas democráticas na sala de aula, promove o diálogo, a expressão oral e corporal. É comum percebermos tais posturas em aulas de arte, educação física, entre outras nas quais o processo de apreensão do conhecimento, interação, trabalho coletivo e cooperativo é mais relevante que o produto.

A aprendizagem passa necessariamente pelo corpo, o professor das séries iniciais deve

promover situações de ludicidade, interação, aprendizagens que consideram o corpo e o movimento das crianças.

Então, o professor manter-se em equilíbrio entre a razão e a emoção, podendo assim, desenvolver habilidades com o estado emocional da criança com o objetivo de trabalhar a emoção de forma significativa no momento de exercer a atividade cognitiva na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo o presente trabalho, fica mais uma vez constatada a importância do papel do professor em todas as etapas da aprendizagem. Foi aqui analisado seu perfil profissional assim como a necessidade de as faculdades de licenciatura refletirem sobre a formação adequada dos professores.

Na transição do processo de aprendizagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, a liberdade de atuação comum a alunos e professores passa a ser cerceada pela dinâmica permanente em sala de aula. O aluno passa a ter o livro como forma central na aquisição do conhecimento, método que distancia professores e alunos do contato direto com as experiências comumente vivenciadas na Educação Infantil.

É neste momento que o professor deve ter o máximo cuidado para não desmotivar o aluno ao conhecimento, visto que o livro deve servir como um registro e um instrumento para o aluno reviver os conteúdos. O livro didático é de grande valia para o aprendizado, mas deve ser entendido como um complemento do que foi apresentado na prática, um registro das informações assimiladas e não um único condutor do conhecimento.

Nos tempos atuais, adotar novas tecnologias, trabalhar os temas transversais e incentivar o aluno a novas experiências é princípio básico do Projeto Político Pedagógico de muitas escolas, no entanto, implantar ações que criem no aluno uma relação entre os conteúdos e o mundo real tornou-se um grande desafio para a educação moderna.

E, neste contexto, o presente estudo teve como finalidade mostrar que, para alcançar resultados satisfatórios, o professor deve trabalhar os conteúdos direcionando o olhar do aluno para muito além da sala de aula.

Este trabalho foi direcionado a analisar as transformações conceituais, a concepção de infância através dos tempos, os pressupostos teóricos dos professores sobre o processo de alfabetização; como é realizada a prática pedagógica na Educação Infantil e no Primeiro ano do Ensino Fundamental, a articulação entre estas duas etapas de ensino, a importância da criação de hábitos de leitura desde a tenra infância.

Percebeu-se que a infância recebe valorações diferenciadas através dos tempos e estas valorações interferem nas práticas pedagógicas, pois quando a criança, num determinado momento histórico, assumiu uma valoração para sociedade, passou a ser considerado um ser com particularidades que requerem estímulos para propiciar o seu desenvolvimento. Devotou-se então uma atenção para

a prática educativa que norteia a vida escolar desta criança, com a inserção de atividades concretas e lúdicas em seu processo de formação, visando assim a sua formação integral.

Estruturei a minha análise no intuito de identificar as implicações ocorridas no processo de alfabetização tendo em vista a bagagem cultural do educando, as práticas educativas que perpassam pela Educação Infantil e o Primeiro ano do Ciclo visando evidenciar a relação existente entre estas duas etapas de ensino, assim como, a necessidade de o trabalho pedagógico desenvolvido nas mesmas estarem conectados.

Outro ponto importante para ser destacado é que quanto mais cedo à criança contextualiza-se com as mais variadas formas de textos grafados, mais ela tende a desenvolver habilidades específicas relacionadas à assimilação dos conhecimentos simbólicos e suas decodificações, mas mediante este fato não podemos forçar uma alfabetização, pois isto poderá causar entraves no processo de desenvolvimento da criança, no entanto pode-se suscitar o interesse pela mesma partindo das características de cada aluno.

Evidenciou-se que a Educação Infantil deve ser um local agradável, que possibilite o desenvolvimento de todas as habilidades da criança através do contato com as mais variadas formas de ampliação do seu conhecimento, permitindo assim que a criança descortine um universo de possibilidades e potencialize habilidades iminentes, enquanto pessoa em processo de apreensão do saber.

Através da pesquisa e nas leituras, pude perceber que não existe um método alfabetizador único, mas uma mescla de metodologias extraídas de diferentes métodos que utiliza variadas práticas e recursos, visando à diversificação do acesso a matérias que suscitem o interesse pela leitura, considerando assim, o atendimento das necessidades do aluno, de forma que as suas indagações sejam abarcadas e assim fundamente sua aprendizagem. Percebi também que um professor não pode ter uma atuação pedagógica padronizada, pois os processos mentais que regem a aquisição do conhecimento diferenciam-se de um aluno para outro, sendo assim a necessidade de repensar, constantemente, as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho nos remete a refletir que o processo educativo é bastante complexo e para pô-lo em prática temos que considerar as dificuldades da escola com as crianças e das crianças com a escola e, a necessidade de distinguir as possibilidades de aprender e o desejo de aprender, para se alcançar a formulação do conhecimento

Ressalto que através deste trabalho obtive dados que me possibilitaram uma maior apreensão do objeto de estudo, uma vez que fui levada a praticar um olhar crítico sobre a realidade concreta da evolução do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991. 109p.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., RJ: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Congresso Nacional

BRASIL / MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/ 96, 1996**.

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

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 1999. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso 27 jan. 2024.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Flúvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez-Fundação Carlos Chagas, 2000.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e a pré-escola**. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

CNE/CEB. **Resolução CEB nº 1/99**. Diário oficial, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p.18.

FARIA, S. **Histórias e Políticas da Educação Infantil**. In: C. FAZOLO, E. CARVALHO, M.C.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**, 24ª ed. São Paulo 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEITE, MI, Kramer, S (org.) **Educação Infantil em Curso**, Rio de Janeiro: Rival, 1997.

MATOS, J. A. **Atitudes e concepções dos alunos: definições e problemas de investigação**. In: BROWN, M. et alii. **Educação Matemática**. Coleção Temas de Investigação. Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Z. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

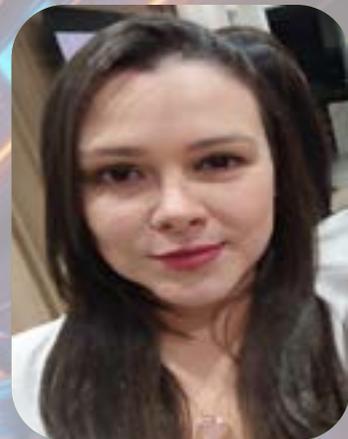
PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympo. 9ª edição, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez; 2008.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização na Pré-escola**. In: GARCIA, Regina Leite (org) Revisitando a Pré-escola. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

INCLUSION IN EDUCATION



NATÁLIA POSO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do SUL - UNICSUL (2007); Pós-graduada em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Universidade Cruzeiro do SUL - UNICSUL (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Padre Matias Bonar Gonzalez e Lotação DRE Penha - Serviços Técnicos Educacionais ambos na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Diversas instituições e associações escolares descartam o conjunto daquilo que consideram não ser semelhante e fazer parte da cultura que comanda nossa comunidade. Essa exceção é ainda mais maldosa se julgada pela perspectiva das crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE), crianças que dispõem em seu desenvolvimento alguma característica que os diferenciam dos seus colegas, necessitando uma atenção e tratamento diferenciados.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Cuidado; Crianças.

ABSTRACT

Various institutions and school associations discard all that they consider to be unlike and part of the culture that runs our community. This exception is even more vicious if judged from the perspective of children with Special Educational Needs (SEN), children who have some characteristic in their development that sets them apart from their peers, requiring differentiated attention and treatment.

KEYWORDS: Inclusion; Care; Children.

INTRODUÇÃO

Deficientes não são anormais, mas exigem um cuidado maior. Essa é a realidade distorcida atualmente que gera vários impasses à inclusão de portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) no âmbito social. Uma vez que, a maior parte da sociedade tem pouco conhecimento sobre e tendem a comportarem-se com parcela exclusiva ao associarem a pessoas incapazes de dialogar, brincar ou viver socialmente.

A problemática da inclusão, visto que as dificuldades físicas de algumas pessoas, é ligada em meio internacional por vários fatores sociais que, contudo, se apresenta exordial. Muitos países, assim como o Brasil, têm buscado promover essa parcela da população, marginalizada pela própria sociedade a qual se inserem, de apoio e incentivo formatando uma política que garanta o direito ao ensino nas escolas de conteúdos fundamentais, desta forma, o longo caminho de tentativas ao consentimento da inclusão social para todos se dá, principalmente, por uma boa educação em destaque às alternativas da atual.

Vale destacar também que a ineficácia das leis juntamente com a pouca fiscalização sobre as já existentes dificultam a solidificação de uma sociedade inclusiva. Nos últimos vinte anos muitas leis foram criadas no Brasil com o intuito de garantir a acessibilidade e a inclusão social. Observa-se, todavia, que foram precárias os mecanismos que as efetivassem e, por isso, muitos deficientes tiveram seus direitos suprimidos. Um exemplo disso, é a lei que obriga estados e municípios a manterem as calçadas em condições adequadas para a circulação de cadeirantes, porém, a realidade revela o quão desniveladas e esburacadas elas são.

AUTISMO

Descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner, o autismo é uma doença de difícil diagnóstico e que não possui cura. Infelizmente, portadores desse transtorno, além de enfrentar batalhas diárias, ainda precisam lidar com a precária estrutura da educação brasileira, que os impossibilita de gozar de seus direitos em sua plenitude. Nesse contexto, deve-se analisar os desafios da inclusão de pessoas com autismo no Brasil.

De acordo com o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ingresso de uma criança autista em escola regular é um direito garantido por lei, mas na prática, não é o que ocorre, visto que menos de 30% dos brasileiros autistas estão na escola. Isso acontece porque, o sistema público de educação tem matrizes curriculares falidas, que tratam a educação como meio para "decorar" datas e fórmulas vazias, segregando os que não se encaixam no "padrão", o que embasa ainda mais a intolerância e preconceito na qual essas pessoas são submetidas.

É de conhecimento geral que, atualmente, o autismo é uma das síndromes mais evidentes na sociedade brasileira. É mediante tal questão que mais de dois milhões de pessoas têm dificuldades para participar da vida em sociedade e exercer a cidadania no Brasil. Nesse contexto, é indispensável salientar que a discriminação para com essa parcela da sociedade está entre as causas da problemática.

Considerando-se a vasta miscigenação de raças, intolerância da sociedade em relação aos autistas, os quais são cada vez mais encontrados nos ambientes coletivos e a ausência de políticas públicas e educacionais, a qual contribui para o descaso e a exclusão constante desses, é de grande percepção e naturalidade que os responsáveis e os profissionais de saúde, atualmente, abriga extensa pluralidade e reivindicação no que se refere às pessoas com transtornos de prosseguimento comportamental, posto que é possível afirmar que o corpo social menospreza o autismo pelo fato de não saber lidar e conviver com esses cidadãos, os quais tão pouco possuem auxílio no meio escolar e oportunidades no contexto sociável de se comunicar e interagir.

Outrossim, é relevante afirmar que quando esses indivíduos conseguem uma escola com cuidadores e toda a infraestrutura necessária, outro problema acontece: o bullying. Isso ocorre devido às raízes históricas brasileiras, que amontoava pessoas com algum tipo de problema - taxados como loucos- em hospícios, onde as pessoas sofriam abusos e violência sem precedentes; exemplo disso foi o manicômio Colônia que foi o lugar da morte de mais de 60 mil internos. Por consequência desse acontecimento funesto, muitas pessoas, ainda mantêm o pensamento de que os diferentes precisam ser excluídos e afastados do convívio em sociedade, fato que precisa ser abolido.

O diagnóstico do autismo é impreciso, bem como a incidência desse transtorno é imprevisível e não determina o modo de viver da pessoa. Um exemplo disso é o magnata e fundador da Microsoft, Bill Gates, que foi diagnosticado com autismo quando tinha apenas três anos de idade. Apesar de todas as discriminações que afirma ter passado na infância, Gates foi resiliente e mostrou ao mundo que a pessoa com autismo não deve ser inferiorizada. Seguindo essa linha de raciocínio, o filósofo Nicolau Maquiavel sustenta a ideia de que os preconceitos têm mais raízes do que os princípios. De maneira análoga, é possível perceber que por falta de administração e fiscalização pública por parte de algumas gestões, a proteção às pessoas com autismo não é firmada.

A sociedade vê o autista como alguém de intelecto inferior, e por conta disso o exclui socialmente. No entanto, esse pensamento prova-se equivocado, uma vez que, na maioria dos casos, a maior dificuldade do autista concentra-se na apenas na comunicação. Na série americana "The Good Doctor" é possível ver a ocorrência dessa discriminação, pois conta a história de um médico autista que busca provar que é tão intelectualmente capaz quanto os médicos considerados "normais". Ao longo da trama, ele prova-se mais capacitado do que todos os médicos que o subjugaram, apesar de sua comunicação debilitada.

Torna-se evidente, portanto, que precisam ser tomadas medidas enérgicas para mudar esse cenário no Brasil. Em razão disso, o Ministério da Educação em parceria com o Governo Federal, devem transformar o ensino público, baseando-se em métodos que funcionem de verdade e preparem os alunos para a vida; como o melhoramento da infraestrutura das escolas, a especialização de professores e a disponibilização de vagas para todos, como está escrito na lei, a fim de proporcionar aos autistas e outros deficientes, uma educação de qualidade com a qual eles merecem. Ademais, as empresas televisivas e mídias sociais, devem incluir em novelas, filmes, exemplos de pessoas com autismo como ele realmente é, no intuito de disseminar na população o entendimento de que é uma doença e precisa de tratamento correto, e o mais importante, apoio da sociedade, fazendo com que o autista se sinta acolhido e respeitado. Dessa forma, o Brasil poderá melhorar a educação e a qualidade de vida desses indivíduos, incluindo-os na comunidade e propiciando que eles gozem

dos seus direitos com qualquer outro brasileiro dito "normal".

SÍNDROME DE DOWN

Síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. Os portadores da síndrome, em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três. Não se sabe por que isso acontece. Em alguns casos, pode ocorrer a translocação cromossômica, isto é, o braço longo excedente do 21 liga-se a um outro cromossomo qualquer. Mosaicismo é uma forma rara da síndrome de Down, em que uma das linhagens apresenta 47 cromossomos e a outra é normal.

Alterações provocadas pelo excesso de material genético no cromossomo 21 determinam as características típicas da síndrome:

Olhos oblíquos semelhantes aos dos orientais, rosto arredondado, mãos menores com dedos mais curtos, prega palmar única e orelhas pequenas;

Hipotonia: diminuição do tônus muscular responsável pela língua protusa, dificuldades motoras, atraso na articulação da fala e, em 50% dos casos, por cardiopatias;

Comprometimento intelectual e, conseqüentemente, aprendizagem mais lenta.

O seu diagnóstico é possível durante a gestação, o ultrassom morfológico fetal para avaliar a translúcência na nuca pode sugerir a presença da síndrome, que só é confirmada pelos exames de amniocentese e amostra do vilo corial.

Depois do nascimento, o diagnóstico clínico é comprovado pelo exame do cariótipo (estudo dos cromossomos), que também ajuda a determinar o risco, em geral baixo, de recorrência da alteração em outros filhos do casal. Esse risco aumenta, quando a mãe tem mais de 40 anos.

Esse bebê vai se desenvolver lentamente, sendo muito mais dependente que os outros em seu desenvolvimento, mas passará pelos mesmos caminhos que as outras crianças. Além disso, pode fazer nascer à sua volta muita ternura.

Devido ao amadurecimento constante do seu Sistema Nervoso Central está criança se desenvolverá diariamente e, mesmo que este caminhar seja bem mais vagaroso, evoluirá patentemente em inteligência e habilidades até a idade adulta.

Apesar de o desenvolvimento lento ser comum em todas as crianças Down, existem diferenças marcantes entre elas: cada uma terá suas graças, seu jeito de ser, de brincar, de se comunicar e de aprendido ficando a nosso encargo perceber a hora e a forma mais carinhosa de nos aproximarmos dela.

Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar (...), mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Ao se tornar mais independente, conseguindo se comunicar, andar e se integrar em um grupo,

a criança Down estará pronta para frequentar uma escola. O que pode acontecer entre três e quatro anos ou um pouco depois. Os pais devem estar seguros de que uma classe, mesmo com crianças mais novas do que ela, só lhe fará bem.

A partir dessa mudança, o seu desempenho linguístico e a sua independência nas atividades diárias terão grandes progressos. Notamos um benefício significativo para as que puderam participar de uma classe totalmente normal no início do seu aprendizado, especialmente nas classes maternas. A realidade mostrou que, apesar de lento, o progresso das crianças foi evidente.

Segundo Crowley, Spiker (1983), a qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental.

A família deve ser uma motivadora e colaboradora no programa educacional, promovendo assim, uma interação maior com a criança. Também é fundamental que ela incentive a prática de tudo que a criança assimila.

Os pais e familiares do portador da síndrome necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais.

No entanto, a informação puramente intelectual é notoriamente insuficiente, pois o sentimento das pessoas tem mais peso que os seus intelectos.

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento da criança e normalmente estes se concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos e a criança ficam limitada nas possibilidades que promovem a independência e a interação social.

“As habilidades de autonomia pessoal e social proporcionam melhor qualidade de vida, pois favorecem a relação, a independência, interação, satisfação pessoal e atitudes positivas.” (BROWN,1989)

Cristóvão Tezza, em seu livro *O Filho Eterno*, mostrou a triste realidade de pais que lutam por uma sociedade mais inclusiva para o filho com Síndrome de Down. Assim como essa família, milhares de brasileiros portadores de algum tipo de deficiência - seja física ou mental - sofrem devido à insuficiente inclusão social. Diante disso, é essencial fomentar o respeito e a observância às leis que garantam a acessibilidade, bem como ampliá-las.

Segundo a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), o Brasil possui cerca de 300 mil pessoas com síndrome de Down. Por outro lado, ainda é insuficiente o conhecimento da população sobre como a condição genética pouco afeta a capacidade e qualidade de vida dos portadores. Por analogia, a falta de inserção e oportunidade faz dessa classe vítima de crescente hostilidade em diversos âmbitos sociais.

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação, prescreve o Artigo 1º da Lei Brasileira de Inclusão

CRIANÇAS SURDAS

A surdez é uma condição médica na qual partes do Sistema Auditivo, como a cóclea e os nervos auditivos, são defeituosos ou estão ausentes, impossibilitando o portador dessa condição de ouvir. Tal quadro seria facilmente superado, dadas as devidas condições, mas numa sociedade que ainda ignora as necessidades dos deficientes auditivos, torna-se um grande problema para esses, principalmente na educação.

Nos dias de hoje a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino tem gerado discussões e polêmica entre muitos estudiosos, profissionais da educação e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino para seus filhos e alunos.

As políticas educacionais no Brasil, no final da última década vêm direcionando o atendimento escolar numa proposta do movimento da Educação Inclusiva, oferecendo “Educação para Todos”. Porém, sabe-se que apenas oferecer o acesso não é suficiente para garantir a permanência e a qualidade do ensino destinado aos alunos nas escolas, principalmente daqueles denominados – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

A questão da inclusão é um tema que vem sendo abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais e/ou ao português. Embora essa diversidade resulte em um referencial bibliográfico rico, ainda há pouca discussão sobre a implementação da inclusão escolar e sobre a percepção dos professores envolvidos neste processo.

A priori, a sociedade ainda não é totalmente engajada na questão das necessidades dos deficientes auditivos. Em muitos casos, ainda falta a estrutura no desenvolvimento de habilidades básicas, como a de comunicação e socialização do surdo, além da negligência de seus direitos, causando prejuízos que são refletidos, inclusive na educação.

Com isso, constata-se a negligência das escolas em relação aos surdos. O número de instalações educacionais que oferecem o ensino em Libras, e o suporte de fonoaudiólogos, ainda não é o suficiente para a demanda de alunos especiais, causando uma baixa adesão ao ensino nesse grupo, o que pode ser exemplificado pela diminuição de matrículas de alunos surdos na Educação Básica, segundo dados do INEP.

A princípio, a baixa qualificação dos docentes em relação à comunicação com estudantes surdos colabora para essa problemática. Nesse sentido, embora a Língua Brasileira de Sinais tenha sido, em 2002, declarada a segunda língua oficial do país, a maioria dos professores -- e brasileiros em geral -- possui dificuldade na modalidade. Este fato acaba por marginalizar essa camada da população no âmbito educacional, destinando-a a dificuldades na vida profissional e na convivência social.

Também cabe vislumbrar esse cenário em uma visão histórica. No período imperial, em 1857, Dom Pedro II instituiu o início da inclusão dos indivíduos que não ouvem. A pioneira escola de meninos surdos foi um fator limiar nessa perspectiva, mas hoje, mais de cem anos depois, a

problemática ainda tem muito o que evoluir, pois é nítido o quanto a surdez ainda é tida com uma barreira. Essa percepção equivocada finda criando mais dificuldades, tendo em vista que, segundo o sociólogo Durkheim, a sociedade funciona como um corpo biológico, o que denota a necessidade de que os âmbitos sociais cooperem entre si, respeitando e incentivando esses indivíduos, assim favorecendo a incorporação desses no sistema de ensino.

Jannuzzi (2004) salienta que:

O modo de pensar e de agir com o “diferente” depende da organização social como um todo: da sua organização para a produção em relação com as descobertas científicas; das crenças, aprendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. (JANNUZZI, 2004, p.1).

Em diversos países, a história da educação especial mostra que são indicados basicamente quatro estágios no desenvolvimento de formas de atendimento à pessoa com Necessidades Educacionais Especiais. São eles: Negligência, marcada por raras iniciativas de atendimento ou pela ausência delas;

Institucionalização, caracterizada pela segregação de indivíduos com anormalidades;

Alternativas à institucionalização, que surgem com a implantação de classes especiais em escolas regulares;

Tentativas de superar totalmente a segregação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, utilizando para tanto os ambientes comuns. Essas tentativas tiveram origem no reconhecimento do valor humano dessas pessoas e de seus direitos.

Portanto, fica clara a necessidade do combate às dificuldades que permeiam a formação educacional de surdos. Para isso, é preciso que as escolas e o Ministério da Educação se aliem, numa ação conjunta, que vise a capacitação de professores no uso da Língua dos Sinais, e na contratação de fonoaudiólogos, de modo a tornar o ensino mais inclusivo e acessível. Assim, o Brasil finalmente deixará de ser surdo para os surdos, não mais tolhido de seus direitos e necessidades, os indivíduos surdos em suas formações educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão que para acontecer as etapas de inclusão na educação é necessário haver um desenvolvimento no sistema escolar, assim como uma transformação que venha agregar todo e qualquer aluno, considerando a especificidade do aluno e não mais as suas deficiências e limitações. Desse modo, é possível concluir que as transformações são essenciais para a inclusão, mas demanda empenho de todos os profissionais da educação. Gerando uma nova visão, em que a escola se torna um ambiente de construção de conhecimento, diminuindo a possibilidade de ocorrer a discriminação qualquer que seja. Portanto, a educação deve ter um caráter amplo e complexo, possibilitando a transformação na trajetória da vida, e todo aluno, apesar das dificuldades, sendo possível beneficiar-se dos programas educacionais, desde que tenham as oportunidades apropriadas para a construção de suas potencialidades. Nesse âmbito, demanda do educador uma diferença

de postura além da redefinição de papéis que possa assim beneficiar a etapa da inclusão, com professores altamente qualificados e material apropriado segundo cada especificidade.

Para que a inclusão se torne uma realidade, é essencial mudar e rever uma série de obstáculos, além da política e atividades pedagógicas e das etapas de avaliação. É essencial saber sobre o desenvolvimento infantil e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, considerando como acontece essa etapa para cada um. Podemos usufruir de novas tecnologias e investir em desenvolvimento, capacitação, atualização, sensibilização, compreendendo todos os funcionários da escola. Ênfase na qualificação profissional do educador, que é importante para detalhar os debates teóricos e práticos, gerando subsídios visando a transformação do processo ensino aprendizagem. Adotar o uso de currículos e práticas pedagógicas flexíveis, levando em consideração a especificidade de cada aluno, respeitando seus interesses, seus conhecimentos e dificuldades para novas situações. Avançar na ideia de pluralidade de conteúdos e práticas que permitam beneficiar as relações entre professor e alunos. Avaliar de maneira contínua e permanente, focando na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Constituição Federal (1988).** Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília, DF: UNESCO, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência.** Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 1996, p. 58.

_____. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

JANNUZZI, Gilbert de Martino. **Uma educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3.ed. São Paulo: Editora Autores Associados Ltda, 2004.

KASSAR, Mônica; REBELO, Andressa. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do Século XX e Início do Século XXI**. Revista Brasileira de Educação Especial, [SL], v.n., pág. 51-68, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>. Acesso 15 mar. 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ESTUDO DE CASO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA SRM



CASE STUDY: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ENRICHING THE CURRICULUM OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS AT SRM

NATHASHA ABRAHÃO VILANOVA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialização em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades e Superdotação pela UNESP (2017). Professora de Ensino Infantil e Educação Fundamental I - na EMEF Franklyn Augusto de Moura Campos.

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar os dados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as estratégias pedagógicas realizadas em uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola do Município de São Paulo com aluno apresentando indicadores de Altas Habilidades. Os dados foram coletados a partir de roteiro de observação do cotidiano escolar e de entrevista com a professora do atendimento educacional especializado. Após a análise dos dados, conclui-se que as estratégias devem ser adotadas de acordo com os objetivos e especificidades dos estudantes, mas deve-se considerar o tipo de AH/SD: Acadêmico ou Produtivo-Criativo.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades; Superdotação; Estratégia pedagógica; Enriquecimento curricular.

ABSTRACT

The aim of this article is to present data from a study which investigated the pedagogical strategies used in a Multifunctional Resource Room in a school in the city of São Paulo with a student showing indicators of High Ability. The data was collected using a script for observing daily school life and an

interview with the specialized educational care teacher. After analyzing the data, it was concluded that strategies should be adopted according to the objectives and specificities of the students, but the type of AH/SD should be considered: Academic or Productive-Creative.

KEYWORDS: High abilities; Giftedness; Pedagogical strategy; Curriculum enrichment.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial está cada vez mais presente nas escolas da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo e os alunos com deficiência ou que necessitam de acompanhamento educacional especializado precisam ser reconhecidos e trabalhados com suas especificidades e assim, desenvolvendo suas potencialidades. A escola deve ser capaz de garantir a todos os alunos o acesso, permanência e conclusão de todo período escolar.

Os docentes chegam às salas de aula com formação inicial e ainda que tenham perpassado por temas voltados à inclusão, não se sentem preparados para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial e cultural de todos os alunos, principalmente dos alunos com diferentes deficiências. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação também devem ser assistidos para que ocorra um acompanhamento educacional especializado, pois necessitam de um enriquecimento curricular garantindo o desenvolvimento das suas potencialidades.

A Lei nº 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada em 29 de dezembro de 2015 para que garantisse o acesso e permanência dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação de maneira diferenciada e mais específica no atendimento e trabalho docente. (BRASIL, 2015)

As formações para eficiência do trabalho docente voltadas para a inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação ainda são escassas e impedem um trabalho pontual com os alunos que necessitam de atenção especializada em decorrência da sua alta capacidade em alguma área do conhecimento.

OBJETIVOS

Identificar a realização do enriquecimento curricular e as estratégias utilizadas na Sala de Recursos Multifuncionais de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo para alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação é, sem dúvida, o principal instrumento de transformação da sociedade, pois gera

reflexão e novas práticas. É também um direito universal para que o sujeito possa adquirir autonomia e exercer a cidadania.

A Educação Especial assume um papel importante e imprescindível, a sociedade crescendo e em constante transformação exige que a educação acompanhe esse desenvolvimento.

No Brasil, a educação especial começou a ser implantada em meados dos anos 50 do século passado. Nessa época, foram implantadas as primeiras salas de Educação Especial para atendimento às crianças com deficiência, mas tratava-se de mais uma ação segregacionista.

Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inicia-se assim um novo olhar para as pessoas com deficiência, mas ainda não eram atendidos em escolas regulares, resultando em mais de 800 escolas exclusivas de atendimento educacional especializado em 1970.

Com a criação do Ministério da Educação (MEC) em 1930 e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, algumas políticas públicas começaram a ser esboçadas, mas ainda tinha caráter de assistencialismo e iniciativas isoladas do Estado.

A grande mudança aconteceu com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois agora com a democratização do ensino, as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas, preferencialmente, no ensino regular. A nova legislação ainda iniciou o atendimento educacional especializado, ratificando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na constituição, o artigo 206, estabelece que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio fundamental para a nova perspectiva de Educação Especial, e garante o atendimento educacional especializado como dever do Estado a oferta do atendimento em escolas de ensino regular. (BRASIL, 1988, art. 206)

Na década de 90, documentos importantes como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) serviram de referência para que políticas públicas fossem elaboradas e assim, abrangendo todas os segmentos sociais, o sistema educacional implementou leis e decretos para provocar novas mudanças e transformações na sociedade.

Outros documentos facilitaram o acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação regular. Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, cria a integração instrucional, preconizando o acesso do estudante com deficiência em classes do ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) cita a Educação Especial como modalidade da Educação Escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) permitiu que o currículo fosse flexível para que não precisasse sofrer adaptações.

Em 2001, Diretrizes Nacionais da Educação Especial e o Plano Nacional de Educação traçaram metas para criar e criar políticas educacionais para reduzir a desigualdade social. Além disso, ressaltou a importância de formação inicial e continuada para o atendimento à diversidade.

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram implantados

em todo território nacional no ano de 2005, tendo como principal objetivo oferecer formação para professores, orientar as famílias, ofertar atendimento educacional especializado e construir políticas específicas para seu público-alvo.

A Resolução CNE/CEB nº4/2009 (CNE,2009), garantiu que o aluno público-alvo da educação especial fosse matriculado na classe comum do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado fora do horário de aula em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado. Neste texto, no art.4, entende-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Rede Municipal de São Paulo elaborou Política Paulistana de Educação Especial para garantir o acesso e permanência do estudante com deficiência ao ensino regular. Além disso, criou a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para ratificar esse atendimento e desenvolver diferentes estratégias e recursos para subsidiar as diferentes aprendizagens vividas pelos alunos. Segundo o art.9 do Decreto 57.379/16, a SRM:

Art. 9º - As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso;

Por sua vez, na Portaria nº 8.764/16 foram publicadas as atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), designado para prestar o atendimento às SRMs.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA PAULISTANA

O conceito de Altas Habilidades ou Superdotação começou a ser discutido no Brasil em 1929 por Helena Antipoff, principal influência para desenvolvimento de pesquisas na área, seus estudos foram fundamentais para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.

Embora em grande expansão, o tema ainda é considerado mito pela maioria das pessoas, principalmente professores, pois ainda não se sabe como trabalhar com crianças e adolescentes que possuem um grau de desenvolvimento superior. Isso evidencia a carência e defasagem nas ações pedagógicas oferecidas em sala de ensino regular e nos atendimentos educacionais especializados.

A Prefeitura de São Paulo, na busca de amenizar a falta de qualificação dos professores na área e melhorar a qualidade do ensino ofertado, firmou parceria com a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e ofereceu um curso de especialização em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação para professores interessados em trabalhar com atendimento educacional especializado.

As legislações federais e municipais reconhecem os alunos com AH/SD, público-alvo da Educação Especial, uma vez que possuem necessidades educacionais diferenciadas aos demais alunos da sala comum.

No âmbito municipal, o Decreto nº 45.415/04, destaca que o atendimento educacional especializado ao aluno com indicadores de AH/SD deve acontecer nas antigas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), hoje denominadas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de maneira complementar ao da Sala comum do Ensino Regular.

Além disso, em casos específicos, poderá acontecer a aceleração de estudos, ou seja, a possibilidade de aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos acadêmicos para a conclusão do ciclo em menos tempo do que o habitual, respeitando idade, seriação e as habilidades desenvolvidas e adquiridas.

Para que aconteça a aceleração, o aluno com AH/SD é submetido a uma avaliação pedagógica realizada pelo professor da classe comum, professor especialista da unidade educacional, família, equipe do Centro de Formação e Acompanhamento à

Inclusão (CEFAI) e do supervisor escolar. Quando necessário ainda, atendimento de outros profissionais da saúde e serviço social.

IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação necessitam de um planejamento educacional que contenha estratégias e recursos pedagógicos que desafie e estimule suas habilidades, capacidades e autonomia.

Segundo Masetto (2003) são consideradas estratégias, os caminhos traçados pelo professor a fim de facilitar a aprendizagem do aluno.

Para escolher as estratégias, o professor deve ter os objetivos a serem atingidos bem delineados, pois assim poderá auxiliar o aluno à reflexão, desenvolvimento da sua capacidade.

O interesse ao tema surgiu após perceber um aluno com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação sendo atendido na Sala de Recursos Multifuncionais. O enriquecimento curricular pontual após analisar com a professora da sala regular a área de interesse do aluno.

A pesquisa aconteceu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no bairro do Tucuruvi, Zona Norte da cidade de São Paulo. Bairro este com ruas asfaltadas, energia

elétrica e água encanada. A escola faz fronteira com Unidade Básica de Saúde, diversos imóveis residenciais, mas atende alunos de bairros vizinhos, que tais características dão à escola caráter de transitoriedade, dificultando os pais e comunidade escolar criarem vínculos de identidade com a Unidade Educacional.

Em 2015, a escola utilizou um questionário sociocultural de caracterização da clientela escolar e puderam perceber que a maioria dos alunos vive com estrutura familiar convencional, tem acesso ao computador e internet na própria residência, possui carro de passeio e o responsável considera o ambiente escolar seguro.

Essas considerações permitiu uma reflexão da escola sobre as características próprias dos alunos e seus referenciais familiares, suas possibilidades de realizar pesquisas, a facilidade de acesso e permanência à escola, como se constituem seus lares, favorecendo à equipe a adequação das ações reais e pontuais da comunidade escolar.

A escola possui 37 alunos com quadros distintos de deficiências, necessitando do Atendimento Educacional Especializado nas duas Salas de Recursos Multifuncionais, que acontecem na modalidade colaborativa e contraturno.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

idade que ele e barulho o incomodava muito. Quando chegava em algum ambiente com estímulos sonoros colocava suas mãos sobre as orelhas mostrando que não estava satisfeito.

Aos três anos foi diagnosticado com Síndrome de Asperger, mas a família, em busca de tratamento, retornou ao Brasil, pois não conseguiu apoio pelo fato de serem estrangeiros.

Iniciou sua vida escolar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e já foi encaminhado para receber atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Atualmente, com seis anos, lê e escreve textos complexos em letra cursiva, utiliza pontuação correta e entonação na leitura, mas ainda apresenta dificuldade nas relações interpessoais.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados dois instrumentos auxiliares. Um questionário com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e um Roteiro de Observação do atendimento educacional especializado para o aluno com indicadores de Altas habilidades ou Superdotação.

O processo de análise e interpretação dos dados coletados tem como função informar os diferentes delineamentos da pesquisa científica apontando os dados para a realização de uma análise qualitativa.

A análise por sua vez, tem como objetivo fornecer as estratégias pedagógicas realizadas no atendimento educacional especializado com o aluno com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação para suplementar a aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais da escola

pesquisada.

Durante a realização da pesquisa, foi possível observar algumas características de Altas Habilidades no aluno pesquisado com diagnóstico de Síndrome de Ásperger.

No tema de seu interesse possui muitas informações destacando-se nas atividades, tem facilidade em adaptar-se em novas situações, consegue elaborar um pensamento abstrato com facilidade, realiza as tarefas com segurança e muitas vezes é considerado teimoso por tamanha insistência, frente a um problema obtém soluções e respostas criativas, diferentes e inteligentes, extremamente questionador, não gosta de cumprir regras e combinados.

De acordo com Renzulli e Reis (1997) citado por Virgolim (2007, p. 43) para a elaboração de estratégias pedagógicas significativas e apropriadas, determinados aspectos sócio emocionais dos educandos com AH/SD devem ser considerados:

- Dedicam-se integralmente naquilo que fazem;
- Preocupam-se moralmente desde muito cedo;
- Necessitam de mediadores sensíveis aos seus diferentes sentimentos como: paixão, entusiasmo, frustração, raiva e desespero;

Além disso, pessoas com AH/SD destaca-se pela preferência em relacionar-se com pessoas de faixa etária divergente à sua; tendência ao perfeccionismo; independência e autonomia exacerbada; preferência em realização de tarefas de maneira individual.

Renzulli (1979) desenvolveu a teoria dos três anéis indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação. Para o autor, podemos definir Superdotação quando acontece a interação entre as habilidades humanas acima da média, a intensa criatividade e o comprometimento com a realização da tarefa:

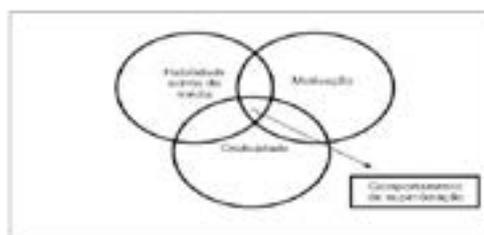


Figura 1 – Acesso 14 maio2024. <https://supereficientemental.com/2015/04/25/diagnosticos-aneis-de-renzulli/>

Em uma tarefa proposta durante o atendimento educacional especializado, o aluno deveria analisar a figura e descrever explicando o que estava sendo visto. Tratava-se de uma escola, com dois alunos a caminho e sobre o telhado havia um peixe, todos os alunos atendidos na SRM descreveram a figura e mencionaram que o peixe estava em lugar inadequado. O aluno pesquisado mencionou que não havia nada de estranho com aquele animal sobre o telhado e completou que era muito fácil explicar. Disse que havia um rio em cada lado da escola e o peixe estava pulando de um rio para outro. A professora ainda comentou que ele sempre justifica suas escolhas e ações

mesmo sendo divergente dos demais colegas e acaba os persuadindo.

De acordo com Virgolim (2007) Altas Habilidades ou Superdotação estão divididas em dois tipos: acadêmico ou produtivo criativo. A pessoa com AH/SD do tipo acadêmico tem a necessidade de estar se aprofundando sempre na área de seu interesse buscando novas aprendizagens. Estabelece metas e muitas vezes sofre por não cumpri-las.

Conforme os autores (Renzulli; Reis, 1997 apud Virgolim, 2007, p.43), a pessoa com AH/SD do tipo criativo-produtivo não precisa apresentar QI superior, utiliza da criatividade e bom humor para realizar suas atividades, corrige seus colegas e superiores quando percebem que as informações estão equivocadas e muitas vezes manipula, intimida e humilha seus pares.

A professora da SRM relatou que um dia, ao elaborar uma produção coletiva na lousa, o aluno pesquisado não permitiu que houvesse erros propositais na construção do texto para gerar reflexão por parte dos demais colegas. Por apresentar esse comportamento, o aluno necessitou ser remanejado para o atendimento individualizado.

Para realizar um atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD, o professor deve conhecer a realidade do aluno, traçar objetivos, estabelecer estratégias adequadas, adotar critérios de avaliação e refletir sobre o processo percorrido para retomar o ciclo.

Um dos objetivos estabelecidos para o aluno pesquisado trata-se da socialização comprometida, uma das características da Síndrome de Ásperger, mas na Sala de Recursos Multifuncionais o atendimento em grupo não surtiu efeito, pois atrapalhava o desenvolvimento dos colegas.

A criatividade vem sendo estimulada por meio de exposição das atividades propostas, murais informativos representando as ideias dos alunos, portfólio das produções livres e álbum de fotografias fixado na parede do processo de aprendizagem da sequência didática proposta no mês anterior. Além de trabalhar noção de tempo, o aluno reconhece-se como protagonista da ação pedagógica e do processo de sua aprendizagem. Na SRM possui dois computadores com softwares educativos, internet, jogos desafiadores que são utilizados de acordo com o objetivo proposto pelo professor do atendimento educacional especializado. As paredes são encapadas com “papel craft” para que as produções sejam colocadas de maneira alternativa e expositiva para quem possa visitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta pesquisa, sabe-se que para a realização e execução de um atendimento educacional especializado eficiente aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação não basta apenas estabelecer objetivos a serem alcançados, mas o professor necessita conhecer a realidade do seu aluno, área de interesse e identificar o tipo de AH/SD para estabelecer as estratégias e recursos pedagógicos a serem adotados.

A criatividade é subsídio para que haja uma aprendizagem significativa e qualitativa, pois assim o aluno conseguirá resolver suas inquietações e galgar novos degraus de suas habilidades em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em www.mec.gov.br.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In SILVA, L.H.(org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis:Vozes, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo, Paz e terra, 2004, 7ª edição.

Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - Prefeitura da cidade de São Paulo

São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. **Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas.** Proposta Curricular para o primeiro segmento do ensino Fundamental- Educação de Jovens e adultos, 2001.

FERREIRA Aurélio, **Mini Aurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.**

OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PEDAGOGIA WALDORF

CHILD DEVELOPMENT CYCLES IN WALDORF PEDAGOGY



PAMELA DA SILVA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Cultura e Educação Montessori (2009); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Yolanda de Souza Santalucia.

RESUMO

Este estudo apresenta os ciclos de desenvolvimento infantil na pedagogia Waldorf, nesse sentido, percebe-se que na escola Waldorf a prática pedagógica se baseia na Antroposofia, compreendida como uma perspectiva filosófica de visão de ser humano integral, que se desenvolve a partir da tríade físico-anímico-espiritual. Esse desenvolvimento humano ocorre em setênios, que são ciclos de sete anos de duração, dessa forma, é só depois que a criança passa pela formação do corpo físico e tem consciência dos processos vitais é que estará madura para a idade escolar, que acontece no segundo setênio, período que contempla o ensino fundamental cuja faixa etária vai dos setes aos quatorzes anos. O problema da pesquisa esteve em querer saber, como se dão os ciclos de desenvolvimento infantil na escola waldorf? O objetivo geral foi apresentar a escola Waldorf e sua concepção de criança e trabalho pedagógico. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica de revisão da literatura, com a leitura livros e artigos científicos, nesse sentido elaborei os fichamentos dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema. O resultado mais significativo da pesquisa foi que é fundamental que ocorra recomendação constante aos professores para que deem ênfase em seu ensino ao querer das crianças na escola Waldorf, isso porque a educação em seu contexto está baseada na escuta atenta e na observação das individualidades das crianças que frequentam a escola com essa perspectiva de trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Escola; Educação; Ciclos; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study presents the cycles of child development in Waldorf pedagogy. In this sense, it can be seen that in the Waldorf school, pedagogical practice is based on anthroposophy, understood as a philosophical perspective of the integral human being, who develops from the physical-animal-spiritual triad. This human development takes place in seven-year cycles, so it is only after the child has gone through the formation of the physical body and is aware of the vital processes that he or she will be mature enough for school age, which takes place in the second seven-year period, which includes elementary school and ranges in age from seven to fourteen. The research problem was to find out how the cycles of child development take place in the Waldorf school. The general objective was to present the Waldorf school and its conception of the child and pedagogical work. The methodology chosen was bibliographical research to review the literature, reading books and scientific articles, in which case I compiled a summary of them in order to identify the main ideas of the authors who have written on the subject. The most significant result of the research was that it is essential for teachers to be constantly recommended to emphasize in their teaching the children's wishes at the Waldorf school, because education in this context is based on attentive listening and observation of the individualities of the children who attend the school with this perspective of pedagogical work.

KEYWORDS: Development; School; Education; Cycles; Learning.

INTRODUÇÃO

Na pedagogia Waldorf, os ciclos de desenvolvimento infantil são divididos em setênios, cada um correspondendo a aproximadamente sete anos de idade. Esses ciclos são considerados importantes marcos no desenvolvimento da criança e orientam a abordagem educacional dos professores.

Este estudo abordará a explicação de como funciona o trabalho pedagógico na escola Waldorf, ressaltando o desenvolvimento das crianças que frequentam o seu contexto, as atividades que são ofertadas e faz uma reflexão sobre o trabalho da professora no cotidiano escola.

A escolha do tema se justifica a partir da necessidade de conhecer e se aprofundar mais no Ensino Fundamental, para compreender a organização da prática pedagógica da escola Waldorf, que une as aprendizagens da leitura, da escrita e dos números com os fazeres das profissões arquetípicas, aquelas que sobreviveram ao processo de globalização e que possuem características do fazer com as mãos, do cuidado com o eu e com o outro.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, como se dão os ciclos de desenvolvimento infantil na escola waldorf?

O objetivo geral foi apresentar a escola Waldorf e sua concepção de criança e trabalho

pedagógico. Os objetivos específicos foram: apresentar o desenvolvimento das crianças, descrever as atividades na escola Waldorf e as crianças e dissertar sobre as possíveis reflexões da professora sobre o trabalho cotidiano.

A metodologia escolhida foi à pesquisa bibliográfica, de revisão da literatura, com a leitura de livros e artigos científicos, elaborando o fichamento dos mesmos para levantar as principais ideias dos autores que escreveram sobre o tema desse estudo. Consultei mais de seis autores que tratavam sobre o tema, para que fosse possível ampliar o repertório para a escrita do trabalho.

O trabalho está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema proposto. Sendo que no primeiro tópico apresenta-se o desenvolvimento das crianças, de modo a levar a reflexão sobre os seus fazeres na escola. O segundo tópico descreve-se as atividades na escola Waldorf e as percepções das crianças frente as atividades práticas. E no terceiro tópico disserta-se sobre as possíveis reflexões da professora sobre o trabalho cotidiano na escola Waldorf, de modo a levar ao entendimento da sua concepção de trabalho.

O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

O desenvolvimento das crianças é explicado na perspectiva antropológica em ciclos de sete anos, conhecido por setênios, dessa forma, entende-se que é em cada um dos três ciclos, que elas recebem estímulos variados que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Ressalta-se que durante a passagem da criança em cada ciclo, um determinado aspecto ou dimensão humana está sendo mais trabalhado e desenvolvido de maneira mais específica, considerando o eu como a base de todo esse desenvolvimento.

Segundo Steiner (2013, p. 95) o importante, nessa faixa etária do segundo setênio, não é “transmitir gradativamente à criança estes ou aqueles conhecimentos, mas deixá-las realmente vivenciar a época decisiva da vida – deixá-las, se assim posso dizer, realmente transpor montanhas da vida humana situada em sua infância”.

O ciclo de desenvolvimento da criança em idade escolar é o segundo setênio, que contempla a faixa etária de sete a catorze anos, momento em que a criança já está madura para receber a aprendizagem relacionada à leitura e a escrita, visto que o aspecto do pensar, do sentir e do querer, nesse ciclo, se encontra em prontidão para os ensinamentos escolares e também de cuidado de si e do outro.

Acredita-se também que a criança, nesse momento, já adquiriu a autonomia, habilidade fundamental para que ela busque por si só transpor os desafios e receber os estímulos da escolarização.

Segundo Lanz (2009) é durante o ciclo do segundo setênio que a personalidade da criança desabrocha como:

Centro de sentimentos e emoções; o pensar e o sentir se dirigem, sempre permeados de sentimentos, para o mundo; a memória se desenvolve e permite a assimilação de uma quantidade fabulosa de conhecimentos. É na idade escolar, entre sete e catorze anos, durante a qual se forma a individualidade sentimental da criança (LANZ, 2009, p. 38).

Com a formação do corpo físico e dos processos vitais, a criança está pronta para receber a alfabetização que é fundamental para a assimilação dos conhecimentos que virão nos demais anos escolares. Nesse sentido, esses conhecimentos precisam ser disponibilizados para as crianças em idade escolar, com intencionalidade, por meio de um ambiente educativo, com um professor que seja afetivo, compreensivo e incentivador das aprendizagens, porque elas podem nesse momento absorver os conhecimentos mediados de modo significativo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Lanz (2009, p. 40) durante o período dos sete aos catorzes anos o professor pode observar as “vivências do sistema rítmico acompanhada de sentimentos, o entusiasmo (ou repulsa) pelo aprender, os jogos, as amizades, o sentimento de justiça muito pronunciado”.

Compreendeu-se que no segundo setênio o desenvolvimento das crianças ocorre de forma sucessiva, mas conhecido como amadurecimento que é o momento em que a criança se apresenta com disponibilidade cognitiva para aprender sobre o mundo. Porém, essa maturidade não acontece somente quando a criança faz sete anos, a criança vai conquistando a maturidade em um processo de desenvolvimento com a imitação do ambiente que acontece ainda, no primeiro setênio, ou seja, a maturidade é uma construção orgânica que corresponde ao contato da criança com o mundo e o aprender.

Para Steiner (2013, p. 97) é preciso ficar claro para o professor como o “ser humano realmente se desenvolve, e como devemos respeitar os momentos da vida, principalmente os das crianças”.

No desenvolvimento escolar da criança, o professor tem suas funções e contribui como estimulador do conhecimento construído pela própria criança, isso porque ele deve preparar, organizar e adaptar os ambientes educativos às necessidades das crianças, contribuindo assim para que possam se desenvolver globalmente.

A professora da escola de Ensino Fundamental Waldorf precisa compreender o seu papel nas relações de ensino com as crianças, com ações que possa manter a atenção sempre viva, dessa forma, a surpresa, a admiração e o prazer da descoberta são ingredientes fundamentais para um bom ensino.

Outro aspecto importante na visão de Steiner é que o professor possa distinguir o pensar, o sentir e o querer como elementos que devem ser considerados durante as ações educativas junto aos alunos, no ciclo de desenvolvimento do segundo setênio.

Lanz (2009) contextualiza o pensar, escrevendo que ele está:

Ligado à observação “sensorial e ao conhecimento em geral, pressupõe um certo recuo do indivíduo em sua relação ao objeto. A representação mental e o conceito exigem distanciamento. Steiner não hesitou em empregar a palavra antipatia para caracterizar essa situação (LANZ, 2009, p. 91).

O pensar significa que o indivíduo precisa disponibilizar certa atenção ao objeto que está no ambiente, portanto fora da criança, por meio do pensar é necessário ações relacionadas à visualização, a observação e a lembrança relacionadas para a compreensão de determinado objeto. É por meio da observação e do pensar que as crianças podem conhecer mais profundamente, aquilo

que desejam investigar.

AS ATIVIDADES E AS CRIANÇAS

Ao proporcionar à criança atividades que impulsionam à vontade, atividades de raciocínio lógico, experimentos, o professor atuará de maneira viva e direta no seu pensar.

O querer segundo Lanz (2009, p. 91) só pode dirigir-se ao futuro se “nós nos unimos ao que queremos por um sentimento de simpatia; queremos ser unos com nosso ato. Ao querer algo, projetamo-nos em direção ao futuro”. Compreendeu-se que o querer é a segunda representação anímica, em que a criança projeta ações futuras, dessa forma, seu processo de construção do conhecimento precisa que ela pense e depois queira investigar para conhecer.

Steiner (2015, p. 56) afirma que o querer significa “o futuro, o vir-a-ser, o esforço para atingir a meta; sem o querer não pode haver moral, nem ideias, nem integração social, nem progresso da humanidade”.

O querer é considerado o impulso humano de excelência, por meio dele é que a criança projeta o pensamento e o transforma em ações para agir sob o ambiente e extrair o máximo de conhecimento possível dele, mas o professor precisa estar atento a esse querer para estimular as crianças em suas buscas pelo conhecimento.

Contudo, faz uma recomendação constante aos professores para que deem ênfase em seu ensino ao querer. Os professores devem dirigir sempre o pensamento e o sentimento das crianças para o futuro, de vivificar sua vida anímica.

Segundo Steiner (2015, p. 94) a qualidade “suprema do homem era a liberdade, ou seja, o livre-arbítrio, a vontade livre. E é nas escolas que se deve implantar e preparar esse impulso supremo”.

Assim como o pensar está relacionado com a antipatia, o querer é permeado pela simpatia, dessa forma estes dois aspectos anímicos estão ligados aos membros corporais das crianças, bem como também tem grande relação com o sangue, eles, no entanto, propiciam as crianças atividades que lhes permitem realizar ações no mundo, contudo são primordiais para o desenvolvimento delas.

Segundo Lanz (2009) a grande arte do pedagogo consiste em recorrer de forma adequada ao sentir:

Na criança, o sentir acha-se amalgamado com o querer; no ancião, o pensar. Entre esses dois extremos, o pedagogo deve encontrar a situação de equilíbrio que convém a cada idade. O pensar tem de permear o querer – é nisso que consiste a educação; mais o caminho correto passa pelo sentir (LANZ, 2009, p. 92).

O sentir é o ponto mais importante no segundo setênio, momento em que a criança passa para o corpo astral, assumindo uma espécie de liderança. Viver o corpo astral pressupõe um desenvolvimento intenso das qualidades a ele ligadas.

De acordo com Lanz (2009) as qualidades ligadas ao corpo astral a partir do segundo setênio são:

O sentir, a fantasia e a emotividade. O próprio pensar e a memória evoluem rapidamente, embora imbuídos de sentimentos e emoções. Pouco a pouco a vida sentimental se concentra no que poderíamos chamar de alma; ela se interioriza e irradia desse cerne para o corpo etérico, sob forma de imagens intensamente vividas. Essas imagens são como alimentos para o corpo astral, e é da sua existência que o corpo etérico extrai suas forças (LANZ, 2009, p. 47).

Entendi que o sentir é uma das qualidades que a criança adquire quando passa ao corpo astral, dessa forma, é no segundo setênio que a professora deverá atuar sobre o corpo astral e a partir de sua atuação auxiliar a criança na compreensão do seu próprio eu.

Segundo Steiner (2005, p. 22) é também no segundo setênio que a criança desenvolverá sobretudo o “dom de simbolizar, o dom da fantasia, a partir do que, antes, era totalmente órgão dos sentidos. Teremos de considera-lo também nas brincadeiras”.

É a partir da substância da fantasia, portanto, que se deve educar no segundo setênio. Rudolf Steiner com essa frase quis dizer que, o que está presente nos primeiros anos da criança torna-se mais interiorizado, mais anímico.

Segundo Steiner (2005, p. 23) mesmo quando a criança produz órgão sensório se torna “primeiramente anímico, disto não resultará um pensamento, mas uma imagem – mesmo que seja uma imagem da fantasia, uma imagem anímica. Por isso com crianças temos que trabalhar imagens”.

AS REFLEXÕES DA PROFESSORA SOBRE O TRABALHO COTIDIANO

Durante o segundo setênio a professora precisa estar atenta ao desenvolvimento do corpo astral cujo processo de desenvolvimento acontece gradualmente e atravessa várias fases, dessa forma, é necessário que a professora pondere as disciplinas do currículo e a sua metodologia de ensino que são fundamentais para facilitar o desenvolvimento infantil e a eclosão harmoniosa da personalidade.

Segundo Steiner (2018) justamente no segundo setênio a criança é receptiva a tudo o que lhe é trazido de fora como:

Imagem, até aproximadamente os nove anos, ela quer participar da imagem e, assim, não permite que as imagens cheguem a ela. Temos então, de trabalhar sempre de modo tão vivo ao lado da criança que aquilo que ela e o professor façam já constitua, em conjunto, realmente uma imagem. O próprio trabalho já deve ser uma imagem. Não se trata de cultivar imagens ou outra coisa: o próprio trabalho, a aula, tem de ser uma imagem. Por volta dos nove, dez anos surge então isso, que faz com que a criança tenha um sentido especial para o imaginético advindo de fora. Este pode agora ser trazido a ela, o que torna possível apresentar-lhe, de maneira correta, o mundo das plantas e dos animais, desde que o imaginético esteja inserido (STEINER, 2018, p. 97).

Compreendi que o imaginético deve constar justamente da apresentação do mundo das plantas e dos animais. O professor precisa apresentar em imagens o que os livros de Botânica apresentam elevando ao cubo a ausência de imagem, melhores professores seremos, especialmente para as crianças do segundo setênio.

Para Steiner (2018) introduzir tudo na imagem também pode proporcionar “uma infinita satisfação interior, pois quando introduzirmos na imagem o mundo das plantas e suas formas, temos que ser cocriadores”.

Essa cocriação deve fazer parte do ensino na escola, para que as crianças sejam capazes de captar coisas do imaginético, assim elas viverão uma infância de modo correto, se desenvolvendo globalmente.

Segundo Lanz (2009) o equilíbrio no desenvolvimento dos alunos no segundo setênio pode ser obtido dando maior ou menor ênfase a certas matérias:

Enquanto a geometria, a aritmética, a linguagem e, de forma feral, a ocupação com ideias abstratas favorece a conscientização que resulta da permeação do corpo astral pelo eu, o desenho, a história, a geografia e as atividades artísticas tendem a incentivar uma vida sentimental menos realista (LANZ, 2009, p. 47).

Outro aspecto fundamental para o trabalho com o sentir no segundo setênio, que se constitui como o verdadeiro elemento do corpo astral é a musicalidade, considerada de forma ampla, diferenciando-se do que conhecemos por música.

Para Lanz (2009, p. 48) é o elemento musical que tem por “campo o tempo, e toda a vida sentimental de um indivíduo – seus entusiasmos e tristezas, os anseios e expectativas, a sístole e a diástole – são essencialmente elementos musicais, devido ao elemento rítmico que lhes é inerente”.

Segundo Lanz (2009) aos poucos esse elemento musical que parte do sistema rítmico do homem supera as:

Forças plasmadoras que emanam originalmente da cabeça. Ele deve predominar na educação escolar, já que o ensino fundamental coincide aproximadamente com o segundo setênio. Assim a imitação do primeiro setênio reflete, de certa forma, o anseio de identificação com uma realidade exterior (resto da integração do indivíduo nos mundos espirituais em sua existência pré-natal), o prazer inato do jovem em cantar, ouvir música e fazer eurritmia lembra igualmente algo que aconteceu antes do nascimento: a vivência das harmonias espirituais chamadas na mitologia de música das esferas (LANZ, 2009, p. 48).

É preciso que a educação considere os anseios inconscientes da alma humana, isso ocorre quando se cultiva a musicalidade que permite que as crianças e os jovens no segundo setênio se atente as forças preciosas e aproveite-as em seu desenvolvimento.

De acordo com Lanz (2009, p. 49) a chave de ouro da educação durante o segundo setênio consiste, pois, em “trabalhar com os sentimentos das crianças, em apelar à sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem”.

Dessa forma, entendi que para atingir a criança por meio da educação integral no segundo setênio é preciso considerar na educação e no ensino o aspecto do sentir, isso é importante, porque mesmo vivendo em uma sociedade em que tudo depende de um sistema no qual logo nos primeiros anos de vida se insere as crianças, convertendo-as em adultos consumidores e não criadores de conhecimento, aos quais deixam de explorar seus talentos, para se enquadrar em padrões impostos pela sociedade, sendo assim acabam ficando presas nesse sistema e muitas delas sofrendo com tamanha pressão, causando muitas vezes um bloqueio no seu desenvolvimento, tanto cognitivo como também emocional e social.

Para Steiner (2005, p. 33) a criança no segundo setênio possui uma “percepção aguçada da razão ou da fantasia reinantes no professor. A razão atua sobre a vida da criança como algo árido, limitador, enquanto a fantasia a reaviva e estimula”.

Entendi que quando a criança vivencia o ensino de uma maneira viva, por meio da arte no ensinar, na alfabetização e na arte na vida, abre espaço para que sua imaginação crie e consiga guardar no coração tudo aquilo que foi apresentado a ela verdadeiramente.

A partir de uma educação integral as crianças podem ser contempladas por envolverem-se com os conteúdos e depois conseguirem se expressar de forma artística, dando forma à vontade. A reflexão vem por fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa foi possível conhecer os ciclos de desenvolvimento das crianças na Pedagogia Waldorf, compreendendo que ela se desenvolve em ciclos, compreendidos por setênios, ou seja, são formados de sete em sete anos, que corresponde as mudanças dos alunos de faixa etária e também de maturidade em relação as suas aprendizagens.

A elaboração do presente trabalho permitiu também a compreensão de forma mais aprofundada sobre a perspectiva pedagógica baseada na Antroposofia e idealizada por Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf. Durante a construção desse estudo procurou-se ressaltar a Antroposofia que corresponde a uma visão de ser humano integral, considerando as dimensões, materiais, dos processos vitais, da interioridade com o mundo das sensações, dos sentimentos, desejos, representações mentais e espirituais.

Compreendeu-se também que é preciso considerar na educação e no ensino o aspecto do sentir, isso é importante, porque mesmo vivendo em uma sociedade em que tudo depende de um sistema no qual logo nos primeiros anos de vida se insere as crianças, convertendo-as em adultos consumidores e não criadores de conhecimento, aos quais deixam de explorar seus talentos, para se enquadrar em padrões impostos pela sociedade, sendo assim acabam ficando presas nesse sistema e muitas delas sofrendo com tamanha pressão, causando muitas vezes um bloqueio no seu desenvolvimento, tanto cognitivo como também emocional e social.

Portanto, conclui-se que é fundamental que ocorra recomendação constante aos professores para que deem ênfase em seu ensino ao querer das crianças na escola Waldorf, isso porque a educação em seu contexto está baseada na escuta atenta e na observação das individualidades das crianças que frequentam a escola com essa perspectiva de trabalho pedagógico. Contudo, percebeu-se no decorrer desse estudo, que na escola Waldorf os professores devem dirigir sempre o pensamento e o sentimento das crianças para o futuro, de vivificar sua vida anímica, porque todos os aspectos da vida das crianças são relevantes para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

STEINER, R. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. São Paulo: Federação de Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

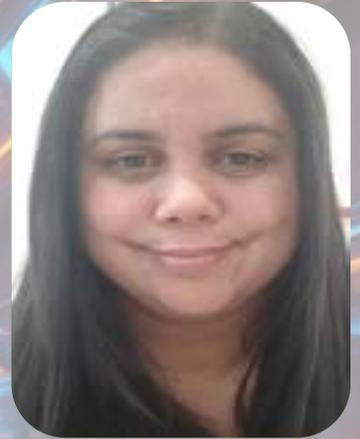
STEINER, R. **O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. **Três palestras sobre pedagogia popular: nova orientação do ensino no sentido de uma vida espiritual livre**. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2018.

STEINER, R. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO, LEITURA E ESCRITA

THE IMPORTANCE OF DIALOG, READING AND WRITING



PATRÍCIA ARAÚJO LIMA FREIRE

Graduação em licenciatura em pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Professora de Educação Infantil..

RESUMO

O objetivo é refletir sobre a importância de como ensinar a expressão oral, escrita e leitura, contribuindo na aquisição de valores de todas as ordens: sociais, morais e humanos. Espera-se com o estudo poder contribuir com outros educadores que, permitem o ensino da oralidade e da escrita a partir de encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado. Desenvolver uma nova concepção pedagógica, uma tendência cujo fundamento psico-filosófico centra-se no atendimento individualizado do educando com o objetivo de melhor desenvolver suas habilidades e competências. A realização desta pesquisa fundamenta-se no seguinte postulado: é possível ensinar a escrever textos e exprimir – se a oralidade em situações públicas escolares e extraescolares.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Escrita; Leitura; Ensinar; Escola.

ABSTRACT

The aim is to reflect on the importance of how to teach oral expression, writing and reading, contributing to the acquisition of values of all kinds: social, moral and human. It is hoped that the study will contribute to other educators who allow orality and writing to be taught in a way that is both similar and different.

To develop a new pedagogical concept, a trend whose psycho-philosophical foundation focuses on individualized care for the student with the aim of better developing their skills and competences. This research is based on the following postulate: it is possible to teach writing and oral expression in public school and non-school situations.

KEYWORDS: Orality; Writing; Reading; Teaching; School.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a apresentar ao leitor a questão do tratamento da oralidade no ensino de língua materna, pois há consenso entre os responsáveis por esse ensino que “o texto escrito não é mais o soberano” e que, tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informações o que permite que se a tome como fenômeno específico.

Embora na duas o sistema linguístico seja o mesmo para a estruturação das frases, “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que se acaba por evidenciar produtos diferenciados” (Marcuschi, 1986, p.62).

É preciso lembrar que língua falada, no dizer de Marcuschi diz:

“representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se é descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção”.

Quanto à escola, não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos de fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis, do coloquial ao formal, das duas modalidades escrita e fala, isto é, procurando torná-los políglotas dentro de sua própria língua.

Reafirmando, com (Castilho, 1998, p.13),

“(…) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora se essa disciplina se concentrasse mais reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita”

Na verdade, vem-se criando a consciência de que a oralidade tem um papel no ensino da língua e, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

“a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro a diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa”

Como já se apontou Marcuschi (1997), a questão da oralidade é colocada como um problema de adequação às diferentes situações comunicativas.

Nesta perspectiva, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação

com escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

A linguagem escrita é bastante diferente da falada, tendo em vista que na escrita, o interlocutor não está presente, não podendo assim, haver interação através de gestos, olhares e perguntas, que auxiliam na emissão e compreensão da mensagem.

No que refere à fala, espera-se que os alunos sejam capazes de organizar o seu discurso oral, usando estratégias adequadas à clareza e à coerência argumentativa, levando sempre em conta aquele que ouve, para que seja compreendido e se realizem suas intenções.

O objetivo é apresentar ao leitor a questão do tratamento da oralidade no ensino da língua materna, pois há consenso entre os responsáveis por esse ensino que o texto escrito não é mais soberano, e que tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informação, o que permite que se tome como fenômeno específico.

A oralidade e a escrita interpenetram-se nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental. As duas modalidades coexistem e se auxiliam. Um bom início para se falar de leitura é acrescentá-la como elemento indissociável à oralidade e a escrita. Temos, portanto, a ideia de que os três aspectos são trabalhados, ao mesmo tempo, e que cada um ajuda a desenvolver e complementar o outro.

Não podemos pensar numa escola que exclua a leitura nos primeiros anos. A maior parte de nossas crianças tem na escola o único espaço que lhes possibilitem o contato com publicações de toda ordem, incluindo os livros. A questão que se apresenta é que esse único espaço, ao invés de promover, desde cedo, um contato positivo e prazeroso, até sedutor, estabelece uma formalização rígida que ora sacraliza o livro ora o reduz a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos.

Precisa garantir este contato inicial com os livros e nunca mais deixar de atuar. A literatura só poderá ser apreciada e incorporada à vida das pessoas se os livros, na idade escolar, ultrapassarem as características de leitura didática e se tornarem agradáveis, sugestivos, complementando as atividades de linguagem oral e de escrita, o hábito da leitura é poderoso coadjuvante no aprendizado das convenções autográficas e na interação com textos mais complexos.

Pessoas que leem regularmente acabam por fixar na memória a forma ortográfica com que as palavras são escritas além de vivenciarem, sem que se deem contas formais inusitadas e sempre renovadas do uso.

Ao se tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando as duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico. Ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição, nas condições de produção, transmissão e recepção; dos meios através dos quais os elementos de estruturas são organizados.

A escrita é essencialmente um processo mecânico, sendo necessária a manipulação de um

instrumento físico e a coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas. Assim, a escrita é completa e irremediavelmente artificial, enquanto a fala é um processo natural, fazendo usos dos meios chamados órgãos da fala.

Para analisar adequadamente um texto falado ou escrito, precisamos identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores falantes e ouvintes determinando os componentes linguísticos desse texto.

Quanto à situação discursiva, importa observar os aspectos físico, temporal e a extensão espaço-temporal compartilhada pelos participantes da interação.

DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE QUE FAVORECE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



Fonte: Blog: <https://www.colegioapoio.net/blog/desenvolvimento-da-oralidade-que-favorece-o-processo-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o> Acesso 02 fev. de 2024.

SABER LER E ESCREVER

Saber ler e escrever não são um simples problema de alfabetização, as crianças precisam ler, mas, sobretudo entender o que leem. Devem estar conscientes das necessidades do saber interpretar imagens, números e letras. A participação dessas crianças na sociedade depende do conhecimento adquirido e da forma de comunicação.

É necessário que entendam essas linguagens para adquirir novos conhecimentos, valores morais e éticas. Oportunizar as informações que se apresentam nos diferentes veículos de comunicação é um dever de todos nós educadores.

Ensinar a criança a trabalhar em equipe, associar-se a um objetivo, expor e negociar suas ideias, argumentar e acreditar no seu potencial.

Desenvolver no aluno as habilidades para a leitura e escrita é uma responsabilidade coletiva.

O jovem começa a perceber a importância da comunicação, da leitura e da escrita na interpretação das diversas linguagens.

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita apresenta e como ela representa graficamente a linguagem.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir esse tipo de leitura, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender.

A FALA E A ESCRITA

A escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto.

Também nossas gramáticas tratam as relações entre fala e escrita tendo como parâmetro a língua escrita. Esse fato tem gerado uma postura polarizada e, por vezes, preconceituosa. Os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada.

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua. A motivação para essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua.

Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

A QUESTÃO DO ENSINO DA FALA

À escola, não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogeneia, monolítica, e trabalhar com eles os diferentes níveis do mais coloquial ao mais formal, da escrita e fala, procurando torná-los políglotas dentro de sua própria língua, logo descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Na verdade, vem se criando a consciência de que a oralidade tem o papel no ensino da língua.

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem

e por que se diz determinada coisa.

Nessa expectativa, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.

Para analisar adequadamente um texto falado ou escrito, é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores falantes e ouvintes determinando dados os componentes linguísticos desse texto.

Quanto à situação discursiva, importa observar os aspectos físico, temporal e a extensão espaço-temporal compartilhada pelos participantes da interação.

Para o estudo da língua falada, torna-se fundamental analisar como se instaura a conversação. Esta é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano.

AS FINALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: QUAL A CONCEPÇÃO ORAL?

Poderíamos explicitar a finalidade geral do ensino, tal como expressa em numerosos textos oficiais _ aprender uma língua é aprender a comunicar, formulando princípios para o ensino da língua materna no domínio da produção de linguagem.

Levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo, desenvolvendo, nos mesmos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhe instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar.

Não existe “o oral” “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender _ como é o caso da exposição oral, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros, como também estar mais distanciados _ como nos debates ou, é claro na conversão cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitirá fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso das palavras (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar.

O DESENVOLVIMENTO E O ENSINO DA LÍNGUA ORAL

Como precisar esses princípios gerais para o ensino do oral? Responder a essa questão é muito difícil. A tradição escolar é pouco desenvolvida nesse domínio e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na idade escolar são ainda muito limitados. Portanto, as hipóteses de trabalho que se seguem e que fundam nosso trabalho didático atual só podem ser vistas como provisórias. Numa tentativa pioneira de definição, Vygotsky (1935 \ 1985) baseando

notadamente em Lakoubinski (1923- 1977), descrevei o papel da escola como sendo o de levar os alunos do diálogo “natural” ao monólogo “artificial”, de monologizar o diálogo, de levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência, “reflexão, luta entre os motivos para agir, a escolha” (Lakoubinski). Pode-se formular de outra maneira essa intuição primeira: trata-se de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas. As formas são autorreguladas à medida que o modo de funcionamento de linguagem só se constitui ao longo de seu próprio desenrolar, o que significa dizer que é possível, a todo momento, uma mudança de interpretação da situação, que os quadros de apreensão são implícitos e podem se transformar a qualquer momento, e que a gestão é antes de tudo local, como é o caso nas interações verbais cotidianas que, em geral, os alunos mais novos dominam. As formas visadas são mais impostas do exterior ___ em implicam, então, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las; são, em (grande) parte, pré-definidas, “pré-codificadas” pelas convenções que regulam e que definem seu sentido institucional.

As formas cotidianas de produção oral funcionam, em especial nas crianças, principalmente na forma de reação imediata à palavra dos outros interlocutores presentes, a gestão da palavra é, portanto, coletiva: a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria.

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalidade, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social.

É necessário que se faça uma representação abstrata, que se funcionalize a situação.

A modelização dessa representação isola quatro parâmetros da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social. A construção dessa representação é uma atividade produtiva, um tipo de “polioperação” no sentido piagetiano (diz Bernie), cujos efeitos refletem –se, então, como uma operação geradora da forma de conteúdo.

ORAL E ESCRITA: DUAS FORMAS DE REALIZAÇÃO DA LINGUAGEM NA INTERAÇÃO

O desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental. Entretanto, a leitura, a escrita, a gramática e a ortografia permanecem como as subdisciplinas privilegiadas nas aulas. Se o oral se encontra dificuldades para tomar seu lugar no ensino é também porque a distinção entre o oral e a escrita traz consigo inúmeras confusões e parece de difícil compreensão, se pensarmos além das diferenças superficiais diretamente ligadas ao modo de produção (Gadet 1996; Matthey 1996).

A concepção de conjunto proposta neste trabalho funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita., chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre o projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa

apropriação. Deste ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente constituídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

A RELAÇÃO ENTRE O ORAL E ESCRITA EM LINGÜÍSTICA

Em oposição à linguística histórica, que tinha, essencialmente, uma visão retrospectiva e fundava seus estudos sobre os textos escritos, a linguística estrutural atribuía uma prioridade ao oral. Estudava-se primeiramente a cadeia da fala e escuta e, somente depois, estudava-se a cadeia escrita e lida, como mostra, por exemplo em citação de (Saussure, 1916, p. 34) :

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância a representação do signo vocal do que ao próprio signo.

É como se acreditássemos que, para conhecer umas pessoas, mesmo que fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (....). Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

A confusão permite ainda hoje, apresentando-se a língua escrita como um simples sistema substitutivo da língua oral, ou expressão escrita como uma simples transposição da expressão oral.

Uma vez que as escritas não podem ser consideradas simples substituta do oral, será que então devemos considerá-los dois sistemas diferentes, irreduzíveis? Para responder essa questão, tentaremos esclarecer dois mal-entendidos.

O primeiro diz respeito aos registros ou às variações da língua. Com frequência, a linguagem falada é considerada pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o fundamento de toda a norma de correção do padrão. Essa simplificação ignora as múltiplas possibilidades de escrever numa variante popular ou familiar e de falar num registro cultivado ou acadêmico. As formas padrão e não padrão manifestam-se tanto no oral quanto na escrita.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ORALIDADE E ESCRITA EM PRÁTICA

Desde a publicação dos PCN, no final da década de 90, vêm sendo publicados diversos livros debatendo o ensino da modalidade oral. A maioria sugere atividades que não são complexas - de análise e produção de conversação espontânea, textos teatrais, diálogos em narrativas, entrevistas de TV ou rádio - visando à observação e interpretação, para que o aluno seja um leitor no sentido pleno e produza textos eficientes.

Segundo Fávero et al. (2000), a partir de textos orais produzidos e gravados pelos próprios alunos, é possível propor atividades de identificação de tópicos e subtópicos, relacionando-os

posteriormente à elaboração de textos escritos para observar como se estruturam os parágrafos. Outra sugestão das autoras é identificar marcas de oralidade em textos jornalísticos, percebendo os efeitos de sentido, e em crônicas, para caracterizar a construção dos personagens. Comparar textos orais e escritos produzidos por uma mesma pessoa e dois textos orais produzidos por pessoas diferentes, em situações distintas de comunicação, também são sugestões das autoras para um efetivo trabalho com a compreensão e produção textual.

Já Castilho (1998, p. 24) propõe a combinação de textos (como conversação simétrica / textos teatrais; conversação assimétrica / cartas, crônicas, noticiários de jornais e revistas; aulas e conferências / narrativas e descrições contidas em romances e contos) para que se faça o “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”. Assim, pode-se perceber como se constroem esses textos e o que caracteriza a modalidade em cada um deles (Urbano, 1999, p. 13).

Marcuschi (2001, p.11), por outro lado, relatando experiências feitas com alunos de Letras, sugere atividades de textualização nas quais, a partir de um texto oral, passa-se a outros, num processo contínuo de reescrita, tentando sempre manter as informações básicas, mas modificando o original passo a passo. O autor destaca, entretanto, que às vezes as transformações acabam por alterar também as informações iniciais, o que pode ser discutido com a turma.

Atividades como as descritas acima não exigem muito material audiovisual, mas acabam por ir além de mostrar como se estruturam os textos orais e escritos. Propiciam, na verdade, o que se espera de todas as aulas: uma participação ativa do aluno, na construção do seu próprio conhecimento, por meio de textos, ou seja, leitura e produção. E, com um pouco mais de aprofundamento, o professor pode mostrar aspectos linguísticos envolvidos, fazendo aquilo que os PCN propõem e muitos professores não sabem o que significa: análise linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que alguns entendem linguagem oral como encenação de textos escritos, outros não tem uma concepção clara do que seja língua falada ou ignoram completamente o que seja.

O que está claro é que o professor não vai ensinar o aluno a falar; isto o aluno já faz quando chega à escola. Trata-se, isto sim, de identificar a imensa riqueza e variedade dos usos da língua.

É necessário mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita, diferentes graus de formalismo, isto é, diferentes níveis de uso da língua, e que a noção de dialeto padrão uniforme pode ser dissociado e que elas se influenciam mutuamente.

Precisa valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna.

O aluno deve assumir uma postura ativa, para que isto ocorra, não basta que apenas sua competência linguística seja trabalhada, mas sua competência comunicativa.

O que se constata ao comparar os PCN e as pesquisas relativamente recentes publicadas

sobre ensino de português incluindo a análise da língua falada é que nem sempre fica claro, para o professor de nível fundamental e médio, o que deve ser priorizado em sala de aula e que tipo de material deve ser trabalhado. É fato que comparar diversos gêneros, das modalidades oral e escrita, configura uma abordagem importante, mas ainda é necessário que se proponha uma espécie de conteúdo programático mínimo, para que não ocorram simplesmente comentários gerais e superficiais, ou preconceituosos, a respeito dos textos.

Pode-se trabalhar com textos teatrais, mas não como se eles fossem um exemplo de fala espontânea; é possível cotejar textos orais e escritos produzidos pela mesma pessoa, mas não apenas para destacar exemplos de gírias ou algo semelhante; também é interessante verificar como se estrutura um trecho de conversação espontânea, mas não para identificar desvios da norma culta. É ilusão pensar que com essas atividades se está trabalhando a oralidade.

O ensino de língua portuguesa deve valorizar todas as possibilidades de produção textual, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas linguísticas usadas. No caso da oralidade, sem desprestigiar os textos elaborados. As aulas de português, se firmadas no tripé língua/leitura/produção, considerando oralidade e escrita e sem priorizar apenas os conceitos - tão questionáveis - de certo/errado, têm muito a ganhar.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, ANGELA, **Oficina de leitura; teoria e prática**- 6ª edição, Campinas. SP: Pontes, 1998.

CASTILHO, A.T. de **A linguagem falada no ensino de português**. 1987, São Paulo, Contexto.

ANDRADE, M. L. C. O. **Contribuição à Gramática do Português Falado: Estudo dos marcadores conversacionais então, aí, daí**. Dissertação de mestrado, 1990, PUC-SP.

AQUINO, Z. G. O. **Tópico como elemento de coerência nas Perguntas e Respostas**. In: XXII **Anais de Seminários do GEL**. Vol. I., 1993, Ribeirão Preto, p. 213-220.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1996. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na Escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: 1996. PRETTI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. São Paulo: Nacional, 1974.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

FÁVERO, Leonor L. et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 30: 39-79, 1997.

----- **Da fala para a escrita: atividades de textualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

----- **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

URBANO, Hudinilson. **Variedades de planejamento no texto falado e no escrito**. In: PRETI, Dino (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 131-152.

DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOLS



PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

Graduação em Letras com habilitação em português - Inglês pelas Faculdades Integradas Nove de Julho (1990); Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Falar em diversidade hoje é uma maravilha, mas nem sempre foi assim. Quanto mais entendemos a importância da democracia, mais abrimos espaços para que a sociedade tenha voz e vez. Quanto mais o movimento de ser ouvido e aceito nos grupos sociais, mais encorajamento as pessoas adquirem de expor o que são, o que pensam. Em décadas passadas isso não foi possível, a sociedade por muito tempo foi retraída, não havia espaços coletivos para manifestação da diversidade, era tudo padronizado, uniformizado e quem não se adequasse naquele formato, deveria de alguma forma se anular, seja em questões religiosas, opções sexuais, de expor seus pensamentos, seus gostos, suas vontades. Tudo que fugia a regra era desprezado, ficava de lado, solitário, não participava de grupos, era excluído.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Escolas; Espaços Coletivos.

ABSTRACT

Talking about diversity today is wonderful, but it wasn't always like this. The more we understand the importance of democracy, the more we open up spaces for society to have a voice. The more the

movement to be heard and accepted in social groups, the more encouragement people get to express who they are and what they think. In decades gone by, this was not possible. For a long time, society was withdrawn, there were no collective spaces for the manifestation of diversity, everything was standardized, uniformed and anyone who didn't fit into that format had to somehow cancel themselves out, be it in terms of religion, sexual choices, expressing their thoughts, their tastes, their desires. Everything that broke the rules was despised, left aside, solitary, not part of groups, excluded

KEYWORDS: Diversity; Schools; Collective Spaces.

INTRODUÇÃO

A escola se coloca diante de novos desafios ante a diversidade cultural presente em nosso país. A escola direciona-se para um modelo de educação diferenciada, exigindo cada vez mais uma maior qualificação e maior posicionamento dos educadores a respeito das diversidades existentes, a escola, como o berço da diversidade cultural, encontramos a diversidade, expressas na religião, nas etnias, na música, nos sotaques.

Para que se cumpra sua função social, a escola deve assumir uma posição inclusiva com iniciativas que visem a superação dos preconceitos

Tais ações de inclusão e de reconhecimento e respeito do “diferente” são fundamentais a ação do professor como mediador do conhecimento, é de sua responsabilidade ser um educador reflexivo, e esta escola que possui esta visão pluralista, acaba por romper métodos pedagógicos tradicionais em que a classe dominante impõe modelos prontos ou currículo tradicional.

“Enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade, significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico, para alcançar a todos sem exceção” (PERRENOUD, 2000, p.90).

Entendemos que a discussão em torno da diversidade cultural na escola transpassa os limites físicos do ambiente escolar e se fundamenta na construção do cidadão em processo de formação.

O Estado também não está alheio a esse novo olhar sobre as diferenças no entendimento da diversidade na sociedade hoje faz parte da pauta da agenda, das políticas públicas, transformando em temas de debate e de disputa na arena política e na produção intelectual

Um marco do desenvolvimento de políticas inclusivas foi a declaração universal dos Direitos Humanos de 1948, base de luta contra a opressão e discriminação. “Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a opressão e discriminação”

Outra ação do Estado e Sociedade em referência às desigualdades é o desenvolvimento das políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento das diferenças, desenvolvem movimentos sociais de luta pelas classes (indígenas, afrodescendentes, homoafetivos, deficientes) desencadeando política de ações afirmativas.

A diversidade cultural está presente diariamente no contexto brasileiro, expressando-se na música, dança, culinária, da nossa língua e entre inúmeras atividades em nosso cotidiano. O que se faz necessário ressaltar, é que para tratar dessas questões é preciso ir além da constatação de contemplação e do folclore que muitas vezes se faz em torno das diferenças existentes. Podemos considerar sobre esta perspectiva que, socializar o conhecimento deve ser tarefa primordial da escola, mas é também de atuar na transformação dos saberes para com os educandos; e é essa soma de esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Construir uma nação livre, soberana e solidária, em que o exercício da cidadania não se constitua como privilégio de poucos, mas direitos de todos, e deve ser a grande meta a ser perseguida por todos os segmentos sociais.

O QUE É DIVERSIDADE?

Segundo o Minidicionário Luft (2000), entende-se por diversidade:

“Dessemelhança; diferença. Contradição; oposição”. De acordo com o significado escrito acima, subentende-se a diversidade como sendo algo negativo, pejorativo, depreciativo. LUFT, 2000, p.251).

Referindo-se à diversidade, Sayão (2006, p. 164) diz:

Sempre tentamos enquadrar, definir, delimitar a diferença. Sempre colocamos rótulos naquilo que não compreendemos, a fim de melhor lidar com o que difere de nós. Antes de ouvirmos, antes de abrirmo-nos e acolhermos o que está diante de nós, partimos na frente, afirmamos e determinamos categorias e adjetivos. Esse é o nosso maior erro e a maior violência que cometemos. Partimos de nossos referenciais, de nossas certezas centradas em nós mesmos e julgamos, condenamos e preconceituamos.

Sob o nosso ponto de vista, diversidade é o encontro de pessoas diferentes, que, por assim serem, trazem consigo vivências, experiências, desejos, limitações, capacidades, ... muitas vezes diversas das nossas, mas é no acolhimento e respeito das multiplicidades de diferenças que ocorre a comum união do ser humano e com o mundo.

Ao consultarmos o dicionário à procura da definição da palavra diversidade vamos encontrar diferenças, desse semelhanças. Isso pode nos levar a pensar que a diversidade diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. Porém, se ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças e dermos a elas um trato cultural e político poderemos entendê-las de duas formas:

As diferenças são construídas culturalmente tornando-se, então, empiricamente observáveis; e as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.

Por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar na relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade.

Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças.

Isso nos leva a pensar que, ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação.

Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade.

Nesse sentido, a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações.

DIVERSIDADE CULTURAL NA OPINIÃO DE ALGUNS AUTORES?

Para Abramovich (2006):

“Diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença. (ABRAMOWICZ, 2006, p.12).

Marisa Vorraber Costa (2008) afirma que a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constitui socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão, ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ou ser se representado nas instâncias sociais.

Reconhecer que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de crianças em nossas escolas e milhares de adultos em nossa sociedade.

Maria Vera Candau (2005) afirma que:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice. (CANDAU, 2005, p.19).

Segundo Candau (2005) reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo.

Falar sobre diversidade não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são os jogos de poder estabelecido por ela.

Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (2000), a diversidade biológica pode ser um produto

da natureza, mas ele não se pode dizer sobre a diversidade cultural, pois, de acordo com autor, a diversidade cultural não é um ponto de origem, ela é em vez disso um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece “outro” diferente do “eu” e “eu” diferente do “outro” como uma forma de exclusão e marginalização.

Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, ela coloca em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída.

Como alerta-nos Marisa Vorraber Costa (2008), identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra. Elas são produzidas na trama da linguagem, a identidade e a diferença são construídas dentro de um discurso, por isso precisamos compreendê-las como são produzidas em locais históricos e institucionais por meio do discurso.

Foucault (2002) argumenta que:

[...] são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. (FOUCAULT, 2002, p.21).

Compreendemos que o discurso por meio da afirmação de conceitos essencialistas não historicizados, são incapazes de perceber os processos de mudanças e de transformações sociais que padronizam e marginalizam os diversos grupos sociais. Para Stuart Hall (2000), os conceitos devem ser historicizados para perceber como eles são construídos dentro de uma prática discursiva que se envolve nas relações assimétricas de poder.

Os professores e as professoras que percebem em sua ação pedagógica como os conceitos de gênero, raça e etnia são socialmente construídos e discursivamente usados para marginalizar o “outro” estarão, de fato, contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba que “eu” e o “outro” temos os mesmos direitos e devemos ter a mesma representatividade, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais.

VALORES E DIVERSIDADE CULTURAL

Os valores são caracterizados por ideais, entidades abstratas que definem personalidades, autênticos guias de ação orientadores de escolhas e ações. Pertencendo ao domínio do ideal, são, portanto, possíveis e preferíveis, pois agir humanamente é agir em função de valores.

Vivemos numa sociedade diversificada, em que estão inseridas diversas culturas. Essas sociedades que deram origem, cada uma a sua maneira, a formação de valores nos indivíduos que a compunham.

Os valores apenas nos permitirão romper com a indiferença se forem universalmente partilhados. O que geralmente acontece é que de tão empenhados em negar as coisas comuns entre culturas e de tão enraizados em preconceitos e ideias pré-concebidas, ignoramos e esquecemos o fato de a diversidade cultural, independentemente dos valores em que assenta, permite ao homem mudar sua maneira de pensar, aumentar o conhecimento, sua cultura geral, viajar, fazer intercâmbios.

Existem também sociedades que, elevam os seus valores, e se colocam no direito de definirem uma sociedade como atrasada. Isso é errado porque cada cultura pratica tradições, rituais, tudo conforme os seus valores, em que o fato de possuírem valores diferentes, não significa que seja uma sociedade atrasada. Antes de criticar essas diferentes culturas, é preciso primeiro entender que todos os valores têm direito à existência.

Uma grande dificuldade, é reconhecê-los como tradutores de diferenças e que nos têm feito rejeitar outras culturas e cidadãos. Na verdade, somos todos diferentes porque estamos inseridos num determinado meio social em que nos foram ensinados, no qual, adquirimos certos valores, por outro lado, todos temos direitos iguais de dignidade, igualdade e liberdade humana, que nos permitem defender aquilo em que acreditamos.

Para acabar com a indiferença, seria necessário criar valores que fossem partilhados por outras culturas. Mas isto é muito difícil, porque existem mesmo culturas tradicionalistas que não aceitam reger-se por outro tipo de “normas”, nem estarem sujeitos.

Deparamo-nos com diversas atitudes que vai na contramão com a maneira de tentar criar uma atitude de recepção e integração de novas raças, fazendo mesmo uma aculturação, ou seja, um grupo de indivíduos duma cultura definida entra em contato com uma cultura diferente a fim de reduzir a inferiorização.

Por exemplo, o etnocentrismo é uma prática de visionar outras culturas a partir da sua, considerando a sua etnia o centro e todas as outras inferiores. Isso é grave porque leva à falta de compreensão e aceitação de que outras culturas possam ter padrões semelhantes e promove uma harmonia exagerada em torno da sua própria etnia, desprezando as outras e não fazendo prevalecer o mínimo de consciência ética.

Então, é importante frisar que esta atitude leva os indivíduos a correrem diversos riscos, como o racismo. Um exemplo foi Alemanha Nazista, em que a xenofobia era predominante além de um patriotismo exagerado. Isso nos permite afirmar que o conceito de raça é imensamente baseado em convenções sociais, do que propriamente em políticas, uma vez que no mundo, é esquecido que existe apenas uma raça: a raça humana.

Tentando combater algumas divergências, a melhor forma de elevar a importância dos valores é demonstrando-os perante outras culturas e não adquirindo posições como o relativismo cultural.

Este tipo de atitude aceita que o mundo esteja construído sobre uma pluralidade de etnias que se comportam de acordo com os seus próprios valores, mas não permite a interação com outras culturas, fechando-se cada uma em si.

Dessa forma, seria impossível que os valores rompessem com as indiferenças porque não

promove o diálogo entre as culturas, leva ao isolamento e à sua estagnação, tornando-se cada cultura tradicionalista, conformista e não aberta à inovação.

A partir desse contexto, todas as nossas ações seriam fruto das ideias dominantes da sociedade. Assim sendo, o melhor meio de acabar com as divergências será tomar parte da perspectiva do futuro, embora ainda seja muito remota: o multiculturalismo. Ao adotarmos a posição de multiculturalistas, estamos promovendo um sentimento de união para a criação de objetivos universalmente partilhados, aceitando a pluralidade de culturas e as diferenças existentes e, integrando mesmo essa diversidade como um fator de riqueza e complexidade de que o mundo é formado.

A partir do multiculturalismo é possível promover diálogos interculturais, protegendo os direitos humanos e colaborando na procura de respostas a problemas mundiais, de ordem social e cultural.

A ideia de os valores universais adquirirem um papel dominante sobre a diversidade cultural faz acreditar na possibilidade de as minorias étnicas se verem reconhecidas.

Felizmente, importa considerar que já existem pessoas e projetos que se dedicam a estes tipos de ações, e que acreditam firmemente na unidade e respeito entre os povos, como Tratados de Paz, ações humanitárias e voluntariado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos fazer uma retrospectiva histórica com os alunos quando o assunto é diversidade. Toda liberdade que as pessoas da sociedade desfrutam hoje foi aos poucos construída.

Muitos jovens e adolescentes não valorizam as conquistas e nem sabem o histórico do que o tema foi nas décadas de 20 e 30.

É necessário que o professor trace uma linha do tempo com o objetivo de situar os alunos, entendendo que apesar da diversidade ser um assunto delicado de se falar hoje, foi muito pior nos séculos passados.

A diferença é algo bom, e não precisa ser vista como ruim, pode enriquecer um grupo, valorizar as diferenças.

Portanto a Escola deve promover ações pautadas na ética para desenvolver em cada sujeito a sua cidadania que não é apenas sua, mas faz parte de um coletivo, deve cooperar para mudar a situação atual de discriminação social, racial, de gênero, desigualdade e exclusão social.

A tolerância, o respeito mútuo e a solidariedade são questões que devem não apenas serem ensinadas na Escola, mas aprendidas e vivenciadas, permeando todas as relações, professor-aluno e vice-versa, diretor-funcionários, alunos-alunos, escola-comunidade. Criar um clima de diálogo é fundamental, é preciso dar voz e vez aos alunos e a todos os atores envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/L8069.htm>. Acesso 02 mar. 2024.

CANDAU, Maria Vera. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In CANDAU, Maria Vera (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2008.**

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa: Rio de Janeiro Paz e Terra 1999.**

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002. (1 ed. 1996, Série Leituras Filosóficas).

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.

LOPES, Helena Theodoro (org.) **Negro e Cultura no Brasil**. Rio de Janeiro REVAN / UNESCO 1987.

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

O CONTEXTO DA BRINCADEIRA E DO JOGO

THE CONTEXT OF PLAY AND GAMES



PATRÍCIA VALLI

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Faculdades Integradas Teresa Martin (2007); Graduação Artes Visuais (2023) Pós-Graduação em Musicalização e Contação de Histórias (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Maria José de Souza na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Como professores somos convidados ao exercício de reflexão a todo momento. Em meio ao nosso fazer diário procuramos por atividades que sejam sucesso, que nossos alunos mergulhem com vontade de aprender. As brincadeiras e os jogos são estratégias de ensino que cativam nosso público alvo, que não precisa de muito esforço para ganhar atenção dos pequenos como também dos adolescentes. Entender a importância e o lugar de cada um no processo ensino aprendizagem é nosso objetivo no desenvolvimento do artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Aprendizagem; Motivação.

ABSTRACT

As teachers, we are invited to reflect all the time. In the midst of our daily work, we look for activities that are successful and that our students can dive into with a desire to learn. Play and games are teaching strategies that captivate our target audience, which doesn't take much effort to gain the attention of little ones as well as teenagers. Understanding the importance and place of each in the teaching-learning process is our aim in developing this article.

KEYWORDS: Play; Learning; Motivation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte do interesse de alcançar um entendimento acerca da importância que os brinquedos e jogos desenvolvem dentro do processo de aprendizagem trabalhados em crianças da Educação Infantil, especialmente em crianças na faixa etária que compreende a educação infantil.

A relevância de tal estudo está em identificar qual o valor do ato de brincar, atribuído pelos professores em sua prática educativa, verificar que metodologia vem sendo utilizada na atividade lúdica e se os mesmos refletem sobre estas práticas no desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Portanto, preocupadas com a questão de um ensino por meio de atividades lúdicas, sejam elas jogos ou brincadeiras, nos propomos a investigar este tema e suas contribuições para a sociedade e o meio acadêmico.

Esta proposta faz com que se perceba que o lúdico é uma opção de trabalhar o conhecimento de forma prazerosa, pois é através do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo, e formar sua personalidade, recriando situações do seu dia a dia na busca de novas experiências. Dentro desta concepção BRUNER apud KISHIMOTO (1994) diz que:

“O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem, que funciona como instrumento de pensamento e ação, para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica”. (KISHIMOTO, 1994, p. 68).

É importante refletirmos a maneira como o brinquedo vem sendo trabalhado nas escolas, e se eles favorecem um aprendizado significativo nas atividades pedagógicas.

Logo, é persistente a busca de respostas que levam à solução do problema enfatizado neste artigo com relação sobre a importância do brinquedo e do jogo na construção do conhecimento.

O BRINCAR

Para Maria Cecília Morais Dias, em apud Kishimoto (2011), coloca que: quem trabalha com educação no Brasil, principalmente com a educação de crianças pequenas, se depara com um problema crucial, o resgate do conhecimento estético sensorial expressivo, verbal e não verbal, para energizar e se contrapor a um ensino pseudo racional que desrespeita a construção do conhecimento e da alfabetização como leitura significativa do mundo, que a dicotomiza pensamento e conhecimento, trabalho e jogo, razão e sentimento/sensibilidade; e impõe autoritariamente um modelo de relação passiva, alienante e medíocre com o mundo. Para ela um dos caminhos para fazer frente a esta realidade é a busca de uma educação político-estética que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com o real.

Há necessidade de exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a própria linguagem verbal socializada e ideologizada possa se transformar em verdadeiro instrumento de pensamento.

É preciso que a experiência do conceito abstrato seja síntese aprofundada das experiências e dos conhecimentos como fruto da imersão na realidade e não de verbalização destituída de significado.

Precisamos resgatar o trabalho com a imaginação material, que alimenta e dá vida à imaginação formal, que é uma abstração simplificada da realidade.

Apontamos a importância do trabalho com o jogo e as linguagens artísticas na formação do educador da Educação Infantil que caminham para a construção de uma pedagogia da criança.

Hoje se faz necessário resgatar o caráter simbólico do homem, quanto a percepção consciente, que se vê cada dia mais reprimida, enrijecida e massificada, numa sociedade cuja filosofia de vida racionalista e reducionista, levando à alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito em que as crianças não tem mais espaço para viver a infância de maneira plena e enriquecedora.

Nas brincadeiras de faz de conta no lugar do simbolismo; da representação; do imaginário, somos atraídos pelas representações que a criança desenvolve nesta brincadeira. Porque as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvidas do significado que os objetos assumem dentro do contexto. Os papéis são desempenhados com clareza, por exemplo: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor. Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados.

Os termos simbólicos dados a esse tipo de jogo, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou faz de conta podem ser vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenômeno.

Muitos teóricos e estudiosos do assunto, como Freud(1976), Piaget (1971), Luria(1932) e Vygostsky(1984), afirmam que o jogo de fantasia possibilita a origem dos devaneios na fase adulta (KISHIMOTO, 2011, p.65),

Quando a criança brinca assimila o mundo à sua maneira sem compromisso com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. Piaget (1971) chama de jogo simbólico, do solitário encaminhando para o sociodramático, isto é, representação de papéis, como brincar de médico, de casinha, de mãe, etc.

Esse jogo simbólico faz representação de um objeto por outro, atribuindo novos significados a vários objetos. A criança aponta para um pedaço de madeira e diz que é um cavalinho ou um avião, ou ambulância ou outros papéis como: sou o pai, sou o médico, sou a mãe etc.

O jogo simbólico individual pode também, transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes. O apogeu do jogo simbólico situa-se entre 2(dois) a 4(quatro) anos de idade, declinando a partir daí.

O que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança, mudando de acordo com a idade. Dessa forma a maturação dessas necessidades é de suma importância para entendermos o brincar da criança como uma atividade singular, por exemplo: uma criança quer ocupar o papel de mãe, porém, esse desejo não pode ser realizado imediatamente, a criança cria então um mundo ilusório para a realização do desejo. Esse mundo é que Vygotsky (1984) chama de brincadeira, para ele a imaginação é uma atividade consciente que não está presente nas brincadeiras de crianças pequenas.

Como todas as funções da consciência surge originalmente da ação. Um brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra.

Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria, conforme ela vai se desenvolvendo há modificação; primeiro predomina as ocultas (não explícitas), ficando mais velha predominam as regras explícitas e a situação imaginária fica oculta.

Sendo assim, Vygotsky (1984) dá ênfase à ação e ao significado no brincar, para ele é impossível a uma criança com menos 3 (três) anos envolver-se em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade, mas uma descontinuidade. Só brincando é que ela vai perceber o objeto, não da maneira que ele é, mas como deseja que fosse, por exemplo, ao cavalgar em uma vassoura, finge estar cavalgando em um cavalo, ela está dando novo significado ao objeto, que se assemelha a realidade, para Vygotsky o mais importante não é a assimilação do objeto, mas o gesto.

Dessa forma, no brinquedo, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto. Segundo Vygotsky(1984) a criança com menos de 3 (três) anos enxerga o brinquedo como coisa muito séria, pois, ela não separa a situação imaginária do real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada preenchendo o seu desenvolvimento, diferenciando de uma criança em idade pré-escolar.

O brinquedo tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

O JOGO

Estudos apontam o jogo como proposta pedagógica. Como educadores devemos estar conscientes sobre o papel do jogo em sala de aula, primeiramente não devemos cair em erros irreparáveis, deixando as crianças serem submetidas às certas metodologias ou conteúdos sem que se faça uma análise detalhada dessas ações e sua pertinência.

Muitos autores e estudiosos dizem que eram abordados apenas aspectos isolados dos elementos constitutivos desse ensino e que até meados da década de 70, as discussões procuravam ora nos objetivos, ora nos métodos ora nos conteúdos a principal causa do fracasso do ensino, principalmente na área da matemática.

O ensino de matemática requer contribuição de outras áreas do conhecimento e de que

o fenômeno educativo é multifacetado e para o professor de matemática é algo recente e ainda, infelizmente, pouco difundido e aceito.

Sendo assim, há necessidades de reflexões sobre novas propostas de ensino. Houve necessidade de novas contribuições de outras áreas de conhecimento se incorporarem ao ensino de matemática para que haja uma avaliação dos erros passados. Novas propostas vêm sendo incorporadas ao ensino pedagógico em que os sujeitos possam fazer parte ativa da aprendizagem.

Hoje temos uma nova proposta, pois, o homem deixa de receber do exterior e passa ser substituído pelo ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos (COLL, p.100, 1994).

No processo de apreensão dos conhecimentos em situações cotidianas o jogo passa a ser definido como importante aliado do ensino formal de matemática e utilizado em sala de aula pelo professor.

Segundo Kishimoto (2011), as primeiras ações de professores apoiados em teoria construtivistas foram no sentido de tornar os ambientes de ensino bastante ricos em quantidade e variedade de jogos, para que os alunos pudessem descobrir conceitos inerentes às estruturas dos jogos por meio de sua manipulação. Para ela, essa prática encontra-se em teorias psicológicas que colocam apenas no sujeito as possibilidades de aprender, desconsiderando elementos externos como possibilitadores da aprendizagem. Segundo ela, essas concepções de aprendizagem subjetivistas, as quais colocam o conhecimento como produto de articulações internas aos sujeitos como atividade direta do aluno sobre os objetos de conhecimento é a única fonte válida de aprendizagem, e assim, implicitamente, que qualquer tentativa de intervenções do professor para ensinar um conhecimento estruturado está fadado ao fracasso ou à produção de um conhecimento meramente repetitivo.

Nessa concepção para haver aprendizagem há necessidade de que o aluno tenha um determinado nível de desenvolvimento e coloca o educador na posição de quem apenas promove situações desafiadoras, assim os jogos são considerados elementos estimuladores do desenvolvimento.

O jogo com suas regras faz com que o aluno desenvolva seus conhecimentos veiculados socialmente, descobrindo novos elementos para aprender os conhecimentos futuros porque coloca o sujeito sem condições de resolver seus problemas, mas com situações do faz de conta, com os jogos regrados pela lógica faz com que o indivíduo vá à busca de solucionar, tornar realidade os seus desejos.

O jogo, na educação, passa a ter caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira.

O jogo deve estar carregado de conteúdo cultural, e assim, o seu uso requer certo planejamento que considere os elementos sociais em que se insere, é visto como conhecimento feito e também se fazendo. É educativo porque requer um plano de ação que permita a aprendizagem, principalmente, na matemática, neste caso, possibilita ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, permite trabalhar os conteúdos culturais inerentes ao próprio jogo.

O professor deverá estar atento ao material que irá aplicar aos alunos, pois este deverá ser empregado com bases teóricas garantindo um ensino com maior embasamento científico.

Vários livros estão sendo utilizados em sala de aula na educação de matemática, por exemplo: O Homem Que Calculava, temos um hábil jogador com a imaginação do leitor que se envolve na solução de problemas matemáticos. Monteiro Lobato coloca a Matemática da Emilia e Walt Disney com sua obra de matemática. São alguns exemplos em que os professores poderão utilizá-los em sala de aula, como paradidáticos de forma prazerosa e lúdica.

Muitas brincadeiras foram feitas em sala com as crianças, as quais possibilitaram uma interação entre elas, porém notou-se a necessidade de um mediador adulto, desta forma elas poderão movimentar-se de um lugar para outro, para jogar com seus pares ou mesmo para fazer intercâmbio dos brinquedos.

Esses momentos lúdicos tornam-se importantes para a criação, enriquecimento e ampliação da linguagem. O professor deverá ser o mediador entre as crianças, a fim de que elas possam alcançar um nível elevado de desenvolvimento.

COMPARAÇÃO E DIFERENÇAS ENTRE BRINCAR E JOGAR

Conforme o autores Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica, os jogos sempre foram constituídos de forma inerente ao ser humano, os autores fizeram a tradução da obra de Piaget (1986-1980), que se denomina “A formação do Símbolo na Criança”: jogo, sonho, imitação, representação e imagem, nesta obra percebemos de forma criteriosa a consideração enfatizada por Piaget sobre a importância lúdica na infância.

O autor ainda destaca que:

O jogo evolui, é adaptativo, e por isso o exercício de atividade pelo prazer de dominá-las e delas extrair um sentimento de poder. A imitação e o jogo uni-se, mas somente no nível de representação, assim podemos designar a adaptação inatuais. (MONTEIRO, 2009, p.118).7

Conforme a citação as atividades que utilizam jogos passam por uma adaptação, desta forma, o mesmo necessita passar por instruções sistematizadas. A ludicidade deve partir do princípio de que qualquer ação lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação.

A partir do estímulo, a criança pode desenvolver seus limites. Outro aspecto é a criatividade, tanto no brincar como no imaginário está centrado na busca do eu, portanto, é no brincar que se pode ser criativo e é no criar que se brinca com imagens, fazendo uso do próprio potencial. DALLABONA (S/D).

No que se refere ao ponto de vista pedagógico, o brincar vem se revelando uma estratégia para aprender. As brincadeiras e jogos por mais que sejam parecidos seguem estratégias e segmentos diferenciados:

Na brincadeira o vencedor é a principal e fundamental diferença. Não há como se vencer

uma brincadeira [...]

No jogo busca-se um vencedor.

Formalidade nas brincadeiras nem sempre apresentam evolução regular. Nem sempre há maneiras formais de proceder seu desenvolvimento[...].

Formalidade nos jogos apresenta uma evolução regular; ele tem começo, meio e fim.

Nas brincadeiras as regras são mais livres, podem ter regras, mas podem também não ter. As brincadeiras sem regras são individuais[...].

Nos jogos sempre haverá regras. Não existe jogo sem pelo menos uma regra que seja.

Final – A brincadeira não tem final predeterminado; como já dissemos, ela prossegue enquanto houver motivação e interesse por parte dos participantes[...].

Final – O jogo sempre tem seu final previsto, quer seja por pontos, por tempo, por números de repetições ou por tarefas cumpridas.

Ápice – as brincadeiras podem ter um ponto alto a ser atingido, mas muitas vezes não tem.

Ápice: o jogo sempre terá um ponto alto a ser atingido, como por exemplo marcar o ponto ou cumprir uma tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que a brincadeira assume um papel fundamental na infância; numa concepção sociocultural, a brincadeira mostra como a criança interpreta e assimila o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas, sendo um espaço característico da infância. Quando situações adversas modificam as brincadeiras infantis e as tornam extensões, ou mesmo reflexos do ambiente em que muitas crianças vivem, o reaprender e o ressignificar são passos importantes a serem seguidos.

A criança desde pequena está acostumada a brincar e aprender com experimentos e imitações do cotidiano. O uso de jogos educativos possibilita desenvolver o abstrato, o lúdico e a imaginação da criança. É pelo lúdico que o sujeito vai se construindo e se apropriando da realidade, tecendo suas relações sociais e exercitando-se de corpo inteiro. Na vivência lúdica experimenta situações novas, desafios, aventuras. No espaço lúdico ele também vai formando seus conhecimentos, somando aquisições de valores, aprendendo limites, trabalhando a auto-estima, além de superar seus medos e adquirir autoconfiança

REFERÊNCIAS

BARROS, FCOM. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Mais um ano é fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2011.

KRAMER, S. **A Infância e sua singularidade. Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Leograf. 2006.

MELLO, S.A. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF PLAY: STRATEGIES FOR INTEGRATING GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PAULA REIS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela faculdade UNIBAN (2010), Licenciatura em História e Artes pela UNIJALES (2017 e 2018); Especialista em Docência do Ensino Superior pela faculdade FGP (2023); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes e na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O interesse pelo presente tema surgiu a partir da convivência com as crianças no estágio da educação infantil, onde há necessidade de averiguar a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Considera-se o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) e a Educação Infantil, suas principais características e modalidades, bem como a necessidade de resgatá-los para as escolas e colocá-los a serviço do trabalho pedagógico, destacando a valia do jogo de regras e o jogo espontâneo, brincar traz elementos essenciais como memória, e noção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e ação. Dentro do proposto apresentado acima, pretendemos desenvolver a pesquisa de forma bibliográfica, utilizando autores que dissertem sobre o tema pretendido, como por exemplo: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Aprendizagem; Brincadeiras.

ABSTRACT

My interest in this topic arose from working with children in early childhood education, where there is a need to investigate the importance of playfulness in the learning process of children in early childhood

education. We consider play (games, toys and games) and Early Childhood Education, their main characteristics and modalities, as well as the need to bring them back to schools and put them at the service of pedagogical work, highlighting the value of the game of rules and spontaneous play, play brings essential elements such as memory, notion, language, attention, creativity, motivation and action. Within the framework of the proposal presented above, we intend to carry out the research in a bibliographical manner, using authors who dissertate on the intended subject, such as: Antunes (2004), Kishimoto (2002) and Piaget (1975).

KEYWORDS: Playfulness; Learning; Games.

INTRODUÇÃO

A preferência por esse tema, se dá, pelo intuito de chamar a atenção para a importância da Ludicidade: jogos e brincadeiras na Educação Infantil para uma melhor aprendizagem.

O tema aborda a importância do lúdico na educação infantil, uma vez que os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o brincar é eminentemente cultural. As brincadeiras, o ato de brincar está presente em todos os tempos e lugares, fazendo parte do contexto histórico e social da criança. Para brincar não precisa de muito, basta usar a imaginação e a criação, a fantasia. E temos que usar essa vontade das crianças para o desenvolvimento da aprendizagem, unir o brincar com o aprender, pois brincando se aprende.

Esse artigo tem como objetivo trazer elementos embasados em estudos e resultados de pesquisas para que os interessados possam contribuir para o nosso trabalho, visando demonstrar a importância da ludicidade na Educação Infantil. Tem como objetivo também, entender qual relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento da aprendizagem e da cultura? Demonstrar que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança.

Com isso, as possibilidades e os limites das crianças a prática é analisado diariamente, incentivando, investigando a curiosidade, incentivando a interagir com os colegas desenvolvendo assim a socialização entre professor e aluno. O brincar na educação infantil, tem referência para os jogos, brinquedos e brincadeiras podem concluir ao final que a escola precisa investir neste tipo de ensino: tendo como base o aprendizado cognitivo, físico e social as características naturais da criança.

Um dos principais pontos de referência são jogos, brinquedos e brincadeiras que precisou ser investido. A criança precisa ter prazer em ir para a escola, transformando assim a escola em um ambiente familiar. Ao desenvolvermos atividades mecânicas e didáticas dentro da sala de aula, acabamos bloqueando a criatividade e a imaginação da criança.

Quando a criança brinca de roda, memoriza cantigas, desenvolve o físico, o cognitivo, coordenação motora e a socialização entre as crianças. Todo material escolar usado nas aulas

deve ser explorado de forma lúdica. E através da observação, participação, registrado tudo para analisarmos com os trabalhos feitos anteriormente. O referencial teórico propõe na defesa da ludicidade na educação infantil, e sua importância na liberdade de expressar a criatividade com naturalidade. "Qual é o principal objetivo da ludicidade? O lúdico tem um papel de construtor do conhecimento, desenvolvendo na criança o sentido cognitivo, físico e social".

O lúdico desenvolve na educação infantil um propósito, um anseio e se apresentam separadamente em cada cidadão. Portanto, o seguimento do tema nunca termina, e sim, se esmera com o passar do tempo. Analisando, assim é que essa pesquisa propõe a averiguar como o lúdico pode oportunizar o desenvolvimento infantil, identificando parâmetros utilizados por educadores, monitores e pais na escolha de atividades lúdicas que dignifiquem suas vivências tornando as significativas.

No desenvolvimento do artigo será realizada uma discussão das teorias que foram utilizadas para entender e esclarecer o tema escolhido, sob uma metodologia baseada na coleta de dados bibliográficos, tendo sido utilizados livros e sites de pesquisas de autores como: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

LUDICIDADE E JOGOS

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. O autor traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se autorrealiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos. (ANTUNES, 2004.pag.26)

Jean Piaget afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensorio-motor. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. Aos seis meses adquire um conceito importante para o desenvolvimento mental, chamado objeto permanente.

PIAGET (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Nas fases iniciais da escolarização das crianças a brincadeira e o brinquedo são de grande importância para o desenvolvimento social, motor e cognitivo da criança. E serve de sondagem para que lá na frente condigamos trabalhos melhor com esta criança em seu processo de aprendizagem.

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a

uma realização prazerosa e empática.

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como podemos fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

Piaget (1998), é um dos primeiros a conciliar o uso dos brinquedos no desenvolvimento infantil. Para o autor brinquedo é sinônimo de infância e a criança encara-o como seu elemento ferramenta de trabalho tão importante para sua vida. O brinquedo é parte do lúdico e faz parte de toda cultura infantil em qualquer parte do mundo, podendo se configurar das mais variadas formas. (PIAGET, 1998, p.139).

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

“(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as regras. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal. Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária.

O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Portanto, devemos valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas.

Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorreremos à assimilação e acomodação. Estes dois movimentos, constituem funções constantes, atuando invariavelmente ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento mental por que passa o indivíduo, sempre em equilíbrio crescente.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos,

demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Montovani neste livro ele classifica as várias formas de identificar, chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como sapata, macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Montovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra o inferno. (MANTOVANI, 2010)

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E CRIATIVIDADE NA IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

Em diversos momentos de sua existência a criança acaba tendo contato com a música, em seu período de escolaridade infantil. É utilizada em jogos, em brincadeiras, em comemorações, na aprendizagem de hábitos como “lavar as mãos”, “escovar os dentes” e outras coisas, como forma de inculcar esses valores nas crianças. Além disso, devemos lembrar que as crianças não se formam, enquanto seres humanos, apenas com aquilo que recebem no ambiente escolar. Elas já trazem consigo uma bagagem que deve ser aproveitada pelo professor. É a música uma das formas de contato com o universo adulto, via televisão, rádio, internet, que são mídias que estão presentes no cotidiano dos alunos, e com o tempo acabam criando um repertório inicial pra elas. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) coloca que:

“O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (Brasil, 1998. p.51)

Algo que é preocupante nesse uso da música é o fato de que ela acaba sendo vista não como uma linguagem autônoma, mas apenas como uma forma de subsídio a outros conteúdos, por assim dizer, “mais importantes”. Quando uma criança aprende uma canção para dar bom dia aos

professores ou para preservar o meio ambiente, há preocupação apenas com o conteúdo verbal da mensagem, e não com a organização dos sons envolvidos na produção daquela música, o que faz com que a música seja passada para um plano secundário.

Weigel (1988) e Barreto (2000), afirmam que atividades musicais podem colaborar no desenvolvimento socioafetivo, psicomotor e cognitivo das crianças, do seguinte modo:

Socioafetivo: trabalhando musicalmente em grupo, a criança vê-se em pé de igualdade em relação às outras, se sentindo parte de um todo, e reconhecendo suas limitações, dificuldades, mas também seus pontos fortes, suas potencialidades. Também lhes serve como uma maneira de entender o mundo, de colocar para fora aquilo que pensam, a sua forma de interpretar a realidade, fazendo atividades que lhes proporcionam o deleite da diversão junto às outras crianças e como uma forma de se assegurar de sua identidade perante o mundo, ou seja, através do confronto amigável com as outras crianças, ela aprende a se reconhecer como um eu independente.

Psicomotor: fazer movimentos rítmicos como dança bater de palmas, intercalar falas (um grupo fala X, outro fala Y), tudo isso, quando feito de maneira ordenada, estimula o sistema psicomotor das crianças, lhes fornecendo meios para desenvolver suas capacidades de equilíbrio e coordenação, fomentando também seu senso rítmico e facilitando a liberação de sentimentos, fatores que, juntos, colaboram para a formação da personalidade da criança e para a execução de atividades complexas como a leitura e a escrita.

Linguístico Cognitivo: a criança naturalmente precisa de uma matéria bruta para lapidar e transformar em conhecimento, ainda que à sua maneira. Essa é uma característica básica dos seres humanos. Ela retirará esse material de que precisa a partir do ambiente, ou seja, das sensações e experiências pelas quais passará em seu cotidiano escolar, familiar etc. Sabendo disso, é necessário fazer com que ela receba os mais ricos estímulos externos, a fim de aumentar sua gama de possibilidades de desenvolvimentos no campo linguístico e cognitivo. A música lhes permite fazer isso através do canto, da imitação dos amigos, dos sons de animais, da percepção rítmica, harmônica e melódica dos sons organizados etc. Tudo isso permitirá a ela travar laços com o meio em que se encontra.

OS BENEFÍCIOS QUE A LUDICIDADE TRAZ PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O presente capítulo tem por objetivo descrever as brincadeiras na Educação e sua contribuição para desenvolvimento integral das crianças. Visto que, as brincadeiras podem ofertar benefícios para todos os campos do desenvolvimento. Pois, brincar não significa apenas brincar, brincar é aprender e, com a ludicidade, as brincadeiras tendem a ser excelentes meios pedagógicos na Educação Infantil.

Fundamentando-se nas descrições do capítulo anterior, o presente capítulo descreve como tais características do desenvolvimento infantil estão presentes nas brincadeiras, e como essas brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento integral e significativo no decorrer da escolarização nos anos iniciais.

Segundo Vygotsky (2007) a reação da criança com as brincadeiras e com os brinquedos é essência natural da própria infância. Autor descreve que, ao brincar, a criança estabelece relações e reprodução do que ela observa em seu cotidiano. É por meio das brincadeiras que a criança se expressa em seus mais variados contextos: artísticos, sociais, afetivos e afins. Sobre a relação da criança com o brinquedo o autor descreve:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.134).

Reafirmando sua teoria referente a importância da interação da criança com o meio, Vygotsky (destaca que as brincadeiras são os melhores momentos para a criança expor o que sente e as suas vontades. Nesses momentos, a criança pode expressar, até mesmo, suas vontades e desejos relacionado a carreira profissional: quando brinca de médico ou escolinha; além disso, a criança pode representar afeto pela família ou carência a mesma, isso pode ser notado pela observação quando a criança decide brincar de “mamãe e filhinha” (VYGOTSKY, 2007).

A Educação infantil é fase mais importante na formação do ser humano, e as brincadeiras nesta fase são indispensáveis. Conforme cita Pasqualini (2010, p. 185)

Para Vygotsky (2007) o ato de brincar precisa ser entendido como direito da criança, ademais, não só o brincar, mas o respeito pelo imaginário infantil. Considerando que nestas fases a criança está em constante aprendizagem com base no que ela vive, experimenta e observa. As vivências, principalmente, são fontes de grandes ensinamentos para a criança que, a partir daí, começa a consolidar suas perspectivas, opiniões e gostos pessoais.

Enquanto brinca, a criança organiza seu pensamento, sua linguagem e suas obrigações (respeitando seus limites). Por isso, é possível perceber que em cada brincadeira a criança assume um papel diferente com uma postura diferente, pois seu pensamento está em constante mudança, e essas mudanças se expressam nas brincadeiras, na maneira como a criança as organiza e as vivem (VYGOTSKY, 2007). Em concordância as ideias de Vygotsky (2007), Bettelheim, (1984) descreve que as brincadeiras entre as crianças não se refere a um simples ato espontâneo, pois em cada brincadeira ela assume um papel que lhe parece ser muito importante, algo que desperte a imaginação e realização da criança. Assim descreve Bettelheim,(1984):

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

Em concordância as afirmações de Vygotsky (2007), Bettelheim (1984) ressalta que, de fato, as brincadeiras possuem significados íntimos em cada criança. Como citado anteriormente, ela expressa sua vontade, medos e desejos por meio de cada ato na brincadeira, em cada papel que ela assume enquanto brinca.

Além das contribuições emocionais, as brincadeiras também favorecem o desenvolvimento motor e sensorial: determinadas brincadeiras exigem da criança atenção e firmeza em seu equilíbrio, o que lhe favorece nos sentidos psicomotores (VYGOTSKY, 2007). Além disso, Oliveira (2010)

descreve as brincadeiras como uma fonte de grande conhecimento e estímulo intelectual da criança. A autora descreve a contribuição das brincadeiras de modo que:

Brincadeiras e jogos podem ser vistos como um grande laboratório, em que crianças e adolescentes experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor, inclusive sobre o que considera passível de melhora (OLIVEIRA, 2010, p. 26)

Percebe-se, assim, que brincar favorece a criança em seus diversos aspectos, suprimindo grande parte das expectativas de desenvolvimento tanto motor/físico, quanto intelectual e crítico.

Sommerhalder e Alves (2011) Descrevem que é importante observar a brincadeira das crianças na escola, principalmente quando a brincadeira não é dirigida, ou seja, livre. Isso porque, em concordância às outras descrições dos autores, as brincadeiras permitem que a criança se expresse, e que revele o que ela considera importante em sua vida. Até mesmo, a forma como ela configura o símbolo familiar.

Sobre o ambiente escolar e a importância do brincar, Grassi (2013) ressalta a importância da brinquedoteca. A brinquedoteca refere-se a um espaço criado especificamente para as brincadeiras, e estímulos lúdicos que favorecem um bom desenvolvimento das crianças.

Segundo Sant'anna e Nascimento (2011) As brincadeiras favorecem, até mesmo, a autoestima das crianças. Pois, por meio das brincadeiras, elas assumem papéis de prestígio considerado por elas.

Para Antunes (2004, p. 31).

No ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso insista em uma separação, esta série de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprende.

Dentre as brincadeiras na Educação Infantil, estão os jogos. Os jogos possibilitam uma amplificação do raciocínio lógico da organização do pensamento e da linguagem. Além disso, os jogos favorecem o comportamento das crianças mediante as regras, ao ganhar ou perder e, esperar a vez do outro (VYGOTSKY, 2007). Em conformidade as afirmações de Vygotsky, Kishimoto (1993, p.32) descreve:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque "enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Fundamentando-se nas descrições dos autores presente neste capítulo, é possível notar o quão significante são as brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Brincar, não é apenas brincar, é correlacionar ações reais às imaginativas. É desenvolver-se por meio dos "sonhos". Tanto fisicamente, quanto psicologicamente, as brincadeiras podem auxiliar neste processo. Neste caso, cabe ao professor observar e adaptar sua metodologia utilizando-se do meio lúdico, especificamente as brincadeiras que podem contribuir para essa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brinquedo como suporte da brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica, permitindo a exploração do seu potencial criativo numa sequência de ações liberas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo a criança reinventa um mundo e libera as suas atividades e fantasias. Com o brincar, interagir e criar através do faz de conta explora os limites e aventuras que a levam para o encontro do seu próprio eu.

Os pressupostos teóricos fundamentados nesse capítulo tratam da concepção de jogo e brincadeira enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Brincando a criança ativa a imaginação e se autorrealiza. Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos ou estratégia de conhecimento.

Fazer arte é pesquisar-se internamente, procurando pelas essências que nos regem enquanto parte de um mundo globalizado, o que nos entrega a capacidade de desenvolver as percepções através dos sentidos e da mente, a imaginação, a criatividade, a observação que quebra o parâmetro imediatista que cerca nossas vidas atualmente, e o raciocínio lógico, que é fundamental para a convivência em sociedade e para a resolução de problemas complexos que surgem em nossa existência.

E, por todos esses motivos, e acrescido o fato de que a escola é o ambiente social oficial para a construção de cidadãos conscientes de seus atos, deveres e atitudes, faz-se essencial a apresentação sistematizada do mundo da arte e suas mais distintas facetas para as crianças: o mundo da literatura, o mundo da dança, o mundo da música, o mundo do teatro, entre tantos outros.

A educação lúdica, além de ajudar, influencia a formação do educando, propicia à criança muito benefício, pois proporciona a ela prazer, criatividade, coordenação motora que vai desencadeando seu aprendizado. Ela também contribui com o educador, pois através dela se pode educar com criatividade e responsabilidade, descobrindo maneiras interessantes para serem trabalhadas conforme a realidade do educando.

Através das atividades lúdicas desenvolvem-se várias habilidades, explorando e refletindo sobre a realidade, a cultura na qual se vive, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Pode-se dizer que as atividades lúdicas ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

Propõe-se, portanto aos educadores infantis, transformar o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer.

Não importa com quais brinquedos a criança brinca. O foco é o próprio ato do brincar que se torna significativo para a criança e possibilita que ela se torne um ser humano ativo na sociedade,

honesto, generoso, crítico e compromissado com seu mundo e com as gerações futuras.

É importante ressaltar que a contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARIÈS, Philippe **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BORGES, Cândida. **Música na idade média**. Disponível em: [<Cândida Borges>](#). Acesso 10 maio 2024.

CAGNETI, Sueli Souza de. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CATUNDA, Ricardo. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

D'ÁVILA, Cristina. **Eclipse do lúdico**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 1-272, jan./jun. 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOREL, Y. P. **Educação e Ludicidade**. Disponível em: https://anhembi.blackboard.com/bb-cswebdav/institution/laureate/conteudos/educacao_ludicidade/ebook/educacao_ludicidade_1.pdf. Acesso 10 maio 2024

MORENO, L. A. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1984-9851.2009v-10n97p228/11385>. Acesso 10 maio 2024

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, P. Santa Marli. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: 2ª edição, Editora Vozes, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCACHETTI, Ana Ligia; CAMILO, Camila. **Construtivismo na prática**. São Paulo, ago. 2015

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTI-RACIST EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (1999); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Conectada Faconnect (2022); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Educação antirracista é uma abordagem pedagógica que visa combater o racismo e promover a igualdade racial na sociedade. Ela se baseia no reconhecimento de que o racismo é um problema estrutural que permeia todas as esferas da sociedade, incluindo o sistema educacional, e que, portanto, é necessário atuar de forma ativa e intencional para combatê-lo. A educação antirracista busca desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações relacionadas à raça e etnia, promovendo o respeito à diversidade e valorizando as contribuições das diferentes culturas para a construção da identidade nacional. Ela se baseia em princípios como: Reconhecimento da diversidade étnico-racial: Valorização e respeito pela diversidade de raças, etnias e culturas presentes na sociedade. Promoção da igualdade de oportunidades: Garantia de acesso igualitário a recursos, oportunidades e direitos, independentemente da raça ou etnia. Desconstrução de estereótipos e preconceitos: Questionamento e superação de estereótipos, preconceitos e discriminações relacionadas à raça e etnia. Empoderamento das pessoas negras e indígenas: Promoção da autoestima, valorização da identidade étnico-racial e reconhecimento das contribuições das comunidades negras e indígenas para a sociedade. Combate ao racismo estrutural: Enfrentamento das estruturas e práticas que perpetuam o racismo, tanto a nível individual quanto institucional. A educação antirracista pode ser desenvolvida em diferentes contextos educacionais, desde a Educação Infantil até o ensino superior, e envolve a adoção de práticas pedagógicas, conteúdos curriculares, materiais didáticos e estratégias de ensino que promovam a reflexão crítica sobre as questões raciais e contribuam para

a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Africanidade; Educação antirracista; História; Migração; Política.

ABSTRACT

Anti-racist education is a pedagogical approach that aims to combat racism and promote racial equality in society. It is based on the recognition that racism is a structural problem that permeates all spheres of society, including the education system, and that it is therefore necessary to act actively and intentionally to combat it. Anti-racist education seeks to deconstruct stereotypes, prejudices and discrimination related to race and ethnicity, promoting respect for diversity and valuing the contributions of different cultures to the construction of national identity. It is based on principles such as: Recognition of ethnic-racial diversity: Valuing and respecting the diversity of races, ethnicities and cultures present in society. Promoting equal opportunities: Guaranteeing equal access to resources, opportunities and rights, regardless of race or ethnicity. Deconstructing stereotypes and prejudices: Questioning and overcoming stereotypes, prejudices and discrimination related to race and ethnicity. Empowerment of black and indigenous people: Promoting self-esteem, valuing ethnic-racial identity and recognizing the contributions of black and indigenous communities to society. Combating structural racism: Tackling the structures and practices that perpetuate racism, both at an individual and institutional level. Anti-racism education can be developed in different educational contexts, from early childhood education to higher education, and involves the adoption of pedagogical practices, curricular content, teaching materials and teaching strategies that promote critical reflection on racial issues and contribute to building a fairer and more equal society.

KEYWORDS: Africanity; Anti-racist education; History; Migration; Politics.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista na Educação Infantil é fundamental para promover uma sociedade mais justa e igualitária desde cedo. Aqui estão algumas estratégias e práticas que podem ser adotadas pelos educadores:

Representatividade: Garanta que o material didático, livros, brinquedos e imagens utilizados na sala de aula representem a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Valorização da cultura afro-brasileira e indígena: Integre conteúdos que valorizem a cultura afro-brasileira e indígena no currículo, incluindo histórias, músicas, danças, jogos e culinária.

Desconstrução de estereótipos: Promova discussões que questionem estereótipos raciais e de gênero, estimulando as crianças a pensar criticamente sobre as diferenças e valorizar a diversidade.

Diálogo aberto sobre racismo: Crie um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para falar sobre suas experiências, dúvidas e preocupações relacionadas ao racismo.

Formação continuada dos educadores: Promova a formação continuada dos educadores, oferecendo cursos, palestras e workshops sobre educação antirracista e questões étnico-raciais.

Parceria com as famílias: Envolver as famílias no processo educativo, promovendo discussões e atividades que estimulem o respeito à diversidade étnico-racial.

Atenção às relações interpessoais: Esteja atento para identificar e intervir em situações de preconceito, discriminação ou bullying na sala de aula.

Empoderamento das crianças: Promova a autoestima e o empoderamento das crianças negras e indígenas, valorizando sua identidade étnico-racial e suas contribuições para a sociedade.

Essas são apenas algumas sugestões de como promover a educação antirracista na Educação Infantil. O importante é criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas independentemente de sua cor de pele, origem étnica ou cultural.

AFRICANIDADE

É uma palavra que encapsula muito mais do que apenas uma identidade étnica ou racial; ela abraça uma teia complexa de experiências, tradições e valores que conectam as pessoas à sua herança africana. Esta herança pode ser manifestada de várias formas, desde práticas culturais e religiosas até formas de expressão artística e até mesmo na maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Ao reconhecer e celebrar a africanidade, estamos reconhecendo a resiliência e a criatividade das comunidades africanas e afrodescendentes, que persistiram e prosperaram apesar das adversidades históricas e contemporâneas. Essa celebração é um ato de afirmação e orgulho, uma rejeição das narrativas negativas que historicamente desvalorizaram e marginalizaram as contribuições das pessoas de ascendência africana.

Além disso, reconhecer a africanidade é fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Isso envolve não apenas reconhecer as desigualdades e injustiças enfrentadas pelas comunidades africanas e afrodescendentes, mas também trabalhar ativamente para corrigir essas injustiças e criar oportunidades equitativas para todos.

Ao promover a africanidade, estamos fortalecendo laços de solidariedade e compreensão entre diferentes comunidades e culturas. Estamos reconhecendo que, apesar das diferenças superficiais, todos compartilhamos uma humanidade comum e uma história entrelaçada.

Além disso, celebrar a africanidade é uma forma de resistência contra o racismo e o preconceito. É um ato de afirmar a dignidade e o valor intrínseco de todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica ou racial. É uma rejeição das narrativas que tentam diminuir ou negar a contribuição e a humanidade das pessoas de ascendência africana.

É importante destacar que a africanidade não é estática ou monolítica; ela é dinâmica e fluida, refletindo as muitas maneiras pelas quais as pessoas de ascendência africana se adaptaram e evoluíram ao longo do tempo e em diferentes contextos. Portanto, celebrar a africanidade também significa reconhecer e valorizar essa diversidade e complexidade.

Em resumo, reconhecer e celebrar a africanidade é um ato de justiça, empoderamento e solidariedade. É uma afirmação da beleza e da riqueza da diversidade humana e um compromisso com a construção de um mundo mais justo, inclusivo e compassivo para todos.

O curso “povos Indígenas e suas representações em filmes e publicidade: aguçando o olhar” propõe a reflexão sobre as representações das populações indígenas nos filmes e publicidades instrumentalizando o/a docente nas escolhas de material audiovisual relacionado ao tema. No cinema brasileiro, os indígenas sempre foram representados de forma preconceituosa: como bárbaros ou como ingênuos, até mesmo no tempo do cinema mudo. As mulheres indígenas são mostradas com uma sensualidade deslocada de sua cultura, de forma moralista. Os cinejornais são um exemplo disso, valorizando todas as ações “civilizatórias” dos militares que marcaram presença nas terras indígenas e dos religiosos que os vestiram e os catequizaram. Não é difícil entender o porquê dessa visão. Em que momento histórico esses filmes foram produzidos e quem os produzia? É interessante contextualizar historicamente as linguagens artísticas, porque elas expressam o debate de um certo período. com isso, a proposta se justifica pela necessidade de efetivação da lei 11.645/2008 e por contribuir para o processo de continuidade de implementação currículo da cidade: orientações pedagógicas: povos indígenas. tendo em vista que o objetivo tanto da lei quanto dos documentos produzidos pela Rede Municipal de ensino de São Paulo, é ampliar e qualificar o ensino sobre o tema e subsidiar os docentes para a escolha de bons materiais audiovisuais. o curso se justifica ainda pela necessidade de refletir sobre o tema, aprimorar e estimular o trabalho sobre histórias e culturas indígenas, tendo em vista a valorização dos diversos grupos que aqui vivem e o combate ao racismo existente na nossa sociedade, conforme as premissas do currículo da cidade de São Paulo. Parte do movimento literário romântico do Século XIX é chamada de indianista, pois coloca o índio como símbolo, como ancestral comum do povo brasileiro. Neste artigo veremos sobre a figura Indígena no cinema e no Currículo da educação.

Africanidade" é um termo que abrange a diversidade cultural, histórica e social dos povos africanos e da diáspora africana. Refere-se à identidade, às experiências e à herança compartilhada por aqueles com raízes na África ou descendentes de africanos em todo o mundo. Africanidade não é uma categoria homogênea, mas sim um mosaico de culturas, línguas, tradições e experiências que variam significativamente de região para região e ao longo do tempo. Ela é moldada por fatores como geografia, história colonial, migração, política, religião e muitos outros. É importante reconhecer e celebrar a riqueza da africanidade, ao mesmo tempo em que se reconhece e se confronta os desafios que muitas comunidades africanas e afrodescendentes enfrentam, como a discriminação, a marginalização e as disparidades socioeconômicas. Isso envolve promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a preservação e valorização das culturas africanas em suas múltiplas manifestações.

Continuando a reflexão sobre a importância de reconhecer e celebrar a africanidade, é fundamental destacar que a diversidade cultural e histórica do continente africano é vasta e

profundamente enriquecedora. Desde as antigas civilizações do Egito e da Etiópia até as diversas sociedades e etnias contemporâneas, a África é um tesouro de conhecimento, arte, música, dança, culinária e muito mais.

Além disso, a diáspora africana espalhou essa riqueza cultural por todo o mundo, contribuindo significativamente para a diversidade global. Por exemplo, a influência da música africana pode ser encontrada em gêneros musicais como o jazz, o blues, o reggae, o hip-hop e muitos outros. Da mesma forma, a culinária africana deixou sua marca em inúmeras cozinhas ao redor do globo.

No entanto, mesmo com toda essa contribuição cultural, as comunidades africanas e afrodescendentes muitas vezes enfrentam obstáculos significativos. A discriminação racial, a exclusão social, a falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação, e as disparidades econômicas continuam a ser desafios persistentes em muitas partes do mundo.

Portanto, promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade é essencial para enfrentar esses problemas de frente. Isso significa não apenas combater ativamente a discriminação e a marginalização, mas também criar políticas e programas que promovam a inclusão, a justiça social e o empoderamento das comunidades africanas e afrodescendentes.

Além disso, é crucial preservar e valorizar as culturas africanas em suas múltiplas manifestações. Isso envolve não apenas reconhecer e respeitar as tradições culturais existentes, mas também apoiar ativamente a revitalização e a promoção dessas culturas, garantindo que elas continuem a prosperar e a ser transmitidas às gerações futuras.

A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que podemos desafiar estereótipos, desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural e da história africana e afrodescendente.

Além disso, o fortalecimento das comunidades africanas e afrodescendentes requer o reconhecimento e o apoio às suas lutas por justiça e igualdade. Isso inclui o envolvimento ativo na defesa dos direitos humanos, a promoção da representatividade política e o apoio a iniciativas que visam enfrentar as causas subjacentes da discriminação e da marginalização.

Em resumo, reconhecer e celebrar a africanidade não é apenas uma questão de justiça e equidade, mas também uma fonte de enriquecimento cultural e social para toda a humanidade. Ao promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a preservação e valorização das culturas africanas, podemos construir um mundo mais justo, inclusivo e vibrante para todos. O impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos na sociedade brasileira atinge fortemente muitas das nossas instituições estatais, atreladas a projetos de estado-nação comprometidos com a anulação das diferenças culturais de grupos subordinados. Neste contexto, as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afrodescendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante. O filme é uma importante ferramenta que pode auxiliar no cotidiano escolar, tanto aos estudantes quanto dos professores. A imagem povos indígenas na mídia é carregada, ainda, de olhar etnocêntrico, marcada pela desvalorização e apresentada de forma distorcida, contribuindo para o fortalecimento dos preconceitos contra os povos originários. a

publicidade se apresenta como um dos espaços de grande influência no imaginário coletivo nacional. Dessa forma, impõe um conjunto de pontos de vista, amplificando ou simplificando o real de modo a criar uma visão de mundo que possa ser facilmente compreendida pelos espaços educativos e estes parâmetros não estão caracterizados para formação de professores. A implementação da lei 11645/2008 que torna obrigatório o ensino da cultura afrobrasileira e indígena no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas como privadas, vem com o intuito de mostrar a importância que esses povos tiveram na formação do nosso país, resgatando e valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica e política na constituição do Brasil. Historicamente, o modo como os povos indígenas são representados, nos meios de comunicação em geral, aponta para um repertório de imagens estereotipadas, que tendem a reduzir e simplificar as crenças e os modos de vida desses povos. Essas imagens são desenvolvidas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tem como referência a cultura e as crenças do ocidente, atribuindo à está “um sentido quase providencial de destino histórico.

Dentre os estudos abordados no ensino básico, inseridos na vida dos discentes, é possível afirmar que todas tem grande peso e valia no crescimento intelectual dos alunos, mas nesse estudo o foco vai para a matéria “história”. Essa matéria tem a responsabilidade de contar aos alunos aquilo que eles não presenciaram, mas que norteou a vida para que estejam vivendo o atual cenário.

Sabe-se que no estudo dessa matéria no ensino básico muito se ouve sobre o descobrimento do Brasil, colônia, índios, colonização e outros assuntos interessantes, entretanto não havia uma abordagem direta e assertiva sobre cultura afro-brasileira e sobre tempos de escravidão, racismo, preconceito etc. Essa realidade já não mais existe, mas foi presente no desenvolvimento de muitos alunos por anos e anos, sem abordar detalhes importantes para compreensão e história de seu povo. Isso se dá pela necessidade e obrigatoriedade de elucidar o aluno sobre suas origens, identidade, valores, crenças permitindo o acesso à história, sempre buscando respeitar a diversidade, que cada história traz consigo valorizando, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas as sociais, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

A Presença Indígena na Formação do Brasil, de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, não se propõe a ser um manual didático para se estudar a história do Brasil, muito menos a dos diversos Brasis Indígenas. Trata-se, isto sim, de apresentar novas chaves de leitura que permitam desfazer o conjunto de lugares-comuns que continua a ser inculcado pelo sistema de educação em nosso país, e que contribui quer para destituir de contemporaneidade as populações nativas das Américas que o habitam, quer para negar-lhes o reconhecimento dos direitos condizentes com a autoctonia. A inserção do conteúdo histórico da nova necessidade do ensino básico tem como diretriz o estudo da história dos quilombos, história da África, entre outros temas que podem ser discutidos aqui. Diversos autores têm analisado essa inserção e Bernard (2005) fala sobre a importância de uma direção que induza a criação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, empenhados com a educação racial positiva. Moreira (2000) e Silva (1999) já demonstravam preocupação com essas questões e analisavam o currículo escolar, observando a fragilidade em construir uma manutenção na desigualdade social.

As diretrizes curriculares defendem a ideia de que a escola é a principal responsável por

destruir a referência de que afrodescendentes é o mesmo que referência de escravos, que os seus antepassados todos foram escravos, dominados ou algo pejorativo, quando na verdade Passos (2002) cita que o racismo está atualmente sendo levado às escolas por grande parte dos autores fundamentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social.

As produções indígenas mais comuns à maioria das etnias brasileiras são: cerâmica, pintura corporal, máscaras, cestaria e arte plumária. Objetos decorativos e utilitários, adornos, acessórios, armas e instrumentos musicais também fazem parte da arte produzida pelos povos indígenas.

ENSINANDO AS CRIANÇAS

A liberdade das escolas de ensino básico para construir os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é fator crucial nesse processo. Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, de atividades que incluam entretenimento, do Movimento Negro, grupos de pessoas que queiram compartilhar suas histórias e experiências, de grupos de capoeira ou congada, entre tantas outras formas de cumprir a Lei e compartilhar a história sem necessariamente uma especialização. Mas com professores e pessoas que tenham sensibilidade, que respeite o outro como ser humano, independente da sua classe, raça, cor, ou algo que determine em que posição a criança ou adolescente se enquadra.

No Brasil, esta cultura se manifesta principalmente através da cerâmica, das máscaras e das pinturas corporais, embora também seja visível através da tecelagem, da música, da dança e da própria mitologia. São vários os desenhos e símbolos usados por cada etnia, assim como os tipos de arte praticados.

Entre os povos indígenas, a criação artística está em toda a parte: na pintura corporal, na construção das casas, nas performances musicais, nos objetos usados para comer e guardar coisas. Não existe separação entre a arte e as outras esferas da vida, como é no mundo não indígena. Ela está em todos os lugares.

A cultura indígena possui importância fundamental na construção da identidade nacional brasileira. Ela está presente em elementos da dança, festas populares, culinária e, principalmente, na língua portuguesa falada no Brasil, que é fruto do processo de aculturação entre povos indígenas, negros e europeus.

Dessa forma o cinema, que desde seu surgimento em 1910 aborda temáticas indígenas, vem contribuído para tal representação. Stam (2008) apresenta uma sistematização dessa reconfiguração de como os povos indígenas foram representados em cada período do cinema brasileiro. Assim, segundo o autor temos, durante o cinema mudo, o indígena idealizado do romanismo. Na década de 1920, o indígena objetificado dos documentários positivistas. Na década de 1950, o indígena é apresentado de forma cômica. Até então, temos filmes que expressavam uma visão mais alinhada ao eurocentrismo colonialista. As linguagens artísticas utilizadas pelos indígenas são: pintura corporal, cerâmica, uso de máscaras, uso de plumas e confecção de cestas e utensílios. Arte é uma atividade

humana que se relaciona às manifestações estéticas, realizadas por artistas ao usar suas emoções, ideias e percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular. A arte indígena, através de diferentes caminhos, olhares e diálogos, proporcionam experiências significativas e oportunidades para que a criança se aproprie crítica e construtivamente do mundo que a rodeia

Quando o aluno desenvolve atividades que o aproxime da diversidade cultural, ele compreende que faz parte de um “quebra-cabeça” gigante que só se completa quando todos compreendem a valorização de cada um na história, sendo que uma “peça” fora deixa um vazio e não permite que a imagem seja construída, para isso é imprescindível que o docente inclua os discentes nesse tipo de ação para possibilitar ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano. Trazendo a cultura para o cenário escolar básico, a escola precisa desenvolver meios que as culturas sejam inseridas de modo que todos possam compreendê-la e de alguma maneira identificar qual o peso dela na sua “vida cotidiana”. Mas na prática a questão cultural tem aumentado a discussão sobre o tema devido à separação que tem se espalhado entre valorização e avaliação, com isso, as escolas têm recuado no momento de realizar manifestações culturais dentro dela.

Diante disso, considerando a população negra no Brasil como um exemplo alguns estereótipos são intitulados a eles sendo parte da cultura afro-brasileira, como o fato de serem considerado incapaz, preguiçoso e com habilidades apenas para trabalhos braçais. Felizmente não é esse o cenário que observamos atualmente, apesar de ainda existir essa situação há um contraste sobre ele de modo que tem sim negros cultos, com profissões valorizadas socialmente, sabe onde quer chegar e não precisa ser somente através do trabalho braçal.

Desse modo a palavra cultura neste estudo vem com a intenção de abordar detalhes e características de determinado grupo, nesse caso os afro-brasileiros, destacando um pouco mais sobre essas pessoas que representam uma força e uma resistência magnífica do povo brasileiro. Aprofundar a reflexão sobre a importância de reconhecer e celebrar a africanidade nos leva a um reconhecimento mais amplo e profundo das contribuições históricas e culturais que o continente africano oferece ao mundo. A África é o berço da humanidade, onde as mais antigas evidências arqueológicas de nossos ancestrais foram encontradas. Ao longo dos séculos, diversas civilizações floresceram em toda a extensão do continente, deixando um legado impressionante de inovação e realização.

Por exemplo, as antigas civilizações do Egito, como os faraós do Antigo Império, construíram monumentos grandiosos como as pirâmides de Gizé, que continuam a intrigar e inspirar as pessoas

até os dias de hoje. Além disso, o Egito antigo foi um centro de aprendizado e desenvolvimento intelectual, com avanços notáveis nas áreas da matemática, arquitetura, medicina e filosofia.

Da mesma forma, a Etiópia é uma terra rica em história e cultura, sendo uma das nações mais antigas do mundo. A cidade de Axum foi um importante centro de comércio e poder político na Antiguidade, enquanto o cristianismo ortodoxo etíope tem uma história que remonta aos primeiros séculos da era cristã.

No entanto, a história africana vai muito além das antigas civilizações mais conhecidas. O continente abriga uma miríade de sociedades e etnias diversas, cada uma com suas próprias tradições, línguas e formas de expressão cultural. Da música pulsante das regiões da África Ocidental ao rico folclore das comunidades da África Central e às pinturas rupestres dos povos do sul da África, a diversidade cultural africana é verdadeiramente impressionante.

Além disso, a diáspora africana espalhou essa riqueza cultural por todo o mundo, deixando uma marca indelével em muitos aspectos da vida global. A música, a dança, a culinária e as tradições espirituais dos africanos e de seus descendentes podem ser encontradas em todos os continentes, influenciando e enriquecendo as culturas locais.

Celebrar a africanidade, portanto, não se trata apenas de reconhecer o passado glorioso do continente ou as contribuições culturais das comunidades africanas e afrodescendentes, mas também de reconhecer e valorizar a diversidade e a vitalidade das culturas africanas em toda a sua complexidade e riqueza.

Ao fazê-lo, podemos não apenas promover a inclusão e o respeito pela diversidade, mas também enriquecer nossas próprias vidas ao nos abirmos para novas perspectivas, experiências e formas de expressão cultural. A africanidade não é apenas uma parte importante da história e da identidade da África, mas também uma fonte de inspiração e renovação para toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. L. de S. **Desafios e possibilidades do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar: o uso da pasta de texto**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2010.

BERNARD, François. **“Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural”**. In: Brant, Leonardo. Diversidade Cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

O POSICIONAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO DECORRER DOS TEMPOS

THE SOCIAL POSITION OF CHILDREN OVER TIME



RAQUEL ANGÉLICA PIMENTEL PRADO

Graduação em Pedagogia, pela UNIFAS, conclusão em 2011; Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão, pela Faculdade Associada Brasil, em 2016; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo..

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da educação e o posicionamento social da criança desde o período medieval até os dias atuais, fazendo comparações nos vários períodos históricos e as contribuições da escola perante a educação familiar. Algumas crianças gostam mais de matemática, outras de ciências e outras estudam só porque querem agradar aos pais ou quando o conteúdo tem relação com o seu cotidiano. Deste último exemplo devemos observar que, na maioria das vezes, o prazer é futuro diante de um esforço empreendido no presente, o que vai contra aquilo que estamos acostumadas a ser em nossa sociedade de consumo.

PALAVRAS-CHAVE: Posicionamento Social; Criança; Escola; Educação.

KEYWORDS

This article seeks to reflect on education and the social position of children from the medieval period to the present day, making comparisons between the various historical periods and the school's contributions to family education. Some children like math more, others science and others study just because they want to please their parents or when the content is related to their daily lives. From

this last example we should note that, most of the time, the pleasure is in the future as a result of an effort made in the present, which goes against what we are used to in our consumer society

KEYWORDS: Social Positioning; Child; School; Education.

INTRODUÇÃO

Para que se entenda a infância é necessário pesquisar a respeito de fatos históricos, pois para cada época há uma educação diferente e os conceitos de infância vão mudando conforme o passar dos anos.

O desenvolvimento da criança passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, esta, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma.

Percebe-se o quanto os conceitos de infância são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se-ia na fragmentação de um ser social.

Acredita-se que a criança se desenvolve por meio de trocas afetivas e do contato com o outro, por isso é fundamental refletir sobre o posicionamento social da criança nas diversas épocas da nossa História.

“Educar é adaptar o indivíduo ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor”. (PIAGET, 1982, p. 49)

Portanto, educar significa inserir a criança no convívio social, fazendo com que ela passe a viver em grupo, cabendo aos adultos fornecer uma educação adequada perante a sociedade.

UM BRREVE HISTÓRICO DA CRIANÇA NO BRASIL

A infância da criança há muito tempo passou despercebida aos olhos dos adultos. Na Europa do velho mundo do século XVI passava-se pela descoberta da infância segundo fala Philippe Áries apud Priore (1998, p.11).

No Brasil, de acordo com Del Priore (1998, p 11) no que diz respeito à infância, a infância Brasileira está totalmente ligada à chegada dos jesuítas. A Igreja católica neste período responsabilizava-se por exercer no adulto uma influência sobre a forma de ver e pensar a criança, através da disseminação de duas imagens, em primeiro caso via-se a criança mística e em segundo havia a imagem da criança que imitava Jesus. Constitui-se daí a imagem da criança santa, pura e sem manchas. A autora aborda ainda o uso dessas imagens para a conversão dos índios à fé cristã. Vejam como a imagem da criança era representada nesse período:

As características humanas – olhar, o perfume e os gestos – desta criança divinizada somada a doçura, inocência e afabilidade tocariam a todos que a cercassem. Assim, fora da manjedoura, fiéis e pagãos, convertiam-se ante a dulcíssima visão do pequeno e luminoso Jesus.

E assim foi ao longo de toda a sua puerícia. O pequeno corpo, o caminhar infantil, as tenras mãozinhas irradiavam uma meiguice absolutamente convincente para a conversão das almas mais emperdenidas. (DEL PRIORE, 1992 p.12)

A infância de acordo a autora citada era, como em outros países, venerada como período isento de desejos carnis e de uma inocência plena. As crianças foram escolhidas pelos jesuítas porque eram consideradas um “papel em branco”. Eles ainda pregavam que era preciso que as crianças evitassem os adultos para evitarem seus maus costumes.

Segundo Del Priore (1998, p.12,13) foram trazidas muitas crianças órfãs para o Brasil pelos jesuítas nesse período com o objetivo de influenciar beneficentemente os nativos. Diziam os jesuítas: melhor investir nos “culumins” nos “meninos da terra” nos “indiozinhos” filhos de gentios, que de mãos dadas aos órfãos portugueses enviados pela metrópole para auxiliar os inacianos encontrariam a ambígua mata e seus miméticos habitantes, formando um exército de pequenos Jesus a pregar e a sacrificar-se entre as “brenhas” e os “sertões”, para a salvação e consequente adestramento moral destes índios no Brasil (PRIORE, 1998, p.12,13).

Segundo Nunes et al (2000, p.55) os jesuítas foram os primeiros a criar um espaço instituição para as crianças brasileiras, predominantemente habitado por índios nativos. Os jesuítas trouxeram para as crianças índias uma série de limites, os índios não estavam acostumados com os castigos impostos, com o horário planejado. De acordo com esse autor a psicologia infantil no Brasil teve como base a ideia de doutrinação “messiânica” trazida pelos jesuítas. O verdadeiro objetivo do trabalho de valorização que tinham com a criança era para que esta despertasse para a fé, segundo eles, para as coisas não demoníacas. A cultura indígena era por eles vista como coisas demoníacas, principalmente por causa dos seus ritos e das suas danças, mesmo porque os índios não usavam roupas. Para os jesuítas a infância era o momento oportuno para que elas se identificassem com os princípios morais da fé Cristã.

Associava-se a infância ao fato de Jesus um dia ter sido criança. Assim, realizar a missão de conversão por meio da criança seria uma garantia de uma constituição mais angelical que diabólica.

A arte da época representava o menino Jesus nos braços de Maria nu e mesmo na manjedoura ele aparecia nu. Porque o menino Jesus da madona podia ficar nu e os indiozinhos não, se ele era o modelo a ser seguido?

Mesmo com todas as exigências e mudanças feitas não conseguiram tirar totalmente os costumes dos indiozinhos. No lazer, esses ainda praticavam em suas diversões banhos de rio, cantos e danças nos quais a cultura nativa se impunha claramente.

Nunes (2000, p. 56) ressalta acerca do tempo que era destinado às diversões das crianças índias que eram os que jesuítas definiam e estipulavam o tempo de lazer e, mesmo assim isso só era feito depois deles terem rezado, cantado e feito a tarefa.

O autor ainda vem falando da obrigação que os indiozinhos e os pais tinham que era de

sustentar esses padres e construir suas casas. As crianças eram obrigadas a trabalhar, e se não o fizessem eram castigadas.

Del Priore fala a respeito desses castigos:

Frequentemente eram aplicados castigos aos meninos que não queriam participar das atividades escolares. Esses castigos muitas vezes, faziam com que os meninos fugissem das escolas, pois na cultura indígena não se tinha o hábito de bater, nem falar alto com as crianças: qualquer resistência física e cultural aparecia sempre aos olhos dos jesuítas como tentativas demoníacas, como assombração ou visão terrível (DEL PRIORE, 1998, p. 22)

Mesmo com todas as mudanças e conquistas que ao longo dos tempos a sociedade vivenciou acerca da criança, mesmo com o surgimento de leis favoráveis a proteção e aos cuidados da infância, com a garantia legal que o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) traz, estamos longe de resgatar a história social de exclusão e marginalização da criança. Isso porque a promulgação do ECA em 1990 não mudou a realidade de milhões de crianças oriundas das camadas mais pobres de nossa sociedade.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A palavra criança é conhecida como ausência de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade. As atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica.

Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como “natureza infantil”, distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição.

Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès (1978, p. 41):

Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar,

torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987) é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: “preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão”. AS noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

O CONCEITO DE INFÂNCIA DENTRO DA PEDAGOGIA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como ela expressa os traços essenciais da natureza humana.

Essa ideia de infância está atribuída de significados ideológicos, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade.

Segundo Sonia Kramer (1987), no primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo essas características à “natureza infantil”. Porém essa ideia de natureza dissimula as relações da criança com o adulto a medida em que ele exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma determinada sociedade.

Quanto ao segundo nível, a criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes

sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

Tomando a pedagogia como tema de análise, percebe-se que nas duas opções (tradicional e nova) encontra-se a dupla concepção de infância.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e colocar regras, através de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

Para a pedagogia nova ou moderna, concebe a natureza da criança como inocência original, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de infância elaborada pela pedagogia nova torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato camuflando o significado social da infância, que se esconde de argumentos filosóficos e psicológicos.

A EDUCAÇÃO MEDIEVAL E SEUS PERCALÇOS

No início da civilização, em sociedades primitivas e por muito tempo, crianças eram tidas como adultos, participando desta vida social e agindo como tal. Só na época da Revolução Francesa, que Rousseau (1712-1778) revolucionou esta concepção. Para Rousseau apud Elias, 2000, p.30): “A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias”.

Assim, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

Ao abordarmos o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, nos referimos a um processo diferenciado da forma de como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos e meios de comunicação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhecer importância de envolvê-los, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fizer ou refizer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características,

estará propiciando aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Para nós educadores é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem sempre podemos prever a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo. Aquilo que se mostrou mais eficaz numa situação, pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno aprenderá a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A família desde os primórdios é diretamente responsável pela educação, deixando a escola como um auxílio e complemento dessa educação.

No período medieval a prática do matrimônio já havia se tornado comum, partindo desta se formou a família, que ainda não era dentro de um padrão moderno, mas apresentando uns laços estreitos, aos quais essa desempenhava uma função de fortalecimento do indivíduo. Tal formação familiar quando expandiu suas características e espalhou em toda a sociedade que na prática não deixaria espaço para criança ou a infância propriamente dita. Este modelo de família sofreria influências externas que levariam o estreitamento dos laços externos de tal forma que esta chegaria à percepção da infância a partir de um sentimento gerado dentro da própria família, na qual o pai um mero administrador dos bens que possui passa a demonstrar uma afetividade humana para com seu filho, e a mãe é representada amamentando e em cenas de afetividade materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse artigo tentou-se abordar os temas mais pertinentes e que possam esclarecer algumas dúvidas que permeiam a educação e o posicionamento social da criança desde o período medieval e no decorrer dos tempos, para que assim os leitores possam encontrar subsídios ou alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural possível.

A concepção de criança que temos atualmente, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea.

Educar é uma tarefa árdua, mas se souber lidar com os problemas do cotidiano, essa construção vai ocorrer da forma mais natural possível, e os limites tão temidos no início vão ser apenas detalhes da vida da criança e de seus pais também.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A história Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC. 2015.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo. 1998.

ELIAS, Marisa D. C. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**, São Paulo: editora Scipione, 2000.

JUNIOR, Kuhlmann Moysés. **Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no ocidente**. Disponível em: www.scielo.br. Acesso 10 fev. 2024.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola – Desafios e perspectivas**. Brasília: Editora Plano, 2001.

ZAGURY, Tania. **Como ensinar: um desafio**. Editora Raízes e Asas. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

HABILIDADES MATEMÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A POSSIBILIDADE DO USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA EDUCATIVA



MATHEMATICAL SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL: THE POSSIBILITY OF USING GAMES AS AN EDUCATIONAL TOOL

ROSANA LUCIA ROJA

Graduação em PEDAGOGIA com licenciatura plena pela Universidade Paulista - UNIP (1996); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI "Brigadeiro Eduardo Gomes" e PEI no CEI Vila Basíleia.

RESUMO

O raciocínio lógico, bem como o raciocínio matemático e suas implicações na aprendizagem são temas bastante recorrentes na literatura. A lógica, não é considerada propriamente uma ciência, mas, está fundamentada na certeza e na validação das proposições filosóficas e científicas. O estudo da lógica compreende métodos e princípios utilizados para distinguir o raciocínio correto do incorreto. A lógica trata do estudo do raciocínio, que definem como pensar de forma mais crítica no que diz respeito às opiniões, inferências e argumentos, dando sentido ao próprio pensamento. Nesse sentido, trazendo para a Educação Básica, é preciso trabalhar essa questão desde o Ensino Fundamental I, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes. Assim, a presente pesquisa se fundamenta em revisão bibliográfica a respeito do tema. Como objetivo geral, tem-se uma discussão a respeito do ensino da Matemática; e como objetivos específicos, as implicações e perspectivas que a ludicidade traz no Ensino Fundamental I, contribuindo para desenvolver o raciocínio lógico, tão necessário para a compreensão do componente curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Anos Iniciais; Jogos Matemáticos.

ABSTRACT

Logical reasoning, as well as mathematical reasoning and its implications for learning, are recurring themes in the literature. Logic is not exactly considered a science, but it is based on the certainty and validation of philosophical and scientific propositions. The study of logic includes methods and principles used to distinguish correct from incorrect reasoning. Logic deals with the study of reasoning, which defines how to think more critically about opinions, inferences and arguments, making sense of one's own thinking. In this sense, bringing it into Basic Education, it is necessary to work on this issue from Primary School onwards, contributing to students' learning. This research is based on a literature review on the subject. The general objective is to discuss the teaching of mathematics, and the specific objectives are the implications and perspectives that playfulness brings to primary education, helping to develop logical reasoning, which is so necessary for understanding the curricular component.

KEYWORDS: Mathematics; Early Years; Mathematical Games.

INTRODUÇÃO

A Matemática é considerada uma ciência que trabalha diferentes habilidades nos seres humanos, trazendo influências para a sociedade. No contexto educacional, muitos professores atribuem a esta área um viés mais científico, deixando a aplicação deste componente curricular no cotidiano.

Isto acontece porque existe uma cobrança tanto em avaliações internas quanto externas, ficando a cargo do professor mediar esses conhecimentos, simplesmente para cumprir exigências e burocracias, esquecendo-se da necessidade dos conhecimentos prévios e do uso do lúdico para desenvolver diferentes competências nos estudantes.

Como justificativa, tem-se que o ensino da Matemática se inicia ainda fora das escolas, fazendo parte de nossas vidas mesmo antes de uma educação formal. É importante que as crianças entendam que ela faz parte do seu cotidiano e se faz presente em toda parte, seja fora ou dentro do ambiente escolar.

Como problemática, tem-se que os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem não podem ser considerados fracassados e sim, devem ser estimulados com atividades e situações que gerem motivação, conduzindo-os de maneira que possam vencer seus obstáculos com intervenções eficazes.

É preciso refletir sobre a importância de um ensino voltado para desenvolver atividades diferenciadas, da aplicação de conceitos do cotidiano para desenvolver a autonomia, com base em atividades individuais e em grupo que remetam o estudante à realidade; na aplicação de uma metodologia que utilize recursos e/ou ambientes específicos a fim de auxiliar o estudante na construção do seu próprio conhecimento.

Como objetivo geral, o presente artigo traz uma discussão sobre o ensino da Matemática; e como objetivos específicos, as implicações e perspectivas que o uso do lúdico nos anos iniciais contribui para o raciocínio lógico e de outras competências e habilidades necessárias para o componente curricular.

PENSANDO NO ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

O uso do lúdico pode e deve fazer parte da sala de aula. Tanto os jogos, quanto as brincadeiras, propiciam o encontro do verdadeiro eu com o outro, por intermédio das relações de troca e autoconhecimento.

A importância dos jogos já é discutida há algum tempo, em que a literatura é clara quanto a aprendizagem dos estudantes no ato de brincar. Por isso, ao se optar por trabalhar a Matemática por meio de jogos, o professor pode definir os conteúdos e as habilidades que serão desenvolvidas nos jogos e brincadeiras, para que sua ação não caia no erro, em que o jogo vire apenas prazer e não aprendizado.

Segundo Luckesi (2005), quando o professor escolhe uma atividade lúdica, o mesmo deve refletir se a atividade é divertida ou não, se chamará a atenção ou não.

O uso do lúdico na Matemática, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de tornar dinâmico, torna a aprendizagem significativa ao mesmo tempo que prova o prazer em aprender.

Kishimoto (1994), discute que o jogo estimula no estudante a solução de problemas, e pode ser trabalhado de forma individual, em duplas ou em grupos, mas, seja qual for a forma na qual será utilizado, necessita de um ambiente de confiança e desenvolva a criatividade de forma agradável e prazerosa.

Ou seja:

Por essas características é que se pode afirmar que o jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos [...] (SMOLE, 1996, p. 138).

Destaca-se a aplicação de jogos, pois, além de dinâmico torna o aprendizado mais lúdico e significativo: “Nesta perspectiva, o jogo torna-se conteúdo assumido, com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos [...]” (KISHIMOTO, 1994, p. 80 - 81).

O lúdico é valioso para aprender Matemática, já que os jogos contribuem para um trabalho formativo e atitudinal, em que o estudante passe a encarar os desafios de frente, buscando soluções, desenvolvendo a criticidade, criando estratégias, alterando-as quando não for satisfatório.

Ou seja, além de desenvolver os conceitos da disciplina, os jogos ainda proporcionam o desenvolvimento de habilidades que os estudantes levarão para a vida.

É preciso de práticas educativas em Matemática que possibilitem ações mediadoras diante da dificuldade apresentada na disciplina de Matemática especialmente nas séries iniciais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz a Matemática como um componente importante na construção da cidadania, conforme a sociedade se utiliza requer conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.

Segundo Carvalho (1994) o conhecimento deve ser construído, que a linguagem matemática deve ser adquirida pelo estudante, levando-o a incorporar os significados que as atividades de manipulação de material didático ou de vivência diária assumem, então, quanto antes começar essa construção, mais tempo se tem para enriquecer os temas abordados, tornando-os mais abrangentes e complexos, possibilitando, talvez, que o processo de aquisição do conhecimento matemático não se interrompa tão prematuramente como em geral acontece.

Uma das formas de ensinar Matemática envolve o uso de jogos matemáticos. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, a menção dos jogos auxilia na fixação e no amadurecimento de conteúdos ministrados (BRASIL, 1997).

No caso dos anos iniciais: “A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido” (GROENWALD e TIMM, 2001, s/p.).

Ainda, documentos mais antigos já indicavam o desenvolvimento da linguagem matemática nesta etapa escolar:

Nas séries iniciais do 1º grau, o objetivo fundamental a que se deve visar é o desenvolvimento da capacidade de perceber regularidades e de captar e expressar retoricamente, ou de forma semi concisa, a estrutura subjacente às situações-problemas, através do processo de generalização (FIORENTINI et al., 1993, p. 89).

Bicudo (1999), discute que o ponto central em trabalhar o ensino e aprendizagem apoiado na resolução de problemas é ajudar os estudantes a compreenderem os conceitos matemáticos e os processos que os envolvem.

O autor discute ainda, que o principal objetivo do ensino é compreender, ou seja, o estudante sendo capaz de relacionar uma determinada ideia matemática a um grande número ou a uma variedade de contextos. Quando a Matemática é ensinada pela resolução de problemas, os estudantes têm a oportunidade em desenvolverem sua própria compreensão.

As crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum um baixo desempenho inesperado, em até determinada idade sua capacidade de aprender funciona como o que seria esperado, mas, sem nenhum motivo aparente, em uma determinada tarefa, seu cérebro parece “congelar”, apresentando a partir desse momento dificuldades de lidar com situações que antes era simples e rotineira (CREPALDI, 2005).

Assim:

[...] a primeira etapa da educação Algébrica deve ser o trabalho com situações-problema.... É esse trabalho reflexivo e analítico sobre situações-problema de naturezas diversas, isto é, sobre o modo como conduzimos e expressamos o nosso pensamento visando à resolução de tais situações, que possibilitará a construção de uma linguagem simbólica que seja signi-

ficativa para o estudante (FIORENTINI et al., 1993, p. 89-90).

A partir da revolução tecnológica, novas formas de ensino surgiram a partir da introdução das tecnologias, fazendo uma aproximação dos estudantes em relação a aprendizagem. Porém, para que isso realmente funcione na prática são necessárias discussões e incentivos por parte não só da Educação, mas, também as Políticas Públicas integrando as tecnologias ao longo do processo (SILVA JÚNIOR, 2012).

Desta forma:

[...] ferramenta de trabalho com a qual o professor pode utilizar diversos cenários de ensino e aprendizagem, entre eles, tutores, simuladores, demonstrações, jogos educativos, ferramentas de textos, desenhos e imagens, dependendo de seus reais objetivos educacionais (PAPERT, 1994 apud ZULIAN e FREITAS, s/p).

Nesse sentido, diversas pesquisas têm sido realizadas ao longo das últimas décadas como por exemplo: programação de computadores no ensino de frações; micromundo para trabalhar generalização matemática; construção de jogos eletrônicos sobre frações e números inteiros; construção de maquetes no ensino de geometria; entre outros (ABREU, 2013).

E COMO INSERIR A HISTÓRIA PROCESSUAL DA MATEMÁTICA AO LONGO DO PROCESSO?

A Matemática é considerada uma ciência que não ocorreu sozinha ou isolada ao longo dos tempos, se transformando juntamente com a civilização, mas, foi relacionada ao desenvolvimento social e econômico envolvendo os diferentes aspectos relacionados à cultura (LOPES e ANDREJEW, 2013).

Santos (2010) discute que o homem se utiliza da Matemática no cotidiano para organizar a própria sociedade, desde os tempos mais remotos; abandonando o pensamento mítico e passando a filosofar todos os conhecimentos, e é no contexto histórico que se utiliza os números racionalmente, assim, ela desempenhou e desempenha até hoje papel importante na sociedade.

Desta forma:

A própria História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática (BRASIL, 1998, p. 40).

Durante a Idade Média, a Matemática progrediu por meio dos algarismos romanos que eram utilizados para representar determinados dados, na contagem, no ábaco, nas pedras e nos dedos (AFONSO, 2002).

A história da Matemática envolve discussões sobre o componente curricular e sua forma de ensinar. Ela serve como ferramenta no processo educacional do componente, compreendendo que cada momento histórico compreende o desenvolvimento desta ciência em especial (GASPERI e PACHECO, 2007).

Os conceitos trabalhados ligados à sua história podem servir para veicular as diferentes

culturas, tanto socialmente quanto antropologicamente. Nesse sentido, a História da Matemática resgata a identidade cultural (BRASIL, 1997).

Já no Brasil, o desenvolvimento histórico do componente curricular apresenta relação com intrínseca com o conhecimento, dividido em quatro etapas: a jesuíta; a militar; a positivista e a institucionalizada (MENEZES e CAVALCANTI, 2006).

Na década de 1930 ocorreu a construção da Universidade de São Paulo (USP), e o Estado passou a ser considerado líder nos estudos de Matemática no país todo.

Outro importante acontecimento foi à criação, vinte anos depois, do Colóquio Brasileiro de Matemática, marcando diferentes grupos de profissionais da área, contribuindo para desenvolver pesquisas na área em todo o país (D'AMBRÓSIO, 1999).

Brito (2007) discute que no ano de 1970 havia forte produção científica em que o governo, já ofertava subsídios para que elas acontecessem nas Instituições de Ensino Superior (IES), no caso dos estudantes da pós-graduação em Matemática.

Por isso, atualmente, ensinar Matemática nas escolas é mais que uma necessidade, presente no cotidiano das pessoas, fazendo do seu uso uma leitura adequada de mundo, e para a melhor compreender a realidade e solucionar os problemas do cotidiano.

Quanto à história da Matemática é importante ressaltar que em todos os momentos da história e em todas as civilizações, os conceitos matemáticos estão presentes em todas as formas de fazer e ser.

Mas, seu ensino passou por várias reformas, como quando o homem passou de uma sociedade rural, em que poucas pessoas precisavam conhecer a matemática, para uma sociedade industrial, como a de hoje, em que seu conhecimento é fundamental na era da tecnologia (D'AMBROSIO, 1999).

Desta forma:

Os movimentos de reorientação curricular ocorridos no Brasil, a partir dos anos 20, não tiveram forças suficientes para mudar a prática docente dos professores para eliminar o caráter elitista desse ensino, bem como melhorar sua qualidade. Em nosso país o ensino de matemática ainda é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão (BRASIL, 1997, p. 19).

O documento traz ainda que é possível identificar que a Matemática faz parte de nosso cotidiano desde a antiguidade, isso devido às necessidades corriqueiras cotidianas.

Partindo desta área de conhecimento foi possível o surgimento de diferentes disciplinas e ciências, como por exemplo: Aritmética, Geometria, Física, Química e Astronomia, tendo a Matemática como a principal referência. Segundo D'Ambrósio (1999), um dos grandes erros da educação e em particular o da Matemática seria desvincular a disciplina de outras atividades.

Nesse caso, os problemas têm ocupado um lugar central no currículo da Matemática escolar desde a antiguidade. Registros de problemas matemáticos são encontrados na história antiga egípcia, chinesa e grega, e são, ainda, encontrados problemas em livros-textos de matemática dos

séculos XIX e XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível identificar o quanto a disciplina de Matemática ainda atualmente é de difícil compreensão. Pode-se dizer que muitas das dificuldades identificadas são acarretadas pela falta de integração da própria Matemática ao universo real dos estudantes.

É possível acreditar que a falta de interesse, atenção, disposição e dificuldades apresentadas pelos estudantes podem ser ocasionadas por diferentes fatores como a falta de estímulo, seja da família e/ou educador, e intervenções inadequadas.

Por isso, uma pedagogia e uma prática docente diferenciadas pode contribuir para que os mesmos, mesmo com dificuldades, possam desenvolver segurança, interesse e compreensão. Havendo material de apoio adequado para a realização dos exercícios, os estudantes podem apresentar melhoras.

No caso da utilização de jogos matemáticos, esta ferramenta pode ser uma forma de aprendizagem significativa, possibilitando a apropriação de conhecimentos de uma forma descontraída. Além disso, facilita o trabalho e contribui de forma apropriada para o seu ensino.

Ainda, nos anos iniciais, os jogos podem contribuir para desenvolver outras competências, que não só a Matemática, mas também, da solução de problemas, da aplicação das quatro operações básicas; do pensamento crítico e antecipatório diante dos problemas; da valorização da sua própria produção; da capacidade de trabalhar em grupos; e da criticidade dos estudantes.

Além de desenvolver conceitos matemáticos, os jogos podem proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades que os estudantes levarão para a vida.

No caso da BNCC, tem-se dividida dez competências gerais das quais no caso da Matemática, se resume a cinco. Podendo-se destacar a primeira que se relaciona com o presente artigo.

A primeira traz como ideia o desenvolvimento de estratégias pedagógicas por meio de procedimentos matemáticos, para colocar em prática esses conceitos em diversos contextos, ainda de forma interdisciplinar com outras disciplinas, contribuindo com a formação integral do estudante, que se torna foco do presente estudo.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.A.V. **Dificuldades da Aprendizagem de Matemática: Onde Está a Deficiência?** 2013. s/ p. Disponível em: . Acesso 22 abr. 2024.

AFONSO, P.B. **Vencendo as armadilhas da educação matemática por meio da abordagem etnomatemática**, 2002.

BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. 3ª ed., rev. e aum., São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC - SEF, 1997.

BRITO, M. das D.C. **A História da Matemática no Brasil**. 2007. Trabalho de conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Universidade Católica de Brasília.

CARVALHO, D.L. de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1994.

CREPALDI, M.S. **A História da matemática na apropriação dos conteúdos da 6ª série do ensino fundamental**. UNESCO, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática**. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 97-115.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. **Contribuição para um repensar... a educação algebrica, Proposições**, Campinas, v. 4, n. 1(10), p.78-91, mar.1993. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644384/11808>> Acesso 12 mar. 2024.

GASPERI W.N.H. de; PACHECO, E.R. **A história da matemática como instrumento para a interdisciplinaridade na Educação Básica.** PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. 2007.

GROENWALD, C.L.O.; TIMM, Ú. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula.** Educação matemática em Revista/RS, v.2, n.2, p 21-26, nov. 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2001, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: SBEM/UFRJ, 2001.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LOPES, L.S.; ANDREJEW A.L.F. **A história da matemática em blog: a formação inicial do professor.** In: **XI Encontro Nacional de Educação Matemática.** Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: ENEM, 2013, p. 1-15.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, J.E.; CAVALCANTI, Z.S.L. **O Movimento da Educação Matemática no Brasil nos Últimos Dois Séculos: influências e diretrizes.** In Anais do SIPEMAT. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2006, 11p.

SANTOS, H.S. **A importância da utilização da história da matemática na metodologia de ensino: estudo de caso em uma Escola Municipal da Bahia.** 2010. 64 f. Monografia apresentada ao Curso de Matemática da Universidade Estadual da Bahia para obtenção do Grau em Licenciatura em Matemática.

SILVA JÚNIOR, J. H. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira.** Revista Helb, ano 6, nº 6, 1/2012.

SMOLE, K.C.S. **A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996.

TORRES T.I.M; GIRAFFA L.M.M. **O Ensino do Cálculo numa perspectiva histórica: Da régua de calcular ao MOODLE.** REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática. V4.1, p.18-25, UFSC: 2009.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso 22 abr. 2024.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NESTE CONTEXTO



THE IMPORTANCE OF GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE ROLE OF THE SCHOOL AND THE TEACHER IN THIS CONTEXT

ROSANIA SILVA BITTANTE

Professora da Rede Municipal de São Paulo; Graduada em Pedagogia. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís em 2022 e em Psicopedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, em 2005.

RESUMO

O artigo discute a importância do brincar na educação infantil e o papel fundamental do professor nesse processo. Destaca-se a necessidade de espaços e materiais adequados que estimulem a imaginação e criatividade das crianças, ressaltando a importância das políticas públicas nesse contexto. Além disso, aborda-se a relevância da igualdade racial e cultural, promovendo o respeito à diversidade. A organização do tempo e dos espaços para contemplar diferentes atividades é enfatizada, assim como a oferta de materiais versáteis que permitam às crianças explorarem sua criatividade. Em suma, o artigo propõe uma abordagem holística e sensível na educação infantil, reconhecendo as necessidades individuais de cada criança para um desenvolvimento pleno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincadeira; Escola; Professor.

ABSTRACT

The article discusses the importance of play in early childhood education and the fundamental role of the teacher in this process. It highlights the need for adequate spaces and materials that stimulate children's imagination and creativity, emphasizing the importance of public policies in this context.

It also addresses the importance of racial and cultural equality, promoting respect for diversity. The organization of time and spaces to contemplate different activities is emphasized, as is the provision of versatile materials that allow children to explore their creativity. In short, the article proposes a holistic and sensitive approach to early childhood education, recognizing the individual needs of each child for full development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; School; Teacher.

INTRODUÇÃO

Entender a importância do brincar na vida das crianças é fundamental para qualquer adulto, principalmente para pais e educadores. Sendo assim, também é necessário compreender qual é o papel do adulto na relação do brincar com as crianças e entre as crianças.

Com as mudanças no mercado de trabalho, em que a mulher se tornou além de mãe, empreendedora, funcionária, empresária e tantas outras, as crianças passaram a frequentar mais a escola e com a carga horária cada vez maior. Tem criança no primeiro setênio, que chega a passar doze horas na escola. Para longe de ser uma crítica negativa, mas é preciso pensar na qualidade das relações que são promovidas dentro desse ambiente em que os pequenos passam por tanto tempo. Sendo assim, é preciso pensar e viabilizar que as brincadeiras estejam presentes na escola, de uma forma acessível, em que se tenha tempo, espaços e materiais adequados para tal.

O problema de pesquisa que esse trabalho de pesquisa traz, é: “Qual a importância dos jogos na educação infantil e qual é a função da escola e do professor na perspectiva do brincar?”

O objetivo geral desse trabalho se trata de identificar a importância dos jogos na educação infantil. Os objetivos específicos, são: Identificar a função da escola infantil na perspectiva do brincar; e qual é a função do professor na brincadeira.

Nessa pesquisa será realizada uma revisão bibliográfica, com referências sobre a brincadeira e jogos na educação infantil, partindo de uma perspectiva de que a brincadeira é intrínseca a vivência da criança. Foram utilizados livros e artigos selecionados da revista Scielo e do Google acadêmico que tratam, sobretudo, da importância da brincadeira dentro do contexto escolar de educação infantil. Foram utilizadas as obras de Massena (2005), Friedman (2012) e Barbosa (2012), que tratam da concepção de uma infância em que o brincar é o principal instrumento de ensino aprendizagem.

A FUNÇÃO DA ESCOLA INFANTIL NA PERSPECTIVA DO BRINCAR

A escola de educação infantil deve conter espaços e ambientes, com materiais adequados para que as crianças desenvolvam o brincar. Segundo Massena (2005), seria necessário que na escola de educação infantil, não tivesse somente mesas e cadeiras como ainda é visto. Ela precisa ter cantos, áreas como: cozinha, sala, quarto, área da fantasia, do consultório médico. Se não houver

esses espaços para os pequenos, com os materiais e brinquedos que minimamente uma criança precisa, por exemplo, para brincar de médico, é impossível os pequenos explorar as situações de faz de conta.

Para Massena (2005, p. 57), “o grande problema das escolas em relação a brincadeira das crianças, é que falta o equipamento básico para criar a possibilidade para que a brincadeira do faz de conta aconteça”. Geralmente, nos espaços de educação infantil, é comum encontrar folhas de sulfite, canetinha e lápis de cor, o que remete ao velho ensino tradicional, que acaba limitando as aprendizagens infantis, bloqueando o acervo que serviria como propulsor de curiosidade.

A mediação do professor, também é importante. A partir do momento em que esse profissional compreende a importância do faz de conta para o desenvolvimento da criança, a brincadeira adquire qualidade. Por exemplo: se numa brincadeira, uma criança estiver brincando, e porventura, faltar algum item para o enriquecimento da ação, o professor consciente, que está prestando atenção nas ações e na brincadeira, pode disponibilizar o instrumento que falta.

Assim, é fundamental que durante a brincadeira, o professor preste atenção para que possa mediar com algumas ações, que naquele momento podem ser importantes e eficazes. Também, a área utilizada para essa atividade das crianças, não pode ser fixa, pois a medida em que as brincadeiras acontecem, é necessário incrementar e disponibilizar novos adereços gradativamente, para ampliar e modificar conforme vai evoluindo.

Portanto, para a brincadeira de faz de conta acontecer de forma efetiva nas escolas, a fim de que promova o desenvolvimento das crianças pequenas, é necessário que haja: o professor, os materiais, a estrutura e a mediação.

Segundo Campos (1994, p. 78), “para uma brincadeira de faz de conta ter qualidade, é preciso que tenha crianças para brincar”. Também, é necessário que as brincadeiras sejam compartilhadas por vários personagens, assim, uma brincadeira rica, é quando um é o médico, outro pode ser enfermeiro, dividindo funções que por sua vez, precisam atuar juntas, de modo que as crianças se organizem.

É importante ter um guia para brincar, já o seu uso permite a qualidade do brincar, diferente de um brincar sozinho, em que se faz qualquer coisa, a brincadeira complexa com vários personagens, necessita a atenção para aquilo que o outro vai fazer, sendo necessário uma resposta a essa interlocução com os parceiros. Por isso, o professor precisa estar atento a essas situações para deixar o ambiente com materiais que propiciam as crianças avançarem essa brincadeira mais complexa.

Para a escola pensar nos ambientes que recebem as crianças de forma adequada para os seus desenvolvimentos, tendo a brincadeira como o principal ponto de partida, é necessário primeiro, ter uma política pública que queira isso, pois se não for assim, todo o ideal e toda essa concepção de brincadeira e infância não vai acontecer.

Para Friedmann (2012, p. 201), “é impossível ter um playground, por exemplo, com altura adequada, com chão macio, ou, um berçário adequado com os recursos que as crianças precisam, além de não ter espaço diferenciado para essas crianças, se não houver políticas públicas”.

Friedmann (2012), ainda ressalta que, a quantidade de adultos que se tem nas instituições

de educação infantil, é totalmente inadequada ao número de crianças que tem numa sala de aula, pois se tem muitas crianças para poucos adultos. Sendo assim, o professor não tem tempo para observar a criança, tampouco, sentar e brincar junto porque ele está atendendo as demandas apenas de cuidado.

Além das políticas públicas, é preciso que haja professores formados, e que sobretudo, entendam a importância do brincar e da brincadeira, mas que saibam transformar aquilo que é teoria, em práticas. Quanto a isso, Friedmann (2012), aponta que os cursos de pedagogia têm trabalhado muito sobre a teoria da importância da brincadeira na educação infantil, mas segundo a autora, esta realidade ainda está muito longe da prática e aponta que é necessário trabalhar com os professores a razão dessa importância e ao mesmo tempo, as práticas que são necessárias desenvolver com crianças tão diferentes.

Na educação infantil, tem os bebês que vão até um ano e meio, as crianças pequenas que vão até três anos e as maiores, que vão até seis anos, sendo necessárias práticas diferenciadas para se trabalhar com toda essa diversidade.

Beineke (2012), aponta que essas práticas diferenciadas, geralmente, demandam espaço e tempo, e se não houver políticas públicas para isso, não vai acontecer. Não somente a política pública, mas um profissional que entenda a importância que a brincadeira e tudo o que ela envolve tem na vida da criança.

De acordo com Pimentel (2009, p. 102), “as práticas de pedagogia ainda são pouco valorizadas no curso de formação para professor”. Os cursos, discutem as teorias de grandes autores, mas deixam de lado as práticas e é fundamental, que o profissional que vai trabalhar com a criança pequena, saiba não só as razões, mas saiba como fazer.

Segundo Pimentel (2009, p. 76), “além de pensar na importância direta das brincadeiras desenvolvidas dentro das instituições de ensino infantil, é importante pensar no profissional que atua neste espaço”. Para a autora, é necessário que este profissional tenha um local para descansar em determinado momento do dia, ficando preso numa jornada direta de seis horas, sem tempo sequer para ir ao banheiro ou fazer um lanche. Além disso, esse adulto não tem sequer uma cadeira para se sentar e poder ficar perto da criança numa posição mais confortável, como também não existe um espaço para que o professor possa receber a família em um dia de reunião, por exemplo.

Então, a escola não prepara ambientes para receber as famílias para discutir a educação da criança, assim como, ela não prepara um espaço de formação para o adulto que trabalha em creche.

De acordo com Pimentel (2009),

o profissional de creche, não tem o tempo de planejamento diário, o que é muito importante, segundo a perspectiva da autora, pois é necessário que o profissional dos dois períodos se conversem, compreendendo a criança como um ser único e integral que não frequenta aquele espaço por frequentar, e que ações devem ser desenvolvidas, a partir do diálogo e observação, bem como os registros, feitos pelos dois profissionais, com a reflexão de ambos, assim, como o planejamento das atividades, importando sobre o que vai ser desenvolvido em qual período, pois uma pode complementar a outra. Por não haver esse tempo, as pessoas que trabalham com as crianças pequenas, muitas vezes, acabam fazendo o que querem (PIMENTEL, 2009, p. 200).

Assim, Haddad (1991), afirma que as políticas públicas estão em um período em que se valoriza bastante os documentos. Hoje, existem os indicadores de qualidade da educação infantil, as diretrizes curriculares, os referenciais curriculares. Porém, no plano do governo federal, não adianta ter um conjunto de normas e de indicações, se a educação infantil está sob a responsabilidade do município, que por sua vez, tem autonomia para dar o rumo à educação a partir das suas ideologias, das suas receitas e das suas políticas.

Segundo Merisse (1997), em São Paulo, existem trinta e cinco crianças na sala de aula para apenas um professor, no entanto, os documentos a nível federal, apontam que devem existir apenas vinte e cinco crianças, no máximo. Esse descompasso, não existe apenas em São Paulo, mas no Brasil todo, de modo que as normas existem, mas elas não são seguidas. Assim, a própria criança não é respeitada, assim como o profissional.

A brincadeira é o eixo da educação infantil e ela não pode ser pensada apenas para um momento, que muitos professores associam apenas ao momento da brinquedoteca. É justamente, por ela ser o eixo de todo o regimento do cotidiano na vida dos pequenos, ela dever ser pensada em todos os momentos, pois a crianças brinca toda hora. Ela brinca enquanto come, enquanto toma banho, enquanto mama a mamadeira. Por isso, é importante disponibilizar o espaço, os brinquedos e ter adultos que possam fazer mediações.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO BRINCAR

O professor foi treinado a interferir para ensinar e trazer conteúdo, por isso, quando a teoria traz através das pesquisas que é preciso deixar a criança brincar. No entanto, o educador interfere claramente no dia a dia dessas brincadeiras, que acontece nas escolhas dos brinquedos, na organização dos espaços, fazendo opções e estruturando os espaços para receber o brincar livre. Essas ações feitas pelo educador é a própria pesquisa, o estudo e observação que ele faz pelo desenvolvimento das crianças pequenas.

Quando o educador observa a criança brincando livremente, ele começa a ter ideias do que pode ser feito para facilitar esse ambiente, o tempo, essas relações. A interferência do educador, é nesse sentido quando se trata do brincar livre.

Então, a interferência e atuação do educador, é nesse entorno, e não ficar dando ideias ou brincar junto. É claro que é bom brincar junto da criança, mas na brincadeira livre, não é o momento de o educador participar da brincadeira.

As crianças precisam brincar sozinhas. É interessante ver que quando são permitidas a brincarem livremente, apenas com a observação do adulto, eles o solicitam para fazer algo, como para pegar um objeto no alto, ou para ajudar a colocar um telhado na casinha. Até aí, tudo bem o adulto ajudar, mas o que não pode acontecer que ele participe da brincadeira porque se não, a criança não fica autônoma nas suas ações, ela sempre ficará dependendo do outro para fazer, para escolher, para organizar, enfim, eles precisam tomar atitudes por si mesmos e eles sabem que quando um adulto está por perto, as ações são incumbidas a ele, pois existe um elo de confiança

e eles sabem que se precisarem de algo numa situação de conflito dentro da própria brincadeira, o adulto estará pronto para interferir.

As situações de conflitos nas brincadeiras livres, são comuns, assim como em qualquer outra brincadeira. Por isso, é importante que as crianças resolvam por si mesmas. Nessas situações, os pequenos aprendem a lidar com a diversidade, eles aprendem a respeitar a opinião e o gosto dos outros colegas.

Se as crianças se acostumarem a brincar livremente, sem que haja qualquer atuação do adulto dentro da brincadeira, com o passar do tempo as solicitações vão ser cada vez menores, de modo que chega um momento que eles nem lembram que o adulto está por perto.

As observações realizadas pelos educadores, precisam estar alinhadas com o objetivo do que eles pretendem. As crianças dizem muito em suas narrativas, quando estão brincando.

O brincar livre, é uma narrativa de dentro para fora, não é o momento de o educador estar introduzindo muitas coisas. É importante que a criança se expresse em tudo o que precisa expressar, inclusive com brincadeiras que as vezes não seja nem tanto adequadas, como brincadeiras de arminhas e outras que traduzam um contexto de violência.

Nesses casos, como nos das outras brincadeiras, o papel do professor é observar, mas a partir desta observação ele poderá mediar da mesma forma como participa desses tipos de brincadeiras, como na disponibilização dos materiais e dos espaços. Se vem da própria criança a vontade de brincar com uma arma, mas ela não tem nenhum material pronto e precisa construir o que ela quer fazer com materiais muito básicos, o processo será tão rico para se chegar no produto que é a arma, que vai apaziguando, amenizando esse impulso que pode ser exagerado, dando lugar a outras possibilidades para os pequenos.

Nas escolas, mesmo as públicas, é possível encontrar fantasias, blocos de montar, bolas, bonecas, enfim. Hoje, se disponibiliza coisas muito prontas para os pequenos. Então, esse primeiro momento do impulso ao ver um menino ou uma menina construir uma arma, precisa ser colocado em segundo plano, não de maneira diretiva, com uma bronca ou uma advertência, mas é necessário criar possibilidades para que essa criança construa algo além do que foi imaginado a partir das oportunidades que lhes são oferecidas. Nessa atividade, por exemplo, de construir uma arminha, pode surgir muitas coisas pelo caminho.

Quando é oferecido a criança o espaço para que ela brinque livre, o educador precisa trazer consigo uma proximidade da sua própria infância, porque se ficar apenas na posição de educador, pode ser difícil compreender a linguagem da criança e o que ela está querendo dizer, que pode ser uma brincadeira de polícia e ladrão, mas também, pode ser um barro.

Se uma criança passa barro na parede do parque, é quase certo que o educador que tiver mais perto vai chamar a atenção dela de maneira negativa, advertindo para que ela pare. No entanto, quando se traz a própria memória de criança, a sensação que dá já é diferente, pois é possível resgatar toda a emoção do que um dia foi vivido e, é possível interagir de maneira mais próxima, mais humana. Então, precisa sim, que o educador tenha essa proximidade a infância que todas as

peessoas passaram, para entender essa alegria, essas transgressões.

Muito se fala na estimulação das crianças pequenas e das brincadeiras que podem ser feitas, o brincar livre traz muitas dicas para o educador e ele deve conduzir e oferecer esse espaço. O brincar do bebê é o próprio corpo, já que eles passam pelo menos um ano para dar o próprio passo. A criança pequena não precisa brincar para fora, ela precisa ter tempo para criar o seu próprio momento e interagir com o seu corpo, descobrindo as suas potencialidades e se alegrando com as suas próprias descobertas. Sim. A criança pequena, quando dá os primeiros passos, os pais, os professores e adultos em geral, geralmente, ficam muito felizes, mas eles próprios ficam descabidos de felicidade, pois já conseguem contemplar o seu próprio avanço.

Por isso, os bebês precisam apenas de calma e de sossego. Eles não precisam ficar sendo estimulados o tempo todo, porque o processo de apropriação do próprio corpo, já é uma superação e aprendizagem para os pequenos.

Quanto mais o bebê é estimulado no processo de exteriorização, menos ele percebe o próprio corpo. Menos ele encontra as suas mãos, os seus pezinhos, sem se dá conta do próprio corpo. Em relação as brincadeiras tradicionais, pode-se cantar. As cantigas são as excelentes brincadeiras tradicionais, que oferecem o sossego e estimula a fala.

As próprias crianças nos contam dos tempos diferenciados o qual elas precisam, porém, existem diferentes tipos de realidades, que são bem desafiadoras, porque enquanto uma escola atende cem crianças, outra escola com a área externa do mesmo tamanho pode atender quatrocentos e isso é muito complicado, no sentido de colocar em prática o que é estudo, comprovado e sabe-se que é a melhor opção.

Nos espaços bem apertados, principalmente da área externa, fica difícil que haja tempo suficiente para as crianças poderem expressar o que querem. Geralmente, o tempo é curto, em que uma criança esbarra na outra pela própria falta de estrutura do lugar. Neste caso, seria interessante a mistura de turmas, visto que eles têm essa necessidade de interagir com crianças de diferentes faixas etárias.

É claro, que os educadores não podem sair fazendo experimentos com as crianças, mas visto que são seres humanos, o resultado da junção, pode se sair melhor do que espera. Às vezes, a junção da turma A e da turma B, pode ser que não dê certo, mas pode ser também, que a turma A com a turma C tenham um entrosamento maior e interaja melhor, descobrindo coisas juntas.

Muitas vezes, o mais assustado da história toda, é o próprio educador, mas as crianças, geralmente, se dão muito bem quando existe essa troca de experiência do mais novo com o mais velho.

As crianças menores, estão aprendendo a andar e a falar, então, o medo é natural que haja por parte dos adultos por conta da motricidade dos pequenos, que ainda está sendo desenvolvida e parece que eles serão engolidos ou atropelados pelos mais velhos. Mas é preciso dar a chance para o grande cuidar do menor e do menor aprender que não pode sair correndo na frente dos grandes. Esse momento de troca é lindo e riquíssimo porque as crianças vão aprendendo sobre os

seus próprios limites e os limites dos outros, assim como aprendem sobre o seu potencial.

O educador tem uma preciosidade que é cuidar do que é mais importante para a nação, que é a própria criança. Então, precisa dar passo por passo neste sentido. Quando se trata da mistura de crianças, não é preciso misturar todos juntos de uma só vez em um único dia. Esse processo vai acontecendo aos poucos. Num dia, pode se juntar metade de uma sala com a metade de outra, se não houver espaço a área externa, daí, fica um pouco numa sala e um pouco na outra, no outro dia, junta esse mesmo grupo de forma integralizada, no refeitório. No outro dia, pode organizar o grupo no tanque de areia ou no bosque da escola e por aí vai, até que as crianças se conheçam e tenham construído minimamente uma relação de cuidado.

O jeito como o espaço é estruturado e a forma como os materiais são organizados, são tão importantes para a educação infantil e para a valorização da diversidade racial, quanto os conteúdos de aprendizagem. Sendo assim, os brinquedos, os objetos e a disposição dos materiais, devem ser componentes ativos do processo educacional.

De acordo com Beineke (2012, p. 50),

Quando se tem em conta que a organização dos espaços e dos materiais devem se constituir num ambiente de aprendizagem para as crianças e se tem essa intencionalidade clara a respeito das experiências que os educadores objetivam para os pequenos em suas oportunidades oferecidas a eles, o espaço em questão, passa a ser um elemento curricular (2012, p.50).

Por isso, os cantos de atividades diversificadas, para as crianças são uma oportunidade de escolher, de aprofundar experiências e de estabelecer novas interações. Esses cantos trazem a oportunidade de os professores observarem as crianças em situações espontâneas, de conhecer suas preferências e de poder organizar os materiais, de modo que as crianças também possam buscar novas interações, novas aprendizagens, novas oportunidades de convivência e de aprendizagem.

Quando um bebê de um ano de idade vai usar um espaço, se utilizando de uma cadeira e a empurra, ele já está interagindo com esse espaço. Beineke (2012, p. 51), diz que nesta situação, se for uma criança branca, é porque ela está interagindo no ambiente e quando essa situação, envolve um bebê negro da mesma idade, a ideia dos observadores é que ela está fazendo bagunça. A partir deste princípio, o educador deve pensar a forma como o espaço é utilizado e, em quem o estão utilizando.

Algumas pesquisas indicam que existem questões raciais dentro da sala de aula que precisam ser trabalhadas, dessa forma, o educador deve promover atividades em seu planejamento visando um conteúdo que aborde a questão da cultura afrobrasileira, da cultura indígena, asiática, enfim. É necessário que as crianças se sintam pertencentes ao lugar em que elas estão e que se reconheçam também, nos objetos e brinquedos, além das paredes, e da estrutura do ambiente de forma geral, revelando a sua cultura, a sua cor, os seus costumes.

No trabalho que contemple a igualdade racial, o professor pode organizar os cantos de atividades diversificadas, também como uma oportunidade de aprofundamento do trabalho com a questão. O professor pode organizar cantos com livros que tratam sobre essa questão, podendo haver textos literários com histórias e ilustrações; podem ser livros para que os pequenos aprofundem

o conhecimento sobre a África, sobre os povos negros; organização de um canto simbólico em que as crianças tenham acesso às bonecas negras.

Kramer (1982), comenta que mesmo os objetos simples, podem ser utilizados para trabalhar com a temática racial, por exemplo, a proposta de um cantinho de cabelereiro, em que as crianças podem tocar umas às outras, em seus cabelos e sentir a textura e o tipo de cabelo, e com essa prática perceber que o novo não é tão novo e que o diferente pode ser comum, basta a motivação de apreciação para a convivência.

A melhoria da ação educativa, não depende somente das brincadeiras, mas também de como os professores interagem com as crianças com as quais trabalham. A organização do tempo didático em atividades permanentes, sequenciadas e de projetos, ajuda a organizar e otimizar o dia a dia dentro da instituição.

Um dos trabalhos que se pode fazer nas creches e pré-escolas, é o trabalho do patrimônio cultural. Pois é comum ouvirmos que o Brasil é um país diversificado em sua cultura e miscigenado, porém, as vezes não é possível enxergar essa miscigenação. No entanto, as vezes não é possível contemplar essa miscigenação nas ações da educação infantil e esta idade principalmente é muito fértil para trabalhar esses conteúdos.

Organizar o tempo, é uma tarefa que precisa ser pensada na perspectiva

das crianças, sendo necessário organizar tempos para vivências dentro da sala de aula, em atividades individuais, em grupo, na área externa em espaços abertos ou fora da escola, sendo importante também, organizar o tempo para brincar em que as crianças escolhem livremente o que vão fazer, como também organizar o tempo para as atividades orientadas.

Os tempos em atividades orientadas, podem ser organizados em diferentes modalidades, sendo: atividades com jogos, atividades de leitura e escrita, atividades para expressão plástica. Haddad (1991), enfatiza que é importante reservar um tempo para o planejamento de escolha das crianças.

Educar para a igualdade racial, supõe equipar e enriquecer os ambientes para que se transformem em fatores estimulantes e facilitadores de aprendizagens e vivências a valores coletivos, como: igualdade, respeito e cooperação. É importante que as escolas também utilizem materiais versáteis e menos estruturados, que podem ser transformados pelo professor na organização dos ambientes ou pelas crianças nas interações e brincadeiras.

O acervo de materiais de todas as instituições de educação infantil, se faz importante estarem em fartura, que são chamados de largo alcance, pois são materiais polivalentes, que a sua estrutura permite muitas funções e eles consistem em panos, tocos de madeira, caixas, cabos de vassoura.

Tanto os materiais comprados, quanto os confeccionados pelos professores, devem valorizar a diversidade, seja nos murais, nos livros, nas bonecas e tudo quanto houver imagens, a diversidade precisa estar presente. Para que o professor tenha condição de trazer elementos de diferentes culturas para a sala de aula, é necessário que se tenha livros que contemple a diversidade de modo geral.

É comum em creches e pré escolas, existirem painéis e murais dentro e fora da sala de aula, bem como na área externa e na entrada. Esses painéis, geralmente, contemplam algumas das atividades que a criança fez, seja no dia ou seja para a demonstração de um projeto em que ela modifica esse painel a cada etapa que é contemplada.

Haddad (1991), chama atenção para que esses espaços em que as obras das crianças são expostas, ou mesmo algum enfeite de acordo com um determinado tema. A autora diz que é necessário que esses espaços contemple um pouco de cada um, pois as paredes da educação infantil falam e dialogam com os pequenos. Então, é preciso que a criança ao olhar para um trabalho feito pelo grupo, se identifique e veja o patrimônio cultural representado, quanto a sua própria imagem, percebendo semelhanças ou diferenças e como os que são muito pequenos, não verbalizam, é importante um olhar atento para as ações e reações diante de qualquer acontecimento dentro da instituição educativa pelas crianças pequenas, seja pelo gesto, pelo olhar, pelo corpo, mas a criança mesmo que não verbalizando, consegue se expressar de alguma forma.

A criança vai criando autonomia de grupo de corpo, social, que traz mais confiança ao educador, para arriscar e ousar outras coisas. O espaço de uma escola que pode ser muito interessante, pode servir de área externa para outra escola, assim como nas praças, nos parques que são vizinhos.

Os pequenos, precisam cada vez mais de espaço. Quando a criança é muito nova, ela rola, depois ela engatinha, quando cresce mais um pouco, já começa a dar os primeiros passos, depois ela tem a necessidade de correr, de cair, se levantar para correr de novo, porque a brincadeira dela, é com o próprio corpo e isso deve ser respeitado, principalmente, nos espaços que são organizados pelos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresenta uma reflexão profunda sobre a importância do brincar na educação infantil e o papel fundamental do professor nesse processo. Destaca-se a necessidade de espaços adequados e diversificados, materiais que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças, bem como a mediação sensível e atenta do educador.

A análise ressalta também a relevância das políticas públicas na garantia de ambientes educativos propícios ao desenvolvimento integral das crianças, assim como na valorização e formação dos profissionais que atuam nesse contexto. A abordagem sobre a igualdade racial e cultural no ambiente escolar também é destacada como parte integrante da educação infantil, promovendo o respeito à diversidade e à identidade de cada criança.

A organização do tempo e dos espaços de forma a contemplar diferentes atividades e interações é enfatizada como essencial para uma educação infantil de qualidade. Além disso, a necessidade de oferecer materiais versáteis que permitam às crianças explorarem sua criatividade e expressarem sua individualidade é salientada como um aspecto crucial do ambiente educativo.

Em suma, o texto destaca a importância de uma abordagem holística e sensível na educação

infantil, que reconheça e respeite as necessidades e potencialidades de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor, inclusivo e estimulante para o seu desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, V. **Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan. /abr. 2012.

FRIEDMANN, A. **O Brincar na educação infantil – Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de Identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé Editora, 1982.

MASSENA, R. S. **Entrelaçamentos Entre as Concepções do Educar e do Cuidar na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Renata-da-SilvaMassena.pdf>. Acesso 15 jan. 2023.

MERISSE, Antônio. **As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches**. In: MERISSE, A. (et. al.) **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte Andamp; Ciência, 1997.

PIMENTEL, L. G. **Experienciando a arte: planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas curriculares**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

ANÁLISE DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANALYSIS OF THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: GAMIFICATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ROSEMEIRE LEITE DE MELO

Graduação em pedagogia licenciatura plena pela Faculdade Taboão da Serra -FTS em 2005; Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES - 2018; Pós-graduação em Arte e Educação em nível de especialização, faculdade FCH FACULDADE DE CIENCIAS HUNANAS 2017; Pós em nível de especialização Alfabetização e Letramento FGP - 2019; Pós-graduação em nível de especialização em Neurociências e Aprendizagem 2021, faculdade FGP. Professora de educação infantil na rede municipal de Embu das Artes..

RESUMO

A presente pesquisa aborda o tema metodologias ativas na educação infantil e o uso da gamificação na educação infantil. A pesquisa é delimitada no emprego das metodologias ativas e da gamificação em sala de aula. O problema pesquisado trata dos desafios do uso das metodologias ativas, e em particular a gamificação. Sendo apresentado brevemente as metodologias ativas, e como são utilizadas em sala de aula. A metodologia de pesquisa é a bibliográfica com elaboração de texto descritivo, refletindo sobre as possibilidades e desafios de como o professor pode vir a utilizar como ferramentas de auxílio pedagógico. Conclui-se que o uso das metodologias ativas e da gamificação é plenamente possível, demonstrando para educadores opções de uso da gamificação não descartando a importância das metodologias ativas, do avanço das tecnologias, da relação da escola com a sociedade, da formação de cidadãos e como a escola precisa acompanhar o desenvolvimento da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Gamificação; Educação; Tecnologia da Educação.

ABSTRACT

This research addresses the topic of active methodologies in early childhood education and the use of gamification in early childhood education. The research is limited to the use of active methodologies and gamification in the classroom. The research problem deals with the challenges of using active methodologies, particularly gamification. Active methodologies and how they are used in the classroom are briefly presented. The research methodology is bibliographical with the preparation of a descriptive text, reflecting on the possibilities and challenges of how teachers can use them as teaching aids. The conclusion is that the use of active methodologies and gamification is fully possible, demonstrating to educators options for using gamification without discarding the importance of active methodologies, the advancement of technologies, the school's relationship with society, the formation of citizens and how the school needs to keep up with the development of society.

KEYWORDS: Active Methodologies; Gamefication; Education; Educational Technology.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a prática docente deixou de ser centrada nos modelos tradicionais. O tempo, à medida que diferentes abordagens estão surgindo como forma de expandir a educação, nesse sentido, as metodologias ativas tornam-se mais atrativas aos alunos que são capazes de construir proativamente seus conhecimentos de forma interativa.

As metodologias ativas são estratégias que promovem a aprendizagem das crianças de modo a proporcionar aprendizado e inspirar conhecimento de forma notável. Neste estudo, a metodologias ativas centram-se na educação infantil, que são empregadas para permitir que os alunos aprendam de forma dinâmica e interativa, em diferentes possibilidades serão explicadas ao longo do trabalho.

O estudo também propõe a análise do desenvolvimento da educação em nosso país e o conceito de atraso de professores que minam a motivação dos alunos na sala de aula e discute como usar métodos de gamificação que podem colaborar mudando o processo de ensino e como os alunos motivados podem trazer resultados positivos aos professores, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades. Nessa perspectiva, discute-se o desenvolvimento de práticas de ensino que estimulem a criatividade, a iniciativa, a indagação e as atitudes autônomas dos alunos por meio do uso da tecnologia. Para tanto, apresenta-se o conceito de abordagem ativa e sua relação com a tecnologia educacional na educação infantil. Dessa forma, demonstra-se a relevância dessas formas de ensinar e aprender, permitindo que os professores façam a mediação entre o saber e o ensinar, isso será mostrado como os conceitos das metodologias ativas.

O tipo de pesquisa realizada neste trabalho é a revisão bibliográfica. Através de uma análise das principais referências sobre educação, métodos positivos e tecnologia educacional. Portanto, este estudo, pautado pela interpretação e elaboração de ideias, visa tornar as abordagens e técnicas educativas positivas mais prevalentes e eficazes na educação infantil.

METODOLOGIAS ATIVAS

A metodologia ativa é uma estratégia de ensino destinada a estimular os alunos a aprender de forma autônoma e engajada, por meio de problemas e situações reais, a realizar tarefas que os estimulem a pensar além, ser proativos, debater e assumir a responsabilidade pela construção do conhecimento. Nessa modalidade de ensino, os professores tornam-se papéis auxiliares no processo de ensino, permitindo que os alunos desempenhem um papel de liderança na aprendizagem.

À medida que o tempo passa, novos métodos vão se estabelecendo como forma de difundir a comunicação, como também o processo de ensino-aprendizagem, e isso nos mostra o quanto é importante aprender a difundir a língua portuguesa. Sendo assim, se faz necessário entender essas mudanças a fim de integrar a educação e facilitar o aprendizado

A formação tradicional que são utilizadas até hoje em muitas instituições, exige resultados previsíveis onde o aluno somente reproduz as ações do professor, suprimindo as didáticas que possivelmente poderiam ser manejadas de maneira diferente. Conforme Morán (2015, p. 16),

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Em outras palavras, o modelo tradicional traz resultados, porém são previsíveis e, conseqüentemente faz com que certos aspectos importantes sejam ignorados. Desse modo, é cabível dizer que as metodologias ativas devem ser vistas com um olhar mais crítico de forma que o conhecimento não seja limitado no contexto escolar. Diante dessa abertura, é possível dizer que as novas didáticas trariam modificações significativas para o contexto educacional. Abreu (2009, p. 19) destaca que as metodologias ativas surgiram nos estudos de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) com a obra *Emílio*, considerada a primeira sobre filosofia e educação no mundo ocidental.

Mais tarde, Segundo Lovato, Michelotti, Silva et al (2018, p. 156), “John Dewey (1859-1952) apresentou uma filosofia conhecida como Escola Nova ou Progressista que defendia um modelo educacional que valorizava as qualidades individuais”, sendo este um marco para as mudanças pedagógicas.

Dewey criticou o molde tradicional com o pressuposto de que o conhecimento mediado a partir da memorização não concebe ao estudante a liberdade para sua formação; este pensamento fez com que o teórico buscasse mais acerca da metodologia reflexiva como aporte para o progresso da educação. Corroborando essa afirmação, Lovato, Michelotti, Silva et al (2018, p. 156),

O pensamento pedagógico de Dewey concebe a educação como um processo de busca ativa de conhecimento por parte do aluno, exercendo sua liberdade. O objetivo da educação é visto como a formação de estudantes com competência e criatividade, capazes de gerenciar sua própria liberdade.

Nesse contexto, o autor corrobora que a educação deve ser baseada em um processo no qual o aluno seja ativo ao buscar o conhecimento e exercer sua liberdade, de modo que seja estimulado também outros aspectos cognitivos como a criatividade. Após essa premissa por parte de Dewey, novos conceitos surgiram para sustentar a teoria de que as metodologias ativas são convenientes

para a educação, sendo que um desses conceitos sugere o aluno como centro da aprendizagem. Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273) afirmam que “a aprendizagem por metodologias ativas “com o aluno no Centro do processo, se opõe a metodologia tradicional que busca primeiro a teoria depois a prática; primeiramente a prática, depois a teoria. Desse modo, essa metodologia faz com que o aluno seja o principal objeto para o aprendizado significativo.

Além disso, nessa metodologia o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento pois se torna um indivíduo independente do professor, fazendo com ele mesmo construa e utilize suas habilidades pessoais através da participação e interação em sala de aula. De acordo com Moran (2015, p. 72) as metodologias ativas.

São grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas. São estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.

O autor infere que as metodologias ativas são estratégias que facilitam o aprendizado em diferentes contextos e de forma flexível. No contexto escolar, estas metodologias fazem com que os professores realizem atividades mais estimulantes, analisando os espaços e sanando as possíveis dificuldades dos alunos.

Atualmente, as instituições educacionais estão buscando trazer ao campo novos recursos que são capazes de transformar o cenário tradicional, uma vez que estas acreditam que as crianças aprendem com mais facilidade baseado nas técnicas construtivistas e inovadoras.

Morán (2015, p. 75) corrobora que as instituições “propõem modelos mais inovadores [...] baseados em atividades, desafios, problemas, jogos onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão”. Por isso, as metodologias ativas se expandiram devido à procura pela reorganização do perfil escolar.

As metodologias ativas precisam estar de acordo com os objetivos que são pontuados anteriormente, uma vez que isso se torna o resultado da abordagem inicial do professor. Corroborando essa afirmação, Morán (2015, p. 17) explicita que se um professor possui o objetivo de que os alunos sejam criativos, esta precisa elaborar métodos em que os alunos desenvolvam essa aprendizagem para alcançar tal objetivo. Sendo assim, durante a construção de metodologias ativas, o profissional precisa estar atento a alguns elementos que são cruciais para desenvolver a aprendizagem; desafios precisam estar vinculados às atividades que valorizem essa competência, transformando a sala de aula num âmbito altamente produtivo.

A escola precisa dar abertura às concepções de aprendizagem, de modo que esta seja de cunho construtivista, fazendo com que a aprendizagem seja eleita por meio dessa estratégia. Estudiosos inferem que o construtivismo está intimamente ligado ao socio-interacionismo, onde é considerado que é pela interação social que se constrói, sendo estabelecido que a comunicação possibilita o aprendizado.

Essa teoria se manifestou através dos estudos de Jean Piaget, na qual promove a ideia de que o indivíduo amplifica sua aprendizagem através de suas ações no meio social. Castañon (2015, p.

217) infere que “Piaget apresenta seu modelo construtivista de desenvolvimento cognitivo sustentado por dados empíricos, com um sujeito construtor, através da sua ação no mundo, de suas próprias estruturas cognitivas”. Em outros termos, Piaget denota que o sujeito se desenvolve através de seu instinto empírico baseado nas suas experiências vivenciadas fazendo com que estas se relacionem com a construção do seu próprio conhecimento.

As metodologias ativas também se encaixam nesses ambientes sociointeracionistas, uma vez que nesse espaço há mais relação de professor-aluno possibilitando as mudanças necessárias. Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273) “a interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento [...], é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino”.

Nesta afirmativa, os autores enfatizam sobre a importância das práticas sociointeracionistas em sala de aula, de modo que haja espaço para que sejam aplicadas as metodologias de ensino além de garantir que os educandos possuam uma aprendizagem mais significativa e dinâmica.

As metodologias ativas de ensino fazem com que o aluno passe a ter mais controle e articulação em sala de aula, já que como dito anteriormente, ele se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, esse aluno desenvolve habilidades variadas que envolvem a cognição, leitura, escrita, pesquisa, comparação observação, dentre outras (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014), deixando evidente a postura ativa do aprendiz e possibilitando autonomia diante da sociedade.

Para Rocha (2021, p. 1), o objetivo de tais metodologias é fazer uma “integração entre a realidade do aluno e os objetivos educacionais, possibilitando a visão do aluno como protagonista e uma posição horizontal entre discente e professor”. Interação que se concebe baseado nas teorias construtivistas.

Conforme Amaral, Costa, Borges e outros (2017, p. 2) “As metodologias ativas conduzem para um novo aluno mais participativo e em todos os sentidos construtores de conhecimento e colaboração”. Portanto, em seu processo ela visa movimentar tanto o educador como o educando no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, devemos levar em consideração que as metodologias ativas não somente fazem com que desperte o interesse de aprender dos alunos, como também, (se bem definidas), proporcionam o desenvolvimento de diversas habilidades em diversas áreas do conhecimento.

As novas gerações entram em contato cada vez mais cedo com a tecnologia, sendo expostos por excessos de estímulos digitais, o que as torna cada vez mais dependentes em uma busca mais rápida por entretenimentos diferentes, enquanto que a escola se depara com esses alunos super estimulados que não se contentam mais em ficar sentados apenas recebendo informações do professor, sendo extremamente necessário novos dinamismos para a elucidação da educação é nesse momento que as metodologias ativas tornam-se mais importantes.

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Quando abordamos o tema metodologias ativas, quer dizer que existe um processo amplo de

se conduzir o processo educacional. Caracteriza-se em uma maneira de colocar o aluno em ação por meio de estratégias e alternativas que fujam do tradicionalismo.

Ao utilizar as metodologias ativas, o professor por meio de um planejamento deve propor situações aos alunos que instiguem a sua curiosidade a partir de um conteúdo que será proposto inicialmente. O propósito dessa metodologia faz com que o aluno se depare com situações reais de aprendizagem que permite a capacidade de analisar e solucionar as devidas situações. Morán (2021, p. 8) compara essa afirmação ao método tradicional,

Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas conhecimento é construído predominantemente de forma colaborativa.

Outro modelo de metodologias ativas que tem o poder de capacitar o aluno, é a sala de aula invertida que faz com que o professor saia do papel de mero transmissor e passe a ser um mediador pedagógico. Neste sistema, a estratégia abordada é que os alunos estudem previamente determinado assunto e apresente seu ponto de vista na sala de aula, possibilitando a interação com os outros colegas e o professor.

De acordo com Amaral, Costa, Borges et al (2017), a sala de aula invertida é uma metodologia de ensino capaz de transformar a sala de aula em um âmbito proativo: o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a ser um mediador pedagógico (AMARAL; COSTA; BORGES et al., 2017, p. 6).

Valente (2014) também infere que os conteúdos a serem estudados precisarão ser orientados previamente pelo professor, além destes apresentarem o material a ser utilizado e possíveis recursos, a fim de modelar os alunos antes de abrir o espaço para os debates acontecerem.

O relatório Flipped Classroom Field Guide (apud Valente, 2014, p. 30) denota que para se inverter a sala de aula, os profissionais precisam ter ciência de algumas regras básicas. São estas

- a) As atividades em sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, ampliar o material aprendido online.
- b) Os alunos devem receber feedbacks imediatamente após a realização das atividades presenciais.
- c) Os alunos devem ser incentivados a participar das atividades online e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota.
- d) Tanto o material a ser utilizado online quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser altamente estruturados e bem planejados

Em consequência disso, a sala de aula se torna um campo baseado em discussões e atividades práticas relacionadas àquilo que se aprendeu, fazendo com que os alunos ampliem os seus conhecimentos baseados também na interação com outros indivíduos na esfera escolar.

Sendo assim, o uso das metodologias ativas em torno da sala de aula invertida faz com

que o professor investigue novos aportes para debates, a fim de atingir os objetivos requeridos no planejamento inicial. Logo, essas estratégias precisam estar coerentes com a sua disciplina para não comprometer a construção dos conhecimentos do aluno.

Também se faz necessário observar os retornos obtidos através do uso dessa estratégia de sala de aula invertida. O professor precisa comparar os embasamentos iniciais dos alunos com os fundamentos obtidos depois da atividade, para que seja possível verificar o resultado das ações realizadas. De acordo com Valente (2014, p. 32),

A sala de aula presencial assume um papel importante nessa abordagem pedagógica pelo fato de o professor estar participando das atividades que contribuem para o processo de significação das informações que os estudantes adquiriram estudando on-line. Nesse sentido, o feedback é fundamental para corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas.

Como exposto pelo autor, os feedbacks são muito importantes para averiguar se os alunos conseguiram compreender as reflexões obtidas no debate, assim como ter a oportunidade de retificar possíveis falhas que surgiram no decorrer da atividade realizada.

Conforme Morán (2011), as metodologias criam situações de aprendizagem que possibilitam o aluno pensar, desenvolver teorias e criar hipóteses sobre o tema de estudo, podendo expor sua opinião. Esses aspectos são fundamentais para o contexto atual em que vivemos, onde o sujeito tem a oportunidade de expor suas opiniões sobre diversos assuntos.

UMA REFLEXÃO SOBRE A GAMIFICAÇÃO

Gamificação- trata-se de uma metodologia em que a aprendizagem ocorre por meio de estratégias de jogos sendo eles virtuais ou não, para que esses jogos sejam motivadores é preciso que haja desafios e objetivos, permitindo também que o método possa atender especificidades de determinado aluno.

Conforme Pinto e Silva (2019, p. 6),

Na sala de aula, através da gamificação, os estudantes aplicam os conceitos estudados, e a turma em equipes, cria-se uma competição, aumentando o engajamento, incentivando-os a estudarem em casa, para obter um melhor desempenho na gamificação.

Apesar de pouco aplicadas nas instituições de ensino no Brasil, observa-se que as metodologias ativas chegam para quebrar paradigmas ainda praticados, sendo suas contribuições para o processo de aprendizagem inúmeras, pois o aluno é colocado de maneira diferente, tornando-se construtor do seu processo de aprendizagem.

A ideia de aplicar princípios de design de jogos à educação é uma ideia relativamente nova, os conceitos de educação do recém-chegado devem ser apresentados através de uma abordagem multilíngue chamada gamificação, coma nova forma de educação. Gamificação é uma abordagem multimodal que se destina a ser compreendida pelo público em geral, determinar se o conceito é útil e se divide em partes menores no próximo nível de estudo, comunicação face a face ou virtual é aceitável. (ORLANDI, 2018).

Segundo Murr,2020 a gamificação é definida como:

A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando.

Para aumentar a motivação, a gamificação educacional envolve a incorporação dos conceitos de jogos em seu processo pedagógico. Essa estratégia usa metas, sistemas de pontos e um esquema que avança por fases para fornecer aos alunos uma vantagem competitiva. Também incentiva os alunos a utilizarem os recursos dos jogos em sua educação.

Tanto os jogos digitais quanto os analógicos podem ser gamificados quando utilizados em um processo pedagógico. Este método requer a criação de um sistema de recompensas e objetivos claros juntamente com um sistema de pontuação. Também deve ter elementos comuns a qualquer jogo, como regras e um caráter lúdico que possa ser adequado à faixa etária do público-alvo. A fim de aumentar o apelo de várias atividades do jardim de infância, a gamificação pode ser implementada. Isso envolve o uso de quebra-cabeças e enigmas para despertar a curiosidade das crianças e motivá-las a procurar a recompensa apropriada (MADONA.2021).

Também envolve a incorporação de elementos de jogos em atividades educacionais. Isso porque as casas das crianças nessas atividades se transformam em letras. Cada criança deve então formar palavras para progredir no jogo e qualquer atividade competitiva, como competições presenciais, pode ser jogada. Isso inclui ambos os aspectos da atividade.

Antes que as crianças sejam capazes de realizar operações aritméticas básicas, jogue jogos que usem conceitos matemáticos ou de alfabetização. Esses jogos são importantes para os educadores da primeira infância, pois muitas crianças entram em contato com aparelhos eletrônicos antes mesmo de aprender a ler, escrever ou somar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente de pesquisa apresentou as metodologias ativas, e o uso da gamificação na educação infantil. As metodologias ativas não servem somente para preparar um plano de aula, mas as metodologias devem ser inseridas em todo um projeto de se organizar a educação, de modo a se observar e estudar como as crianças aprendem e trabalho para melhorar o processo de ensino e aprendizado.

O problema pesquisado o uso das metodologias ativas na educação infantil no uso da gamificação ponto conforme as hipóteses apresentadas pelos autores pesquisados o resultado obtive com a realização dessa pesquisa apontou a importância de se aprender que a escola precisa estar atenta para formar alunos o ensino tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária do desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Assim, fica como aprendizado a importância de o educador entrar na criação de práticas

educacionais modernas e atuais. A pesquisa se for necessária porque eu preciso que saiba usar a gamificação de maneira pedagógica, o pedagogo precisa ser um pesquisador a todo momento em processo de novas aquisições. As abordagens teóricas e metodológicas desenvolvidas no trabalho, mostram destaque e relevância da pesquisa, para identificar caminhos que podem ser tomados para que o pedagogo consiga atuar nos espaços educativos.

O uso da gamificação pode ser útil aplicando na educação infantil, devido ao seu grande potencial. Usada em sala de aula de maneira correta auxilia motivação e atenção do aluno, assim atinge os objetivos de fazer uma aula mais lúdica e descontraída além de trazer conhecimento.

A gamificação pode ser aplicada como inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula. Porém sabe-se que nem todo espaço educacional possui acesso e infraestrutura que possibilitem o uso desses materiais. Portanto docente deve analisar o ambiente que está inserido para aplicar os jogos os recursos adequados.

Desta forma, pois concluir que é necessário um esforço conjunto da sociedade, do estado, dos docentes para que possamos mudar esse quadro de processos de ensino desatualizados e com o resultado abaixo do ideal. As aulas devem ser espaços de desenvolvimento completo e integral dos alunos, como seres humanos e cidadãos, espaço de expressão artística expressando seus sentimentos, alegrias, medos, expectativas e frustrações para formar uma sociedade mais justa igualitária, onde esses alunos se desenvolvem para o futuro.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita de Cássia Borges. **Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem**. Ciência Atual. v. 10, n. 2. 2017. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/187>. Acesso 25 abr. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2001.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **O que é Construtivismo?** *Caderno de História e Filosofia da Ciência*. Minas Gerais, v. 1, ed. 4, p. 209-242, 2015. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744>. Acesso 25 abr. 2024.

LOVATO, Fabricio Luís et al. **Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão**. *Acta Scientiae* v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018. Disponível: https://www.researchgate.net/profile/FabricioLovato/publication/32792468_8_Metodologias_ativas_de_Aprendizagem_uma_breve_Revisao/links/5cc8e75e928_51c8d221035e7/Metodologias-Ativas-de-Aprendizagem-Uma-Breve-Revisao.pdf Acesso 25 abr. 2024.

MADONA, Dayane Luize Lourenzoni de Carvalho Sousa. **A gamificação na educação infantil: possibilidades e desafios** / Dayane Luize Lourenzoni de Carvalho Sousa Madona. -- 2021.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso 25 abril. 2024.

MORÁN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso 25 abr. 2024.

MORÁN, José. **Metodologias ativas: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Arco 43, 2019.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. **Metodologias ativas de ensino a revisão integrativa**. *Revista de Políticas Públicas*. v. 15, n. 2, dez. 2016. Disponível em <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso 25 abr. 2024.

ROCHA, Thiago dos Santos. **A história da educação e a construção de metodologias ativas no mundo contemporâneo: o direito educacional e a didática para efetividade do ensino-aprendizagem**. 2020. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/82962/a-historia-da-educacao-e-a-construcao-de-metodologias-ativas-no-mundo-contemporaneo>. Acesso 25 abr. 2024.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antônio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais**. Revista Medicina. Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617/89547>. Acesso 25 abr. 2024.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

READING, WRITING AND LITERACY STRATEGIES



SANDRA APARECIDA OLIVEIRA DO CARMO

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: Estácio Uniradial, em 2015. Pós-Graduação em Educação a Distância, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2019. Professora de educação infantil no CEI Parque Cocaia.

RESUMO

Esse artigo visa destacar as estratégias de leitura, escrita e alfabetização. O momento da leitura é um momento de interação, de troca, de compartilhar, mas, ler e a leitura são atos vazios de significados, se nesse processo não consideramos o leitor e o texto, pois, é o leitor quem constrói significado de um texto por meio da leitura já que relaciona conteúdos, ativa conhecimentos pré-existentes e abre o olhar para novas possibilidades. O diálogo estabelecido entre leitor e texto é motivado por algo exterior, tais como, devanear, entreter-se; informar-se; seguir uma pauta de instruções para realizar uma determinada atividade, ou seja, para que exista a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, é necessário um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre que lemos algo, lemos por uma finalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Estratégia; Alfabetização.

ABSTRACT

This article aims to highlight reading, writing and literacy strategies. Reading is a moment of interaction, exchange and sharing, but reading and reading are empty acts of meaning if we don't consider the

reader and the text in this process, because it is the reader who constructs meaning from a text through reading, since they relate content, activate pre-existing knowledge and open their eyes to new possibilities. The dialogue established between reader and text is motivated by something external, such as daydreaming, being entertained; being informed; following a set of instructions to carry out a certain activity, in other words, for there to be an active reader who processes and examines the text, an objective is needed to guide the reading; in other words, whenever we read something, we read for a purpose.

KEYWORDS: Reading; Strategy; Literacy.

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto porque busca algo nele. Portanto, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa, para tanto, como dito anteriormente, deve-se existir um objetivo.

Porém para alcançar o objetivo de uma leitura, é necessário que se crie algumas estratégias. Para Koch (2007 c) a leitura de um texto exige muito mais que o conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, pois, exige-se que o leitor mobilize inúmeras estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, a fim de levantar hipóteses, preencher lacunas apresentadas pelo texto; portanto, o leitor nesse processo é ativo, autor e leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem, pois, ambos estão construindo um diálogo em que o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações.

Portanto, ao ler, começamos a interagir com o texto quando acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que nos parece relacionado, de modo que possamos atribuir significados às palavras, às frases e aos parágrafos que lemos. Os nossos conhecimentos prévios serão confirmados ou refutados durante a leitura. Nesse processo, relacionamos as novas informações ao repertório que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente.

O tema tratado é complexo e para que compreendemos um pouco mais a respeito da alfabetização, letramento e a importância da leitura, foi feita uma abordagem por meio de pesquisa bibliográfica e internet, para facilitar um pouco mais a visão sobre o tema.

PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita estão presentes nessa sociedade e é um meio de melhor compreendê-la. Por meio de diversos meios de informação e conhecimento, adquirimos saberes necessários para podermos além de pertencer, participar de uma sociedade e assim, contribuir para o seu

desenvolvimento e avanço.

Segundo Freire (1982, p.23):

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprende dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (FREIRE, 1982, p. 23).

A leitura e a escrita fazem parte de nossas vidas antes mesmo de nos apropriarmos delas, e com elas convivemos e nos relacionamos com a sociedade.

A Alfabetização, por muitos anos, foi entendida apenas como a decifração do código. Esse limitado e simplista entendimento do que seria Alfabetização, era o que determinava quando a pessoa era alfabetizada ou analfabeta.

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 2004 apud BRILHANTE, 2010, p. 07)

Faz-se necessário novas práticas de ensino nas escolas, onde os alunos não apenas se apropriem do código, realizando leituras e escritas mecânicas, mas um ensino significativo, que permita ao aluno entender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

Os alunos devem ser estimulados a pensar, a se comunicar, a sentir, a correr atrás de seus objetivos, sonhos e direitos, e o mundo da escrita oferece esses estímulos.

Ao chegar à escola, a criança já tem um repertório de conhecimentos adquiridos cotidianamente, cabe a instituição escolar dar continuidade a este processo, promovendo uma aprendizagem significativa das diversas funções da leitura e escrita.

Por fim, ao ler, vamos realizando uma grande quantidade de operações mentais, de modo que possamos continuar a leitura. Em alguns momentos, a durante a leitura, podem surgir obstáculos. Daí a importância das estratégias de leitura para tornar o processo de ler em algo que nos cause a satisfação de objetivo alcançado.

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor, por meio das quais ele extrai informações. Segundo Koch (2005), a mobilização desses conhecimentos por ocasião do processamento textual realiza-se por meio de estratégias de diversas ordens:

- Cognitivas: inferências, focalização, a busca de relevância.
- Sociointeracionais: preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis), mal-entendidos etc.;
- Textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações).

Segundo Valls (1990, apud SOLÉ, 2008, p. 69), a estratégia é uma forma de “regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta que se propõe”.

Assim, de acordo com Scott (apud KATO, 2007, p. 131), se organizássemos as estratégias de forma de máxima teríamos:

I Estratégias cognitivas:

1. Pressupõe que o texto apresenta ordem canônica.
2. Pressupõe que o texto seja coerente.

II Estratégias metacognitivas:

1. Explícite claramente seus objetivos para a leitura. Exemplos:
 - Procure o tema do texto.
 - Analise a consistência interna do texto.
 - compare o que texto diz com o que você sabe sobre o assunto e veja se as duas informações são coerentes etc.
2. Monitore sua compreensão tendo em mente esses objetivos.

Assim, as estratégias cognitivas “munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente”, enquanto, as estratégias metacognitivas “orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-los em situações problemas.” (KATO, 2007, p. 135)

Entretanto, para Solé (2008, p.69-70),

estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, as quais envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que são desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Ou seja, uma das características das estratégias consiste no fato de não prescreverem totalmente o curso de uma ação, elas são suspeitas inteligentes, embora, arriscadas, sobre o caminho mais adequado que se deve seguir. Então, ao ensinar estratégias de leitura em sala de aula, deve-se ter em mente que as técnicas que não são como receitas infalíveis na construção de um aluno-leitor proficiente, mas auxiliam o aluno a alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, as estratégias de compreensão e de interpretação representaram a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica, porém, deve-se ser consciente das dificuldades inerentes ao processo, mas certos da capacidade de transformação nele contida.

O PROFESSOR E A MOTIVAÇÃO PELA LEITURA

A leitura é essencial em qualquer área do conhecimento e por esse motivo deve ser sempre repensada e refletida com o intuito de ser melhorada, tornando-se prazerosa, reflexiva e significativa, tornando-se então o mais interessante possível para as crianças, criando dessa forma, o hábito de escutar e ler os mais variados textos, agindo como instrumento significativo na vida cotidiana.

Para Solé (2008), poder ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, de maneira a contribuir de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. Porém, para alcançar esse objetivo, é necessário que o professor tenha claro as estratégias de leitura que serão necessárias para o processo.

Ainda, Solé (2008) ressalta que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. Portanto, o trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado pela autora consiste em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

Muito já se equivocou ao analisar a fala em relação às normas codificadas pela gramática, pois tanto a fala quanto a escrita devem ser observadas como metodologias e categorias de análise adequadas.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 16):

As línguas se fundem em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso.

O professor pode gerar essa motivação pela leitura quando aborda aspectos da vida do autor, proporcionando ao aluno uma intimidade, uma forma de fazer com que o aluno tome parte da vida e identifique-se com esse alguém, reconhecendo em sua vida aspectos semelhantes à sua e/ou admirando características que julgue importante. Outro ponto importante para a motivação é a descrição do gênero literário que irá ler, mostrando sua história e formação durante o tempo. Porém, nada disso vale, se falta no professor o gosto pela leitura.

Segundo Manguel o livro *Uma história da leitura* (2001), desde os tempos primórdios as palavras, que eram escritas em tabuletas, destinavam ser a serem lidas em voz alta. A leitura quieta, silenciosa, era algo fora do comum e tornou-se usual somente no século X, no Ocidente.

Manguel (2001, p.37) afirma que:

Em algumas diferentes culturas, desde a Idade Média até os dias de hoje, a compreensão plena de textos, geralmente os sagrados, não exigiam apenas os olhos, mas também o resto do corpo, um ritmo, onde corpo e mente, enquanto processam a realidade física dos sons, “falam”, expressam-se.

O autor explicita que, como as leituras eram feitas em voz alta, a escrita que compunha os livros, não precisava ser separada por unidades fonéticas, assim, as palavras eram amarradas juntas, em frases contínuas.

É possível corroborar tais fatos as ideias de Isabel Solé, no livro *“Estratégias de leitura”*, (1998), no qual enfatiza, que atualmente “ler para praticar a leitura em voz alta” é um objetivo muito frequente do ensino de leitura, e que raramente pode ser exercitado fora da escola. Geralmente pretende-se com tal atividade que os alunos leiam com “clareza”, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entonação desejada. Porém, para que isso aconteça, é objetivo primordial que o aluno tenha feito uma leitura antes e compreendido o “texto nunca lerá em voz alta em texto para o qual não se disponha de uma compreensão” (Solé 1998, p. 97)

Para a autora, ler para comunicar um texto a outras pessoas é um recurso de leitura próprio de grupos de atividades. O objetivo dela é que as pessoas para a qual você se dirige compreendam a mensagem. Mas para que ela seja compreensível aos outros é preciso que o leitor utilize alguns recursos, próprios desse tipo de texto: entonação, pausas, exemplos não lidos, ênfase em determinados aspectos, entre outros.

Percebe-se que a leitura e a escrita estão interligadas, de forma que ao ler o indivíduo treinará a escrita por meio da oralidade, mas para que isso aconteça é necessário se trabalhar com estratégias diversas.

De acordo com Rezende (2001, p.12):

Diante de inúmeras externalidades positivas que a educação pode promover na sociedade, sua produção pelo governo com caráter gratuito ou subsidiado se torna extremamente necessária. (REZENDE, 2001, p.12).

Por meio de programas governamentais de incentivo à leitura, as pessoas ampliam seus conhecimentos, dando mais significado aos textos, noticiários diversos, refletindo a respeito da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, há uma quantidade significativa de exigências que cercam as pessoas. Para conseguir um bom emprego, que ofereça boas condições de trabalho e salário, é exigido que a pessoa tenha criatividade, proponha soluções, seja dinâmica e participativa, entre outras coisas mais. Todas essas exigências criam a necessidade de uma maior participação social, uma maior compreensão da sociedade e de seu funcionamento.

A leitura e a escrita estão presentes nessa sociedade e é um meio de melhor compreendê-la. Por meio de diversos meios de informação e conhecimento, adquirimos saberes necessários para podermos além de pertencer, participar de uma sociedade e assim, contribuir para o seu desenvolvimento e avanço.

Ao chegar à escola, a criança já possui conhecimentos prévios de acordo com seu cotidiano, cabendo a escola dar continuidade ao desenvolvimento desses conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa das diversas funções da leitura e escrita.

Para que a alfabetização se torne significativa as crianças devem receber os mais variados estímulos, por meio de estratégias de leitura que fazem parte do seu cotidiano.

O professor deve auxiliar e estimular seus alunos a compreenderem que cada texto tem um objetivo, se apresentando em situações diversas de comunicação.

A leitura abre as portas ao conhecimento, tornando-se um corrimão para o educando, auxiliando a estabelecer valores que utilizará ao longo de sua vida e durante seu cotidiano.

Nota-se que a leitura é um meio de compreensão, abrindo caminhos para o conhecimento, criticidade e liberdade, tornando-se significativa no processo ensino aprendizagem, fundamentalmente na alfabetização.

Se o objetivo que se possui, ao ensinar a língua oral, é o de propiciar aos alunos o falar com desenvoltura, permitindo-lhes expor suas ideias sem inibição, seja declamando, dramatizando, contando histórias ou entrevistando, esse resultado só é alcançado se for ensinada uma coisa de cada

vez, com planejamento de todas as etapas do trabalho, acompanhamento e avaliação do processo.

Importante salientar que é um equívoco se pensar que, pela razão de os alunos já dominarem a fala muito antes da idade escolar não mais é necessário ensinar outros usos e formas de linguagem oral. O domínio de um único gênero oral não significa que os demais também já estejam dominados. Saber expor um assunto para uma plateia não significa saber participar de um debate público. As competências exigidas para uma e outra situação não são as mesmas. Assim, o trabalho com a linguagem oral precisa selecionar os gêneros orais para cada série, de forma que os alunos conheçam tais gêneros um a um, em situações em que lhes sejam propiciados a construção social do sentido e das significações pessoais.

Durante esse artigo fez-se presente situações que fazem parte do nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRILHANTE, L. H. A. A. **Alfabetização e Letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando**. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina.

CARRERA, Gabriela. (Org.) **Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda**. Brasil: Cultural, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. de O.; AQUINO, Zilda G. O. de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (Org); DIONISIO, Ângela Paiva (Org). **Fala e Escrita** – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria N.; CURY, Maria Z. **Tipos de textos, modos de leitura**. 2 ed. São Paulo: Editora Formato, 2001.

PIRES, Luciane P. **Estratégias de interação no texto escrito: perspectivas para o ensino da leitura**. 2004. 128 f. Tese (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, (1998)

PRETI, Dino (org), **Estudos da língua falada: variações e confrontos**. 2.ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/ESP, 1999.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

WEISZ. Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ªed. São Paulo: Ática, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

THE IMPORTANCE OF STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD



SANDRA APARECIDA PEREIRA CHOQUE

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: Universidade Paulista, em 2009; Pós-graduação em Educação a distância, pela Faculdade: Campos Elíseos, em 2019; Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Todos os seres humanos são influenciados pelo ambiente em que se desenvolvem e passam por diferentes fases que contribuem para a formação da sua personalidade como indivíduos, mas outros elementos não menos importantes como o desenvolvimento tecnológico, as mudanças políticas e econômicas, os meios de comunicação colocados no topo o serviço ao homem e a automatização de alguns processos, também exercem notável influência na formação do indivíduo e a escola desempenha papel primordial no atendimento personalizado a cada sujeito, para alcançar sua adequada inserção na sociedade, de acordo com o tempo, com as suas possibilidades, com os seus interesses e com as suas responsabilidades sociais. As escolas são as instituições sociais fundamentais para a satisfação das necessidades educativas, bem como para a transmissão do legado histórico-cultural, e têm como premissa mais importante a preparação dos cidadãos para a vida e para a adoção de uma atitude formativa no presente que teve de viver. e no futuro. Nas escolas, a educação baseia-se na formação que se traz das diferentes famílias de origem e se formam hábitos, mas estes levam dias, meses e até anos para se formarem e se manifestam após longa prática. A formação do hábito de leitura não foge a esta afirmação. O termo “hábito de leitura” inclui as mesmas condições que ocorrem em toda formação psicológica, uma vez que o ato de ler mobiliza processos intelectuais, volitivos e afetivos, ou seja, é um fenômeno complexo que envolve o desenvolvimento de capacidades e habilidades, interesses. e motivações, em cuja formação devem ser tidas em conta as características das diferentes idades, fases ou momentos de desenvolvimento

das crianças, para garantir que a leitura se torne voluntária e a sua prática sistemática se torne, de fato, um hábito. São discutidas inúmeras razões relativamente à importância dada à leitura e à necessidade de se conseguir no indivíduo uma forte motivação para esta atividade desde as mais tenras idades, pelo que ela representa na formação intelectual, ética e estética. Este artigo tem como objetivo apresentar critérios especializados sobre o ato de ler e contar histórias para despertar o interesse pela leitura, dado o conhecimento obtido por diversos meios sobre os problemas que alunos de diferentes idades enfrentam em relação aos hábitos de leitura e à preparação de professores para enfrentar esta situação

PALAVRAS-CHAVE: Formação; História; Origem.

ABSTRACT

All human beings are influenced by the environment in which they develop and go through different stages that contribute to the formation of their personality as individuals, but other no less important elements such as technological development, political and economic changes, the media placed at the top of the service to man and the automation of some processes, also exert a notable influence on the formation of the individual and the school plays a key role in providing personalized care for each subject, to achieve their proper insertion into society, according to the time, their possibilities, their interests and their social responsibilities. Schools are the fundamental social institutions for meeting educational needs, as well as for passing on the historical and cultural legacy, and their most important premise is to prepare citizens for life and to adopt a formative attitude towards the present and the future. In schools, education is based on the training that is brought from the different families of origin and habits are formed, but these take days, months and even years to form and manifest themselves after long practice. The formation of a reading habit is no exception. The term "reading habit" includes the same conditions that occur in all psychological formation, since the act of reading mobilizes intellectual, volitional and affective processes, in other words, it is a complex phenomenon that involves the development of capacities and abilities, interests and motivations, in the formation of which the characteristics of the different ages, stages or moments of children's development must be taken into account, to ensure that reading becomes voluntary and its systematic practice does in fact become a habit. Numerous reasons are discussed regarding the importance given to reading and the need to achieve a strong motivation in the individual for this activity from the earliest age, for what it represents in intellectual, ethical and aesthetic formation. The aim of this article is to present specialized criteria on the act of reading and storytelling to awaken an interest in reading, given the knowledge obtained through various means about the problems that students of different ages face in relation to reading habits and the preparation of teachers to deal with this situation.

KEYWORDS: Formation; History; Origin.

INTRODUÇÃO

Durante as narrativas, as crianças gradualmente percebem que suas apreensões e incertezas diminuem à medida que são guiadas pelo educador a refletir sobre eles. Suas interações sociais se tornam menos conflituosas devido a momentos de conversa e estabelecimento de acordos na sala de aula, como normas de convívio e respeito. O afeto surge por meio da consideração pelo próximo, atos altruístas e manifestações de carinho.

Dessa forma, a criança vai percebendo que a amizade é uma conquista fundamental em seu cotidiano. Os contos de fadas auxiliam as crianças a lidar com emoções de angústia e frustração. Por meio dessas histórias, elas começam a compreender que situações negativas podem ocorrer na vida de uma pessoa e que são passageiras, pois sempre há alguém generoso ao seu lado, representado pela figura da fada, mãe, avó, tia ou até mesmo do professor, para ajudar a resolver problemas. Este artigo busca abordar reflexões sobre a narração de histórias e a importância de adentrar o universo infantil por meio dos contos de fadas.

Narrar uma história difere de ler uma história, e na escola ambos os métodos têm seu espaço. O contador recria o conto junto com seu público. Ele preserva certas partes do texto, porém o altera de acordo com a interação que tem com os ouvintes. Por outro lado, o leitor empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa e as escolhas de palavras feitas pelo autor. Muitas vezes, a contação de histórias abre espaço para múltiplas interpretações do texto narrado. Praticada em diversos estilos e em diferentes lugares, seu papel na escola é crucial, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo de ler livros de literatura. Uma história é capaz de emocionar e surpreender o ouvinte por meio da forma como é contada. É sabido que as crianças vivenciam experiências significativas e duradouras na instituição escolar. A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para manter o amor pela literatura além da infância. Portanto, é importante proporcionar às crianças oportunidades de ouvir diversas histórias, sejam elas lidas ou contadas de memória.

Qualquer professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Com o tempo, ele se apropriará das narrativas e sentirá vontade de contar aquelas que mais gosta. Cada contador, com suas habilidades, encontrará sua própria maneira de contar histórias e dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para aqueles que desejam se aventurar na arte da narração: é recomendável fazer uma leitura minuciosa prévia do conto, buscando compreender seu significado mais profundo, ou seja, sua essência; também é interessante dividir o conto em cenas ou partes principais e identificar a estrutura narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam ao longo da história.

OS CONTOS DE FADAS

Contar histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da Alfabetização Infantil. Os contos de fadas atuam como um bloco de construção essencial para a alfabetização.

A imaginação das crianças aumenta ainda mais ao ouvir contos de fadas. Pode-se envolver as crianças para discutir como a terra da fantasia ou os mundos incríveis dessas histórias podem ser diferentes ou iguais ao nosso mundo real. Por meio dessa interação com as crianças, isso os ajudará a expressar suas ideias com facilidade.

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. (BETTELHEIM, 2008, p. 20).

Estudos também mostram que atividades regulares de contar histórias podem ajudar a ampliar o vocabulário de uma criança.

As crianças aprendem com os personagens das histórias e isso as ajuda a conectar a situação com suas próprias vidas. As histórias mostram às crianças como ter uma visão positiva em meio a quaisquer ansiedades, batalhas e problemas da vida. Também ensina habilidades de pensamento crítico.

Durante os primeiros anos de meninice, as atividades lúdicas tornam-se cada vez mais criativas e dramáticas à medida que a imaginação da criança floresce. Ao imitar os adultos, outras crianças, tipos de televisão, várias situações tipo “faz de conta” são encenadas com miniaturas de tipos humanos e animais, instrumentos do lar, bonecas, bola, argila e o que quer que haja em disponibilidade. “O equipamento de uma criança precisa estar relacionado com a idade e ser bastante variado para não restringir o “faz de conta” e as atividades relacionadas. Para a criança é com ser capaz de imitar as atividades da brincadeira de acordo com suas preocupações e interesses do momento. Ela precisa estar livre para explorar seu ambiente próximo e distante, bem como para procurar partes de detalhes a fim de obter entendimento de seus arredores e de si própria. É por isso que as crianças ensaiam muitas vezes suas experiências menos usuais e excepcionais até que estas comecem a fazer-lhes sentido (PIKUNAS apud PIAGET, 1936/1952: ALMY, 1966, p.217).

O mundo hoje pode ser visto como um lugar assustador. Muitas famílias e mais especificamente as crianças podem passar por um tremendo estresse. Nessa situação, as crianças precisam estar cientes de que coisas ruins acontecem com todos. Os contos de fadas podem ajudá-los a desenvolver resiliência emocional, ajudando-os a conectar as histórias com questões da vida real, onde na maioria das vezes o herói triunfa. Essas histórias mostram a eles que todos nós passamos por desafios na vida e que eles devem estar sempre preparados e acreditar que podem vencer na vida.

De acordo com Abramovich (1999, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Ler contos de fadas para crianças ou contar histórias não é apenas uma base para o desenvolvimento da alfabetização, mas também dá ênfase a vários valores e comportamentos interculturais.

Os contos de fadas são ótimas ferramentas para ensinar as crianças sobre o desenvolvimento da história, resolução de conflitos, desenvolvimento de personagens, heróis e vilões e simplesmente ampliar sua imaginação.

Embora muitas vezes esquecidos, os contos de histórias devem ser considerados atemporais.

De acordo com Franz:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

É difícil determinar o ponto exato em que se diferenciam o mito e o conto folclórico. Segundo Bettelheim (1979, p.34), podemos apenas afirmar que ambos têm origem em sociedades pré-literárias.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (BETTELHEIM, 1979, p. 34)

Assim, ao adentrarmos no universo das Histórias Maravilhosas, podemos reconhecer os desafios que preocupavam as mentes de nossos antepassados. As experiências e vivências que moldaram a humanidade foram transmitidas por meio das narrativas presentes nas histórias, utilizando uma linguagem compreensível que carrega significados intemporais. Conforme afirmado por Corso (2006, p. 29):

A transformação dos contos de fadas em relatos bem-comportados e menos grotescos não é absolutamente fruto de arroubos pedagógicos recentes. Por exemplo, já no início do século XIX, ao longo das sucessivas edições das compilações dos irmãos Grimm, é possível acompanhar o progressivo abrandamento das tramas e das personagens, como a transformação da mãe em madrasta.

Conforme mencionado por Coelho (1998), a obra mais famosa de Perrault foi intitulada como "Os Contos da Senhora Gansa". Essa figura (Mère l'Oye) originava-se de antigas fábulas populares, amplamente reconhecidas pelos habitantes da França: seu papel era contar histórias para seus filhotes encantados.

Com a publicação dos oito Contos da Mãe Gansa, nascia a Literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez são publicados A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borracheira, Henrique do Topete e O pequeno Polegar, todos eles são originários dos antiqüíssimos *lais* ou dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais. (COELHO, 1988, p.68)

Quando as crianças leem ou ouvem contos, entram em contato com o seu conteúdo inconsciente ou subjacente, pois ao se identificarem com os personagens, podem analisar as situações de maneira mais imparcial. Dessa forma, ao se conectar com os processos internos e se identificar com os personagens, os contos permitem que a criança se coloque "fora" da situação, adotando uma perspectiva mais distanciada, o que facilita a compreensão do problema apresentado e das sugestões para sua resolução.

A partir dessa compreensão do papel do narrador, torna-se mais fácil entender os protagonistas, as jornadas a lugares distantes e tão próximos à realidade, a sensação do aspecto divertido presente nas brincadeiras com as palavras de um poema, o afeto presente nas essências das histórias ouvidas, lidas e contadas, auxiliando as crianças a compreenderem o mundo interno e externo a elas. Em outras palavras, é o começo de um processo encantador, proporcionado pela alegria e pelo prazer de ler obras literárias.

Dessa maneira, compreendemos que oferecer uma narrativa a uma criança é permitir que sua imaginação desperte, possibilitando que as mais diversas e profundas relações de expressão e sensações deixem uma impressão duradoura na memória desse ser repleto de emoção, capaz de experimentar uma liberdade lúdica. Nessa fase da vida, o aspecto mais significativo está relacionado às brincadeiras, aos sonhos e à felicidade que representam a experiência de uma infância enriquecida por diferentes leituras.

Corremos aceleradamente contra o tempo e, apesar de estarmos desfrutando de tantos meios de comunicação – com inúmeras informações circulando rapidamente por intermédio da TV, do rádio, da internet, entre outros -, parece que, infelizmente, não mais nos comunicamos. Deixamos de ouvir o outro, de nos emocionar com suas histórias, de compartilhar experiências e idéias. Perdemos a nossa voz, a palavra pulsante, corpórea e significativa que brotava vida do interior. Com a criança não é diferente. Ela “recebe” informações de diversas fontes e o tempo todo encontra-se imersa nessa teia complexa de relações e, muitas vezes, é impossibilitada de ouvir, expressar-se ou contar sobre suas experiências cotidianas e de viver suas histórias. Estamos também deixando de olhá-la, de ouvir seu apelo, sua voz e, até mesmo, de narrar-lhe nossas histórias. A palavra oral, tão fundamental para o seu desenvolvimento e construção do ser psicológico social e cultural, é infelizmente pouco explorada nas famílias, nas escolas e nos vários lugares que ele frequenta. (NICOLAU E DIAS, 2003, p. 96).

Desse modo, é fundamental familiarizar as crianças com narrativas desde cedo, com o objetivo de cultivar o hábito de leitura de obras literárias. É essencial proporcionar diversas oportunidades de leitura literária, para que as crianças não apenas se familiarizem, mas também sintam entusiasmo e desenvolvam um apreço pela leitura, baseado nas experiências que tiveram. Além disso, é crucial garantir que a criança tenha fácil acesso à leitura de textos literários, de forma que ela se sinta livre para explorar um universo sem que isso seja imposto ou obrigatório. Nessa perspectiva, Machado destaca que:

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo deve ter a sua disposição e boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio de comida pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO 2002, p. 15).

No entanto, é crucial lembrar que ao examinar os significados dos contos, pode haver uma ênfase excessiva em certos aspectos que não estão presentes em relatos mais antigos. As histórias podem auxiliar as crianças a compreender e superar dificuldades psicológicas complexas, pois oferecem oportunidades de estabelecer uma ligação entre o inconsciente e a realidade. Cada história contém uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente, mesmo que a criança não expresse sua compreensão da mensagem contida na história, isso não significa que ela não a tenha assimilado.

A LEITURA E O MUNDO INFANTIL

Ler um conto de fadas para uma criança, ou permitir que ela o leia por si mesma, é crucial para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são fundamentais para o mundo infantil, pois atuam como mediadores entre a criança e a realidade, auxiliando na resolução de conflitos e na formação da personalidade por meio dos simbolismos representados pelos personagens.

As narrativas e os contos preservam a estrutura onírica, com deslocamento e simbolismo. Dessa maneira, pode-se afirmar que contar e escutar histórias estimula a capacidade de sonhar e, acima de tudo, o desejo de narrar sonhos, indicativos de uma vida imaginativa mais rica.

Observa-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou ouve uma narrativa, vivência experiências diversas e inicia um processo de imaginação, estabelecendo um diálogo entre a história e sua realidade.

As narrativas e os contos de fadas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, e a cultura brasileira é amplamente influenciada por eles.

Os contos de fadas fornecem informações sobre períodos passados, nos quais podemos perceber estilos de vida variados, criações e muito mais, transmitindo conhecimento de geração em geração.

A inclusão de elementos mágicos, personagens em busca de tesouros, heróis com habilidades diversas e outros aspectos desperta a curiosidade da criança pelo mundo literário, indo além de uma simples narrativa e trabalhando os aspectos emocionais de cada indivíduo.

Com a narração de histórias, uma criança pode viajar no tempo e no espaço sem levantar um dedo. Eles podem explorar novas culturas, mundos diferentes e novos horizontes, tudo no conforto da sua sala de estar. Não há limites no assunto, jornada ou arco de personagem. A contação de histórias convida as crianças a entrar em contato com a imaginação e a explorar seus sentimentos! Isso pode fazer com que seu filho questione o que sabe sobre o mundo e fique mais aberto para aprender coisas novas.

Contar histórias pode ajudar a expor as crianças a pessoas e situações que nunca encontraram antes. Oferece-lhes a capacidade única de partilhar a perspectiva de outra pessoa como contador de histórias e pode fazê-los repensar a sua posição actual sobre determinadas questões como leitor ou ouvinte. Ao partilhar perspectivas adicionais e introduzir novos tipos de personagens de diferentes partes do mundo com personalidades diferentes, uma criança pode praticar a sua capacidade de ter empatia com outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os eventos de leitura, de uma forma ou de outra, os trabalhos apresentados aludiram à necessidade de uma estratégia de incentivo à leitura dos alunos na sala de aula, ela deve ser concebida de forma coletiva: diretor, professor e família, ou seja, concebendo a abordagem, o caminho a percorrer, os caminhos a utilizar para que ocorra a aproximação e o encontro final do aluno com o livro, pois ler por prazer é contagiante.

Portanto, é necessário um professor que conte histórias, como também que também esteja interessado, informado, preparado e munido de livros: que saiba recomendar o livro certo para a criança que precisa dele na hora certa. Não se deve esquecer que muitas pessoas não leem porque as primeiras leituras foram experiências frustrantes.

O ambiente escolar tem a responsabilidade de agir para corrigir as deficiências de leitura dos alunos, o que não significa que esteja separado do trabalho que a família deve realizar para apoiar e contribuir para o alcance de resultados satisfatórios e que as dificuldades de aprendizagem pode ser superada.

A leitura deve se tornar um hábito desde cedo, contra a sonolência, a acomodação ao uso de resumos simplistas, o uso fraudulento de recortar e colar, estimula a busca pela verdade, desenvolve a capacidade de concentração e impulsiona a imaginação criativa. Uma sociedade do conhecimento e uma resposta adequada às exigências da inovação científica não podem ser concebidas sem estas qualidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

DIAS, Ana Flávia Araújo. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

KUPSTAS Márcia. et al. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo: Moderna, 1993.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed., 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MIRANDA Marília Gouvêa. **O processo de socialização da escola: A evolução da condição social da criança**. In: **Psicologia social: O homem em movimento**. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado Nicolau e DIAS, Marina Célia Moraes (2003). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador de infância**. Campinas: Papyrus.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento Humano**. 3 ed. São Paulo: Mc Grau – Hill do Brasil. LTDA, 1979.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

AVANÇOS E DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ADVANCES AND CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SANDY KATHERINE WEISS DE ALMEIDA

Graduação em Letras/ Português e Inglês pela Universidade Nove de Julho (2008); Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo (2016); Mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (2021); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Dom Pedro I e Assistente de Diretor de escola no CEI CEU Jaçanã..

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal compreender os processos que envolvem a seara da gestão escolar na educação infantil, especialmente a atuação da gestão escolar e todas as implicações que versam sob ela para que seja reverberado a melhoria e a qualidade da educação infantil. Realizou-se um levantamento de cunho bibliográfico com autores contemporâneos e verificou-se que os desafios colocados para os diretores de escola estão relacionados à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, bem como a formação continuada. Se superados esses desafios, a gestão escolar poderá atuar diretamente para uma educação infantil de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Educação Infantil; Qualidade.

ABSTRACT

The main objective of this article is to understand the processes that involve school management in early childhood education, especially the role of school management and all the implications that come with it, so that the improvement and quality of early childhood education can be reverberated. A bibliographic survey was carried out with contemporary authors and it was found that the challenges

for school principals are related to the quality of the pedagogical practices developed in the school, as well as ongoing training. If these challenges are overcome, school management can act directly towards quality early childhood education.

KEYWORDS: School Management; Early Childhood Education; Quality.

INTRODUÇÃO

A visão da educação infantil vem sendo expandida, já que representa um espaço importante na vida dos bebês e das crianças dentro da educação brasileira. A qualidade dessa etapa da vida escolar precisa ser garantida, e a equipe gestora deve estar a frente amparada em documentos legais, tais como, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros, tem como princípio orientador a garantia de uma educação de qualidade.

Os desafios dessa etapa escolar são vários, e vão desde a pouca infraestrutura, pequenas verbas orçamentárias, poucos recursos pedagógicos até a falta de profissionais pedagogos para atender os bebês e as crianças.

Assim, um dos desafios da gestão escolar está em proporcionar uma educação integral para os alunos, por isso o tema do presente artigo, o qual coaduna como a minha experiência como assistente de diretor de escola em um Centro de Educação Integral (CEI) no município de São Paulo. Nesse período vi a evolução desse espaço tão importante para os bebês e crianças, mas em contrapartida ainda faltam melhorias, que vão além do poder da unidade escolar, mas também das políticas públicas que a envolvem.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação é a universalização da educação infantil, ou seja, que aconteça a expansão, mas respeitando o padrão nacional de qualidade, como infraestrutura, quadro de pessoal e recursos pedagógicos, além da formação inicial e continuada dos professores.

Nesse sentido, a pergunta problema é como o gestor escolar enfrenta o desafio de buscar maneiras de atuar visando a qualidade na educação infantil?

Buscando viabilizar essa gestão, a Constituição Federal de 88, em seu artigo 206 explana o princípio da “Gestão Democrática do ensino público”, em seu inciso VI e da “Garantia de padrão de qualidade” em seu inciso VII. Dessa forma, a C.F. legitima uma gestão que atenda aos alunos dentro de um processo democrático educativo. Nesse mesmo viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação indica como pode ser organizado esse processo participativo na gestão das instituições educacionais:

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, art.14)

Dessa forma, as unidades escolares têm autonomia para elaborar o Plano Político Pedagógico, bem como, seus regimentos e planos de trabalho, adequando-se as necessidades de contexto, cotidiano e território. Cabendo também, a participação efetiva da comunidade escolar para participar efetivamente das decisões que são tomadas na escola. Nesse sentido, a gestão democrática viabiliza a garantir a qualidade de ensino e de todos os envolvidos para o atendimento escolar.

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação da gestão escolar visando a garantia da qualidade da educação, além de compreender de que forma os desafios restringem ou possibilitam o avanço na educação infantil. A justificativa se apoia na necessidade de uma gestão educacional que esteja imbricada na formação dos seus professores para que tenhamos uma educação de qualidade.

O artigo se estruturou em qualidade da educação infantil sob a perspectiva da gestão escolar, caminhando para a educação infantil e qualidade, aliando a formação docente e os desafios da educação infantil para que possamos ter um futuro. A metodologia está imbricada no levantamento bibliográfico, com livros, artigos, documentos legais e sites da internet estudados.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Segundo os documentos oficiais e legais o acesso à Educação Infantil é fundamental para os bebês e as crianças. Kramer (2006) explica que o reconhecimento desse direito traz diversos impactos, tanto nas políticas públicas, como na formação dos educadores.

Notamos que a educação infantil, primeira fase da educação de um bebê/criança muitas vezes é vista como simplesmente assistencialista, em que a família necessita de um local gratuito, seguro e que atenda as necessidades desse aluno e não se pensa sobre o desenvolvimento dele.

Nessa perspectiva, quem cuida e viabiliza que esses bebês e crianças se desenvolvam de forma holística nesse momento da vida é o professor, indo para além do simples cuidar e sim promover ações e espaços com intencionalidade para que aconteça efetivamente esses avanços.

Portanto, a educação infantil segundo Kramer (2006) contribui para a escolarização posterior, trazendo diversos benefícios para as crianças e famílias, inclusive contribuindo para a inserção social. Para o autor (2006) uma educação infantil de alta qualidade traz maiores benefícios para as crianças do que uma de baixa qualidade.

Melhuish (2013) em seus estudos destaca cinco áreas que merecem atenção e que refletem para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na educação infantil, entre eles:

Qualidade da interação verbal adulto-criança; conhecimento e entendimento do currículo, pela equipe; conhecimento da equipe sobre como as crianças aprendem; habilidades dos adultos para ajudar as crianças a solucionarem conflitos; apoio aos pais para favorecer a aprendizagem em casa. (MELHUIH, 2013, p. 137).

As áreas que Melhuish (2013) elencou demonstram que o profissional da Educação Infantil possui grande influência sobre a eficiência da pré-escola, enfatizando que as mediações e ações

dos profissionais fazem a diferença e apontam caminhos de qualidade no trabalho desenvolvido.

Dessa forma, esse educador precisa ter formação para além dos simples cuidar e esse processo formativo se dá de forma contínua para além da formação inicial do corpo docente, que seriam as formações em trabalho ou mesmo que esse educador busque por novas possibilidades.

Os estudos avançaram no sentido de demonstrar a importância da educação infantil, como Melhuish (2013) afirma que, a criança desenvolve várias competências, entre elas, habilidades e capacidades na educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E QUALIDADE

Em articulação com o Plano Nacional de Educação, visando ainda estabelecer indicativos de qualidade em Educação Infantil são elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) estes documentos vêm apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral, de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos à infância são reconhecidos e que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos no contexto social e cultural.

Esse documento também serve como guia para os gestores educacionais, especialmente com relação às práticas educativas, desenvolvimento e avaliação delas. Ainda demonstra organização das atividades, espaços e materiais, currículo, rotina escolar, entre outras orientações pertinentes e que atendam aos bebês e às crianças. Esse referencial serve como um orientador, em que poderá subsidiar os sistemas educacionais, especialmente em busca da qualidade.

Nesse diapasão, o trabalho na educação infantil é pautado no desenvolvimento de projetos pedagógicos que são elaborados pelos professores. Esse processo tem por objetivo desenvolver, com os bebês e as crianças, propostas significativas, lúdicas e interativas, a fim de proporcionar construções de aprendizagem. Diante desse planejamento, são levantadas as necessidades para a realização das etapas de diversos projetos, sendo elas: recursos humanos, recursos didáticos e recursos financeiros.

Segundo o Referencial Curricular, a qualidade envolve políticas públicas, recursos financeiros e humanos, padronização dos espaços físicos, entre outros, que garantam o desenvolvimento integral da criança.

Refletir sobre como se dá a gestão escolar de uma unidade é dialogar com a gestão democrática dos recursos públicos prevista também em legislação. Nesse pensar, a direção da escola cuida para que seja desenvolvida, em toda a equipe escolar, o conhecimento e a consciência quanto ao uso adequado dos recursos. Nesse sentido, as despesas devem estar alinhadas diretamente com as atividades escolares, para atender a comunidade escolar.

Assim, pensar nos gastos dos recursos públicos destinados às escolas, democraticamente, visando o desenvolvimento de projetos pedagógicos que proporcionem aos bebês e às crianças uma educação de qualidade. Os recursos financeiros destinados ao ambiente escolar precisam ser

repensados e ajustados, para que possam contemplar todas as demandas existentes na unidade.

FORMAÇÃO DOCENTE

Desde os anos 1990, segundo Monteiro e Motta (2013) se multiplicaram mundo afora as experiências educativas que incluem produção de mídia por crianças e adolescentes. Observamos o quanto isso passa a pressionar o currículo das escolas quanto as coisas como as relações de tempo e espaço do trabalho escolar, o sentido de produtividade discente, o tipo de equipamento didático ou aspectos da formação docente.

É preciso ir além do deslumbramento tecnológico e assumir uma posição crítica quanto ao fato de muitas dessas experiências carecerem de maior fundamentação pedagógica, de distanciamento de modismos do mercado e, principalmente, de critério de método de cientificidade, especialmente voltado para as formações ofertadas segundo Monteiro e Motta (2013).

Não se pode perder de vista o legado que as escolas são, e principalmente, o que talvez somente elas ainda possam deixar. Até porque as ações voltadas para a inclusão de inovações educacionais não são baratas para as escolas, governos, e, portanto, para as sociedades que os mantêm. Assim, como também, é cara a formação dos profissionais educadores para que possam incluir consistentemente os novos recursos às suas práticas pedagógicas.

Muitas vezes, as formações oferecidas deixam de lado a capacidade de escolha do profissional, de renúncia a um pensamento reflexivo, pois a necessidade de se fazer essa ou aquela formação, já pré-estabelecida por órgãos competentes. Nesse sentido, muitas vezes as formações ofertadas vendem uma falsa ideia de consciência autônoma do indivíduo.

Essa formação, muitas vezes deixa os professores frágeis no seu fazer, na sua atuação, servindo apenas como força de produção dentro das unidades escolares. O resultado disso acaba sendo a perpetuação de um processo sem reflexão e autonomia desses profissionais frente às suas demandas em sala de aula, cabendo apenas o processo meramente executivo.

O conhecimento adquirido nas formações segundo Monteiro e Motta (2013) deve ser sempre valioso para o trabalho escolar, sendo que sua construção depende da mobilização por meio de uma série de habilidades das quais somos portadores, como as cognitivas, linguísticas, de memória, entre outras. Têm, portanto, um caráter abstrato e, nesse sentido, imaterial e de difícil tangibilidade em situações de observação, dependendo de condições de registro material, de referenciais perceptivos e de processos comunicativos disponíveis.

Monteiro e Motta (2013) também nos fazem refletir sobre a necessidade de transpor do mundo das ideias, ou seja, das formações que participamos para o mundo real. Nesse sentido, se faz necessário que haja intervenções nos processos de aprendizagem a partir das condições e recursos de inteligências que foram adquiridos nessas formações, estabelecendo o seguinte esquema prático:

Primeiro: que se apresente alguma situação que exija sua aplicabilidade, isto é, situações de desafio de qualquer tipo e qualquer nível;

Segundo: que o sujeito disponha dos recursos e das habilidades solicitadas em grau sufi-

ciente de desenvolvimento para poder mobilizá-los e externá-los em sua interação com a situação de desafio;

Terceiro: que o sujeito queira expor e aplicar o que traz consigo. Ou seja, que empreenda um ato de vontade, que estará associado, de certa forma, a alguma motivação. (Monteiro e Motta, 2013, p. 247).

Assim, na base da formação estão os processos psicológicos elementares de reforço positivo e negativo segundo Monteiro e Motta (2013), os quais moldam nossos comportamentos sociais, definindo o que é, e o que não é aceito, gerando conforto ou desconforto.

Em paralelo, o Plano Nacional de Educação também se refere à Educação Infantil na perspectiva de que os professores precisam de formação específica e permanente devido a sua atuação como mediadores do processo de desenvolvimento e aprendizagens infantis, considerando o processo unitário de desenvolvimento da criança, compreendendo que a educação e o cuidado constituem um todo indivisível.

Um dos grandes desafios da educação de hoje é que as formações precisam se coadunar com o que conhecemos e precisamos no presente, para que os desafios possam ser enfrentados e que apontem possibilidades em nosso fazer.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE HOJE PARA QUE POSSAMOS TER UM FUTURO

Refletir sobre o papel da gestão para viabilizar essa dita educação de qualidade se faz perpassar sobre a necessidade de competência da gestão escolar, algo difícil de operar no contexto escolar.

Monteiro e Motta (2013) traçam um panorama do mundo do trabalho e do da educação, os quais exercem entre si um grande nível de influência. Considerando as modalidades corporativas da educação, em conjunto com as abordagens de gestão de conhecimentos, surge a gestão por competências. Com isso, foram geradas algumas soluções metodológicas estruturadas a partir de um procedimento chamado de mapeamento, envolvendo também o gerenciamento de matrizes descritivas. Isso tudo vem se convertendo na base da gestão de pessoas nas organizações, derivando diversos modelos e ferramentas gerenciais.

A gestão educacional precisa abranger segundo Monteiro e Motta (2013) três itens necessários para garantir a função social da escola, sendo primeiramente que haja uma visão detalhada que expresse o funcionamento idealizado da sociedade no futuro e um modo de participação das pessoas que tornarão essa sociedade viável.

No segundo item necessário é a gestão educacional ter bem definida a missão social politicamente, aliando senso de responsabilidade e participação transformador na sociedade, tanto em nível micro, quanto macro e para que isso aconteça é necessária a participação efetiva de todos, incluindo o corpo docente para que a qualidade consiga ser estabelecida. Então, não se produz resultado educativo significativo sem um acordo de corresponsabilidades.

Monteiro e Motta (2013) ainda trazem o terceiro item de qualquer empreendimento educacional

envolva o desenvolvimento das capacidades humanas entendidas como necessárias para que as pessoas que atuem diretamente na instituição escolar se integrem e realizem o projeto idealizado pela sociedade futura. Sendo, assim, um legado de uma geração de pessoas para outras.

Dessa forma, a gestão que atua de forma sistêmica, conforme Monteiro e Motta (2013) apontam imbricados em uma base ética e política no seu fazer, aliado a valores, interesses e intenções que agem sobre as percepções dos sujeitos para atribuir relevância e significado às informações, formações e processos, acaba por repercutir nos seus efeitos.

A adoção desse modelo de gestão de perspectiva sistêmica consistente pode efetivamente contribuir para uma educação de qualidade, aperfeiçoando seus processos de tomada de decisões, conferindo metodologia e técnica.

Nesse sentido, é preciso planejar em todas as instâncias institucionais e com toda nossa ciência, todos os recursos disponíveis e energias dos seres humanos para construção dessas capacidades, que serão o legado crítico a deixar para as novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de entender que a qualidade na educação infantil perpassa pela gestão escolar, se faz necessário, conforme nosso referencial teórico refletir sobre o papel do gestor escolar e como ele pode viabilizar os recursos humanos, financeiros, entre outros, são caminhos possíveis para se alcançar mais qualidade.

No presente artigo, pontuamos sobre as possibilidades de melhorias na educação infantil, relacionando a qualidade das práticas pedagógicas, condições de trabalho e formação de todos os profissionais que atuam nessa modalidade da educação.

Percorremos o caminho da qualidade da educação infantil sob a perspectiva da gestão escolar e que o gestor escolar deve garantir acesso e permanência dos bebês e crianças através de várias ações e entre elas as formações ofertadas com esse intuito.

Em uma perspectiva sistêmica sobre a gestão educacional, demonstramos que deve abranger a todos os fatores cujas inter-relações resultam nas ações educativas e caracterizam sua função social. Isso deve levar o gestor educacional a organicidade das ações educativas, ordenando coesão nas intenções, nos objetivos de trabalho, metodologias pedagógicas, práticas didáticas, entre outros fatores que formam a organização escolar, além da aplicação dos recursos materiais e profissionais que estejam envolvidos nas operações na educação escolar.

Os diretores de escola precisam garantir que o comprometimento com a proposta pedagógica aconteça de forma natural e imbricada em conhecimentos técnicos, seja através dos documentos que cercam a educação infantil, seja a aplicabilidade das políticas públicas visando garantir a qualidade na educação infantil.

Nesse sentido, os diretores de escola possuem o amparo legal na gestão democrática, assim

como deliberação das funções e responsabilidades a todos envolvidos nesse processo, defendendo que a educação de qualidade aconteça através do fazer do gestor escolar.

Nesse sentido, demonstramos que as inovações necessárias devem estar nas formações ofertadas e que o gestor escolar deve garantir que aconteçam as formações, os recursos financeiros e humanos, além de toda essa aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as formações precisam acontecer com a reflexão do corpo docente sobre o seu fazer, já que muitas vezes, as formações ofertadas nos levam a uma falsidade de consciência autônoma do indivíduo, cabendo apenas a execução do que foi pontuado.

Por fim, percorremos os desafios da educação infantil atualmente pensando na perspectiva futura, e para que isso aconteça se faz necessário participação efetiva de todos, na chamada participação democrática na escola, em que o gestor educacional precisa garantir que aconteça na prática.

Nesse contexto, é preciso haver um acordo de corresponsabilidade de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil para que tenhamos mais resultados significativos e imbricados na qualidade. Sendo assim, a gestão atuante de forma sistêmica precisa lutar por valores, interesses e intenções para que de fato aconteça uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, D.F., 2006, v.1 e v.2.

_____. Ministério da Educação. **PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, D.F., 2007.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, D.F., 2009.

KRAMER, S; NUNES, M. F.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, 2011.

MELHUIISH, Edward. **Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política.** Tradução: Moyses Kuhlmann Jr. *Cadernos de Pesquisa*, 2013.

MONTEIRO, E. MOTTA, A. **Gestão Escolar: perspectivas, desafios e Função Social**, Rio de Janeiro: LTC, 2013.

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E TECNOLOGIA: O PAPEL DA TECNOLOGIA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL MODERNO



EDUCATION, CURRICULUM AND TECHNOLOGY: THE ROLE OF TECHNOLOGY IN THE MODERN EDUCATIONAL CURRICULUM

SEBASTIANA CORDEIRO DA CRUZ

Graduada pela faculdade Anhembi Morumbi Cursado em 26 de junho de 2006; Pós-graduação na Universidade Gennari F Peartree 2018; Cursando a segunda graduação na Universidade Unicv; Professora de Educação Infantil na prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O crescente envolvimento da tecnologia em todas as áreas da sociedade tem levado a mudanças graduais na sociedade e no estilo de vida dos cidadãos. No campo da educação, a introdução da tecnologia levou a educação a repensar suas ações e programas de ensino, incluindo questões curriculares. Este artigo, por meio de um levantamento bibliográfico, tem como objetivo proporcionar uma discussão teórica e conceitual sobre a perspectiva a partir da qual o currículo tem sido integrado nas escolas atuais e como ele está vinculado ao processo educativo considerando a aplicação da tecnologia da informação. e comunicação em ambientes escolares. Para essa compreensão, buscamos na literatura conceitos e histórias de currículo que demonstrem uma compreensão de como o currículo é afetado em diferentes áreas, seus aspectos mais proeminentes no contexto educacional atual e sua relevância para a tecnologia. Espera-se que esta questão seja esclarecida abrindo caminhos possíveis para a reconstrução e modificação do pensamento curricular atual mais próximo das realidades educacionais contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Tecnologia; Educação.

ABSTRACT

The growing involvement of technology in all areas of society has led to gradual changes in society and citizens' lifestyles. In the field of education, the introduction of technology has led education to rethink its actions and teaching programs, including curricular issues. This article, by means of a bibliographical survey, aims to provide a theoretical and conceptual discussion on the perspective from which the curriculum has been integrated in today's schools and how it is linked to the educational process considering the application of information and communication technology in school environments. For this understanding, we searched the literature for concepts and histories of curriculum that demonstrate an understanding of how curriculum is affected in different areas, its most prominent aspects in the current educational context and its relevance to technology. It is hoped that this issue will be clarified, opening up possible paths for the reconstruction and modification of current curricular thinking that is closer to contemporary educational realities.

KEYWORDS: Curriculum; Technology; Education.

INTRODUÇÃO

A incorporação da tecnologia no ensino em sala de aula tornou-se cada vez mais importante no currículo educacional moderno. A tecnologia tem o potencial de transformar os métodos tradicionais de ensino, tornando a aprendizagem mais interativa e envolvente para os alunos. Com a integração da tecnologia, os professores podem criar uma experiência de aprendizagem mais personalizada para os alunos, adaptando o ensino às necessidades e preferências individuais. Além disso, a tecnologia permite fácil acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, incluindo livros didáticos on-line, aplicativos educacionais e conteúdo multimídia, que podem melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Os benefícios da tecnologia na educação são numerosos. Por exemplo, a tecnologia pode ajudar os alunos a desenvolverem competências essenciais do século XXI, como a literacia digital e o pensamento crítico. Também pode aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais interativo e estimulante. Além disso, a tecnologia pode facilitar a comunicação e a colaboração entre alunos e professores, permitindo uma aprendizagem mais eficaz e eficiente. Além disso, a integração da tecnologia na educação pode preparar os alunos para o mundo digital e para a força de trabalho do futuro.

No mundo de hoje, o desenvolvimento tecnológico trouxe mudanças a todos os níveis da sociedade, o que é um facto. No campo da educação, a introdução das tecnologias de informação e comunicação tem levado a educação a (re)pensar as suas ações e projetos de ensino, incluindo as questões curriculares.

Dalben e Castro (2010) afirmaram que o impacto dessas tecnologias se reflete na educação, disseminando o conhecimento por meio do diálogo constante e integrando-o nas escolas. Portanto,

isso sugere que a relação escola/currículo/tecnologia não pode ser considerada separadamente. As escolas devem proporcionar um discurso diferenciado entre os profissionais da educação para que o novo currículo esteja vinculado não apenas aos aspectos sociais, culturais, políticos, escolares, mas também aos aspectos técnicos.

Com base nisso, o objetivo deste artigo é discutir teórica e conceitualmente como o currículo tem sido integrado nas escolas atuais com a aplicação das tecnologias de informação e comunicação e como ele está vinculado ao processo educativo. em um ambiente escolar.

Nesse sentido, este artigo está estruturado da seguinte forma. Em primeiro lugar, a discussão centrou-se no conceito de currículo e na sua história, bem como na perspectiva a partir da qual as nossas escolas abordam o currículo e como a tecnologia é utilizada nestas instituições de forma explícita.

Adapte-se ao projeto de ensino e adapte-se à medida que o curso for desenvolvido. Em segundo lugar, continuamos a analisar as correlações escola/tecnologia/currículo com vista a criar uma perspectiva e possíveis conexões para além das ferramentas e dos cursos académicos.

Ao longo do texto são apresentadas as principais contribuições de alguns autores como Hamilton (1992); Goodson (1995); Zotti (2004); López e Macedo (2011); Lévy (1999) e Santomé (2003).

O CONCEITO DE CURRÍCULO E SUA HISTÓRIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CURRÍCULO

O conceito de currículo educacional mudou ao longo do tempo, cabendo a diferentes correntes de ensino a responsabilidade de abordar sua dinâmica e funções. Portanto, diferentes autores elencaram diversas teorias curriculares de diferentes maneiras, por isso discutiremos agora as correntes destacadas por Silva (2003). Porém, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas dependendo do autor escolhido.

O currículo é mais do que uma simples enumeração de conteúdos e orientações para os professores aprenderem nas salas de aula em diferentes fases da vida escolar dos alunos, é uma construção histórica e cultural cuja definição muda ao longo do tempo. Portanto, os professores não precisam apenas compreender os tópicos curriculares em seu campo de atuação, mas também compreender o significado expresso pelo seu posicionamento curricular [4].

O curso pode ser interpretado a partir de duas perspectivas complementares e não exclusivas, cada uma baseada no grau de cobertura. Portanto, os cursos podem ser divididos em sentidos amplo e restrito. Segundo Samuel Rocha Barros (op. cit. pp. 170-1), em linhas gerais, “o currículo escolar abrange toda a experiência escolar”. Diversas definições aparecem na obra, por exemplo: “É a totalidade

das experiências de aprendizagem planejadas e patrocinadas pela escola” (Jameson-Hicks), “É a totalidade das experiências do aluno pelas quais a escola considera sua própria responsabilidade ” (Lagan), “são todas as atividades em que os alunos aprendem” (Hornston), e em sentido estrito, “um currículo escolar é o conjunto de disciplinas ensinadas dentro de um determinado curso ou nível de ensino. Nesse sentido, o currículo também contém outros dois conceitos importantes: o plano de estudos “a lista de disciplinas que devem ser ministradas em cada série ou ano letivo” e o plano de ensino “a lista de conteúdo correspondentes a cada disciplina”.

Sobre as origens do currículo, Goodson (1995, p. 9) aponta uma nova perspectiva sobre alguns aspectos desta história que devem ser compreendidos, a saber: ele não deve ser interpretado “[...] como resultado de um processo evolutivo [...]”, mas a lenta construção de construções sociais, com conflitos, rupturas e divisões; o currículo é produto da sociedade e da história, muda e está em constante mudança. Deve descrever como o conhecimento escolar é organizado, mas explicar como chegou a ser o que é; não deve centrar-se na verdade epistemológica ou na validade do conhecimento, mas na epistemologia social relacionada com aspectos como a sociedade e a política.

Em seu trabalho, Goodson (1995) entende o currículo como um processo social no qual fatores intelectuais, sociais e culturais interagem, integram-se e combinam-se continuamente. O curso deve focar não apenas em questões como conteúdos de ensino, leis, diretivas, normas, diretrizes escolares etc. da instituição escolar, mas também na investigação de processos informais e interativos.

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS

Reconhecemos que existe uma séria desconexão entre o currículo atual e as escolas. Como professora do ensino fundamental, observo todos os anos intensas discussões sobre mudanças de carga horária, disciplinas e reformulação de conteúdo. Entendo que tais discussões são relevantes e válidas, mas ainda sinto que o percurso é desarticulado e sem sentido. Por esse motivo, o conceito de currículo na educação foi se transformando ao longo do tempo, e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções. Assim, diferentes autores enumeram de distintas formas as várias teorias curriculares, de forma que abordaremos a seguir as correntes apontadas por Silva (2003). No entanto, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas, a depender do autor escolhido.

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular.

O curso pode ser interpretado a partir de duas perspectivas complementares e não exclusivas, cada uma baseada no grau de cobertura. Portanto, os cursos podem ser divididos em sentidos amplo e restrito. Segundo Samuel Rocha Barros (op. cit. pp. 170-1), em linhas gerais, “o currículo escolar

abrange toda a experiência escolar". Diversas definições aparecem neste trabalho, por exemplo: "É a totalidade das experiências de aprendizagem planejadas e patrocinadas pela escola", "são todas as atividades de aprendizagem dos alunos" (Hounston), "currículo escolar" no sentido estrito é o ou um conjunto de disciplinas a serem ministradas em nível educacional." Nesse sentido, o currículo também contém outros dois conceitos importantes: plano de estudos "a lista de disciplinas que devem ser ministradas em cada série ou ano letivo" e plano de ensino "a lista de disciplinas que devem ser lecionadas em cada série ou ano letivo" Lista de Conteúdos".

CONTEXTO HISTÓRICO E PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Neste trabalho foi possível confirmar que as pesquisas sobre história do currículo se estruturam em torno de duas diferentes perspectivas: história da educação e estudos do currículo. Os grupos de pesquisa responsáveis por essa produção possuem forte vínculo institucional e vêm sendo consolidados nos últimos 20 anos pela produção sistemática de teses, dissertações e artigos científicos.

Lopes e Macedo (2011) identificam quatro aspectos importantes do campo do currículo em contextos educativos, incluindo múltiplos autores e possíveis misturas entre eles, a saber: perspectiva acadêmica, perspectiva instrumental, perspectiva progressiva e perspectiva crítica. Neste artigo focaremos nas perspectivas acadêmica e instrumental, pois sabemos que a presença desses dois aspectos é enfatizada no contexto educacional atual.

Do ponto de vista acadêmico, defende-se a existência de regras e métodos de conhecimento prático. Conhecimento é definido como: "[...] um conjunto de conceitos, ideias, teorias, fatos e conceitos que seguem as regras e métodos de consenso de um grupo específico de conhecimento, [...] destinado a explicar o mundo e definir a melhor forma de atuar nisso." (Lopez; Macedo, 2011, p. 71).

Outra característica que precisamos buscar no currículo é a contextualização histórica e cultural, pois favoreceremos o desenvolvimento pleno do aluno. Não é possível formar para a vida ensinando conteúdos que não fazem qualquer sentido para o aluno. Assim, ao levarmos em consideração a diversidade, as TIC e a formação plena do aluno na construção do currículo, contribuiremos para um currículo que é contra a padronização, a descontextualização e a fragmentação.

É possível observar que a maioria dos artigos produzidos pelos pesquisadores da história da educação se volta ao estudo da história do currículo no contexto escolar, enquanto os artigos publicados pelos pesquisadores do currículo abordam aspectos teóricos e práticos próprios do contexto acadêmico. Aqui também figuram com destaque os estudos de currículos de cursos e disciplinas, mesmo com a contribuição de outras áreas de pesquisa, como enfermagem e contabilidade.

A escola se concentra em garantir que os alunos entendam as normas, formas de comportamento e permitir o desenvolvimento da mente dos alunos por meio de cursos que transmitam conhecimento à nova geração. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011), enfatiza-se a lógica do conhecimento da disciplina acadêmica ensinada nas escolas.

Do ponto de vista instrumental, está intimamente relacionado com o primeiro, mas a diferença é que o conhecimento tem como principal referência a racionalidade instrumental. Lopes e Macedo (2011, p. 73) definem esse aspecto como “[...] busca sua legitimidade servindo efetivamente a determinados propósitos, em vez de levantar questões sobre o processo pelo qual esses objetivos são alcançados”.

As escolas, através de currículos baseados na padronização, eficiência, formação a produtividade social e económica e as competências necessárias para sustentar o sistema atual centrar-se-ão na formação de cidadãos “[...] capazes de criar benefícios mais amplos para a sociedade”. (Lopez; Macedo, 2011, p. 74).

São currículos baseados em perspectivas académicas e instrumentais que existem atualmente nas escolas. Implementar planos de ensino com cursos caracterizados por padronização, eficiência, fragmentação, atomização, previsibilidade e linearização. Um currículo que se concentra apenas na avaliação do que os alunos aprendem reflete, portanto, um certo controle social e de poder.

CULTURA TECNOLÓGICA E REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A introdução das TICs tem promovido mudanças constantes no cotidiano e provocado reflexões acerca do seu uso em diversos contextos da vida social. A simultaneidade do uso e da reflexão sobre o uso das tecnologias tem levantado discussões no meio académico e opiniões divergentes quanto aos resultados obtidos.

Segundo Pierre Lévy (1999), quanto aos “impactos” das novas tecnologias, o destino da cibercultura não está completamente à disposição de atores soberanos. Para ele, é impossível dominar ou conhecer os fatores que contribuem para a emergência da tecnocultura contemporânea, pois há sempre novas ideias, técnicas, práticas, que surgem a todo o momento em lugares inesperados. Acompanhando o posicionamento de Lévy, entende-se que essas mudanças são provavelmente irreversíveis, mas a maneira como elas vão repercutir nos diversos aspectos da sociedade permanece indeterminada.

Os caminhos percorridos pela introdução das TICs na educação mostram os interesses inerentes a cada instituição, públicas ou privadas, delimitando assim os trilhos pelos quais os objetivos determinados por cada uma delas serão alcançados. Conceitos preestabelecidos sobre a cultura da informação através das redes de computadores tendem a determinar os padrões a serem seguidos.

No âmbito escolar, muitos desses conceitos estão arraigados e acabam por produzir pensamentos equivocados sobre o uso de computadores, influenciando as práticas e reforçando o ensino tradicional. As discussões sobre o uso de computadores por crianças e adolescentes ainda são pautadas pelo viés da desconfiança, pois as tecnologias digitais, seus avanços e indeterminações, podem provocar angústias. Lévy (1999) afirma que a lucidez é indispensável e, para ele, o movimento que surge da cibercultura faz emergir oportunidades para o desenvolvimento do ser humano.

A sociedade está conectada e as tecnologias caminham para dentro do espaço escolar. A ideia

de introduzir as TICs no cenário educacional vem acompanhada de vários desafios para a escola, entre eles: desvendar os meandros do aluno do século XXI, formar e capacitar os professores para o ensino com tecnologias, refletir sobre a elaboração de planejamentos que contemplem a utilização das TICs no espaço escolar e investir em infraestrutura que possibilite o acesso às tecnologias.

O PROFESSOR E A MULTIPLICIDADE DE COMPETÊNCIAS PARA ATUAR NO NOVO ESPAÇO DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

A escola e os aspectos que a envolvem sempre ofereceram inúmeros questionamentos que produzem pesquisas e propostas para que ela possa cada vez mais se aproximar da realidade e necessidade do aluno.

Diante das atuais perspectivas da educação, faz-se necessário refletir sobre o papel do professor que atua na sala de aula, uma vez que as consequências da revolução tecnológica se mostram presentes dentro da escola: o mundo concebido a partir das mudanças passa a fazer parte do cotidiano do homem promovendo a aceleração da comunicação e da informação, principalmente com a internet e sua expansão, por meio dos equipamentos tecnológicos. Entre tantos desafios impostos ao professor pelas muitas inovações está o de compreender quais são as múltiplas competências necessárias para que ele atue nesse novo espaço de comunicação e aprendizagem criado dentro da escola.

Dowbor (2013, p. 18) afirma que os avanços são impressionantes “e nos levam aos desafios atuais de acrescentar qualidade à quantidade, e aqui naturalmente os potenciais das novas tecnologias terão um papel fundamental a desempenhar”. Em abril do ano 2000, 164 países reuniram-se em Dakar, no Senegal a fim de discutir e estabelecer uma agenda comum de políticas de Educação para Todos no sentido de promover a cidadania e o desenvolvimento de ações necessárias para o desenvolvimento humano pleno e sustentável.

O Brasil esteve entre os países que se reuniram em Dakar e se comprometeu em enviar à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO um relatório das metas alcançadas e as estratégias desenvolvidas. Apesar dos avanços relacionados à diminuição do analfabetismo no Brasil, ao aumento da inserção de alunos do Ensino Fundamental, a ampliação de programas que favorecem a alfabetização na idade certa e diminuição da taxa de analfabetismo entre os adultos, o Brasil ainda apresenta inúmeras desigualdades e um número elevado de analfabetos.

As desigualdades ainda são imensas. Para Dowbor (2013, p. 18), “Os desequilíbrios são estruturais, e será particularmente difícil superá-los enquanto a desigualdade econômica se mantiver: a educação não é uma ilha”. Como ultrapassar resistências ao processo de democratização econômica e social e rearticular universos tão distantes? O autor acredita que

nosso desafio, portanto, não é só de introduzir novas tecnologias, com o conjunto de transformações que isto implica, mas também de assegurar que as transformações sejam fonte de oportunidades mais amplas (DOWBOR, 2013, p. 18).

Elenco indissociável do cenário do ensino com tecnologias, o professor tem sido tema de inúmeras produções acadêmicas sobre seu envolvimento no processo de ensinar utilizando recursos

tecnológicos. Esse tema tem levantado reflexões que se estendem principalmente em torno da formação do professor, seu papel frente ao cenário da cultura tecnológica e os reflexos disso na escola.

Araújo (2008) fez um levantamento denso e relevante de discursos pedagógicos sobre o uso do computador na educação escolar entre 1997 e 2007. Suas pesquisas revelaram que existia uma dicotomia no discurso pedagógico quanto à melhora ou não no processo de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias, o que a autora chamou de movimento de “ir e vir” dos autores. Quanto aos impactos das novas redes de comunicação, Lévy assim se manifestou:

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja “bom”. [...] Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social (LÉVY, 1999, p. 12).

Tais redes de comunicação criaram um ambiente inédito. A vida e o cotidiano das sociedades encontram-se permeados de novos recursos tecnológicos que, com sua utilização, criaram maneiras de o homem relacionar-se com o mundo e com seus pares. Vejamos, como exemplo, o aplicativo WhatsApp, criado para ser utilizado nos smartphones. As pequenas mensagens pessoais mostram-se mais eficazes que os e-mails pela rapidez com que são acessadas.

As mensagens de voz economizam muitos telefonemas. Um simples emoticon, figurinhas disponibilizadas pelo aplicativo, tornaram-se substitutas de frases, agregando em si signos quase universais. Para Valente (1993, p. 14), “a maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato de seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados”. Não se trata apenas de desenvolver aqui um discurso otimista destacando as maravilhas do mundo cibernético, mas de redimensionar as práticas que envolvem o ensino e aprendizagem com o uso de TICs. Se pensarmos que não há mais como voltar atrás, já que o computador é presença incontestável na escola (SANTOS, 1989), poderemos permanecer receptivos às mudanças que serão necessárias para que o professor se sinta confortável dentro desse novo contexto do ensino com tecnologias, construindo as competências necessárias para atuar utilizando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrangendo todas as discussões discutidas ao longo do texto, fica claro que uma série de fatores devem ser considerados. A primeira consideração são as questões curriculares que surgem nas discussões escolares. E, com a introdução da tecnologia neste ambiente, os profissionais da educação precisam de novas perspectivas e novas atitudes para se manterem alinhados com o currículo. Aspectos como

O planejamento, o trabalho em equipa, a participação e o diálogo contínuo, permanente e ativo entre professores, alunos e comunidade devem ser vistos como fundamentais para o sucesso do processo educativo. Considerar novas práticas que acrescentem significado aos recursos tecnológicos como ferramentas para envolver os alunos em áreas de interesse; articular esses recursos dentro das práticas de ensino da escola para promover o desenvolvimento dos alunos; integrar o conteúdo

e permitir o envolvimento contínuo dos alunos com a tecnologia requer reflexão alguns problemas discutidos constantemente no ambiente escolar.

Apesar dos muitos benefícios da integração da tecnologia no currículo, também existem desafios e limitações a serem considerados. Um grande desafio é a exclusão digital, que se refere ao acesso desigual à tecnologia e à conectividade à Internet entre os estudantes. Outra limitação é o potencial da tecnologia ser uma distração e reduzir a capacidade de atenção dos alunos. Além disso, existem preocupações sobre a qualidade e confiabilidade dos recursos educacionais on-line e a necessidade de treinamento adequado para que os professores incorporem efetivamente a tecnologia em seu ensino. Portanto, é essencial considerar cuidadosamente os potenciais benefícios e limitações da integração tecnológica na educação e encontrar formas de enfrentar os desafios que surgem.

A segunda consideração é que, ao traçar as origens do currículo e sua concepção, percebe-se que ainda prevalece em nossas escolas uma perspectiva acadêmica e instrumental, um currículo que se fundamenta nas disciplinas ministradas e cuja finalidade é o ensino. Prazo determinado, analogia ao acompanhamento, passa a ser vista como introdução da disciplina. Não há possibilidade de desvio ao longo do caminho e a linearidade é constante, portanto, ao chegar ao final do processo, o objetivo foi alcançado. E, nesse caminho, o pensamento curricular permanece o mesmo, desarticulado, incoerente e divorciado da realidade escolar.

Uma terceira consideração é o desafio de adaptar a tecnologia ao curso. Sabemos que a presença da tecnologia é uma realidade nos espaços escolares. A principal discussão sobre sua inserção nesse contexto é pensá-lo não como um artefato tecnológico, mas como uma ferramenta para estimular a aprendizagem significativa entre os alunos. A tecnologia é uma ferramenta colaborativa no desenvolvimento desse processo. Os educadores ganham destaque ao se tornarem agentes mediadores dos conhecimentos disponibilizados no currículo. As escolas, o currículo e a tecnologia são temas fundamentais para uma melhor compreensão de como os novos currículos e as novas escolas devem adaptar-se às novas realidades educativas contemporâneas.

Concluindo, a tecnologia tornou-se parte integrante do currículo educacional moderno. Sua incorporação no ensino em sala de aula trouxe inúmeros benefícios, como aumentar o envolvimento dos alunos, promover a aprendizagem personalizada e melhorar o desempenho acadêmico. No entanto, também existem desafios e limitações à integração da tecnologia no currículo, tais como a necessidade de infraestruturas adequadas, formação de professores e alfabetização digital entre os alunos. Apesar destes desafios, os benefícios da tecnologia na educação não podem ser ignorados e é crucial que os educadores continuem a explorar formas inovadoras de integrar eficazmente a tecnologia no currículo para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Pedro Ferreira de. **Aprender por projetos, formar educadores**. In: VALENTE, José Armando.

Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 2003. Cap. 4, p. 57-83.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. **Informação e conhecimento no processo educativo**. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Orgs.). **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 1, p. 15-38.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; CASTRO, Elza Vidal de. **A relação pedagógica no processo escolar: sentidos e significados**. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. **Temas atuais em Didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Cap. 1, p. 13-61.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. In: HAMILTON, David. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1992. Cap. 6, p. 33-52.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. **Tradução de Carlos Ireneu da Costa**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Novas tecnologias e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 3, p. 39-58.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000. Cap. 3, p. 133-173.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. **A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica**. In: VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. Cap. 2, p. 21-38.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Os efeitos do neoliberalismo no currículo**. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 6, p. 189-219.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM: REGISTRANDO E REFLETINDO PARA TRANSFORMAR



THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN LEARNING: RECORDING AND REFLECTING TO TRANSFORM

SILMARA ALVES DE SOUSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Bernardo (2005); Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade de São Paulo (2011); Professora de Ensino Fundamental na EMEB Escritor Júlio Atlas no Município de São Bernardo do Campo e EMEF Roberto Plínio Colacioppo no Município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da documentação pedagógica, uma prática essencial no contexto educacional, sendo fundamental para o registro e a reflexão sobre as experiências de aprendizagem. A documentação pedagógica consiste na coleta, seleção e organização de registros que evidenciam o percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como as práticas pedagógicas adotadas. Esses registros podem incluir fotos, vídeos, áudios, textos escritos e produções das crianças, permitindo uma análise cuidadosa e contextualizada do processo educativo. Além disso, a documentação pedagógica possibilita a comunicação e o compartilhamento das práticas desenvolvidas com outros profissionais, familiares e até mesmo com as próprias crianças, promovendo uma maior participação e envolvimento de todos os envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Registro; Participação; Avaliação; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the importance of pedagogical documentation, an essential practice in the educational context, which is fundamental for recording and reflecting on learning experiences.

Pedagogical documentation consists of collecting, selecting and organizing records that show the children's development and learning path, as well as the pedagogical practices adopted. These records can include photos, videos, audios, written texts and children's productions, allowing for a careful and contextualized analysis of the educational process. In addition, pedagogical documentation makes it possible to communicate and share the practices developed with other professionals, family members and even the children themselves, promoting greater participation and involvement by all those involved in the educational process.

KEYWORDS: Registration; Participation; Evaluation; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo e dinâmico, que envolve não apenas o processo de aquisição de conhecimentos, mas também a construção de significados e a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse contexto, a documentação pedagógica surge como uma prática fundamental, capaz de potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é importante considerar que a documentação pedagógica vai além do simples registro de atividades realizadas em sala de aula. Ela consiste em um conjunto de registros e reflexões que evidenciam o percurso de aprendizagem das crianças, bem como as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores. Esses registros podem incluir fotografias, vídeos, áudios, produções das crianças, relatos escritos, entre outros.

Ao registrar e documentar as experiências de aprendizagem, os educadores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, identificando o que está dando certo e o que pode ser melhorado. Essa reflexão constante contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, tornando suas ações mais conscientes e eficazes.

Além disso, a documentação pedagógica também desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem das crianças. Ao revisar suas próprias experiências por meio dos registros, as crianças têm a oportunidade de reconstruir seus conhecimentos, ampliando sua compreensão sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor.

Neste artigo, discutiremos a importância da documentação pedagógica na aprendizagem, destacando como essa prática pode potencializar os processos educativos, valorizando a participação das crianças, fortalecendo a parceria com as famílias e promovendo uma educação de qualidade e significativa.

CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO CONCEITO

Ao longo do tempo podemos observar mudanças nos processos avaliativos entre elas: destaca-se a centralidade na criança, dessa forma, rompendo com a visão adultocêntrica presente

na avaliação durante décadas e apresentando a documentação pedagógica como instrumento reflexivo da prática educativa.

A documentação pedagógica teve origem nas abordagens pedagógicas de Reggio Emília, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial, por isso, considerada um dos seus principais eixos. Nesse contexto, educadores como Loris Malaguzzi e os pais das crianças que frequentavam as escolas reconstruídas nessa região, começaram a valorizar e registrar as experiências das crianças como forma de documentar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Loris Malaguzzi e seus colaboradores estabeleceram uma concepção de escola e gestão escolar que atualmente é denominada Abordagem de Reggio Emília Constituída em um conjunto de 33 centros educacionais para crianças pequenas, chamados de “Nidi e Scuole dell’infanzia” trata-se de escolas públicas mantidas pelo poder municipal que são referência em educação no mundo todo.

Nesta pedagogia, constituída após os anos 50, especialmente dirigida as creches e as pré-escolas vamos encontrar várias cidades envolvidas com o desafio de acolher as crianças. De fazer vibrar suas em linguagens, de oferecer uma educação com qualidade, plural, aberta ao mundo e criando, nas comunidades nas famílias, uma concepção de criança potente e de escola da infância como um lugar de encontro e de vida em comum. (Mello, 2017, p.8)

A junção de diferentes estratégias de observação, registro, interpretação e comunicação foram nomeadas por Loris Malaguzzi como documentação pedagógica.

De acordo com Davoli (2020) durante o processo de elaboração da documentação se constrói narrativas visuais, audiovisuais e escritas que revelam as experiências das crianças enquanto estão sendo desenvolvidas e não apontando o que ainda não realizaram. Dessa forma, a autora afirma que a construção desse processo exige uma prática pedagógica sustentada em três pilares de estratégia da documentação pedagógica inseparáveis no mesmo processo que são: a observação, o registro e a interpretação.

Para Davoli (2020) “observar” significa acima de tudo “conhecer”. Nesse sentido, a ação de observar faz parte do cotidiano do educador que precisa conhecer as crianças, seus interesses, curiosidades e necessidades, por meio de uma observação atenta e sensível, uma vez que conhecê-las perpassa pelo ato de olhar e escutar suas vozes e silêncios, seus corpos, em gestos, expressões, movimentos, olhares, sorrisos e choros.

Desse modo, compreendemos que a ação de observar é seletiva, pois, não é possível observar tudo e todas as crianças ao mesmo tempo, pressupõe escolhas antecipadas a partir da intencionalidade do Educador e do que elas demonstram, com olhar e escuta focalizados, por isso, precisa ser feito previamente.

O Educador que se envolve nesse processo é aquele que realmente quer saber sobre algo, que busca compreender as crianças em sua totalidade, considerando suas individualidades e formas próprias de se expressar e aprender. Essa postura investigativa e reflexiva é fundamental para que a documentação pedagógica cumpra seu papel de registro e análise das experiências vividas pelas crianças, contribuindo assim para a melhoria constante da prática educativa.

Com relação aos registros de acordo com Davoli (2020, p. 10), os registros devem ser feitos de forma intencional e criteriosa, selecionando-se aquilo que é mais relevante para compreender e

documentar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. É importante que sejam significativos e tragam reflexões e análises do Educador, permitindo uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento infantil e orientando as práticas pedagógicas de forma mais eficaz e personalizada.

Além disso, precisam constituir uma narrativa que faz sentido para Educador e para quem será comunicado, por isso é preciso analisá-los e organizá-los. Considerando que nem todos os registros serão usados, sendo necessário selecioná-los de acordo com a intencionalidade e com um olhar cuidadoso em relação à estética. Ao selecionar, por exemplo, fotografias, é necessário que estas mostrem as ações das crianças e sejam articuladas a um texto escrito que contribua para sua compreensão, o que também é válido para outros registros, como filmagens e produções das crianças.

Ao registrar o presente para responder às crianças seus interesses, curiosidades e necessidades, o Educador tem a oportunidade de olhar novamente para elas e enxergar suas singularidades, seus modos de aprender e significar o mundo, para dar continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido. Essa reflexão fornecida pela documentação pedagógica é fundamental para uma prática mais significativa e contextualizada, que leve em consideração o protagonismo e a individualidade de cada criança.

Fochi (2021) afirma que a interpretação tem um caráter ativo, para projetar, como meio de reflexão sobre o trabalho pedagógico na perspectiva de organizar e planejar continuidades, bem como realizar a transformação do cotidiano pedagógico e referir significado ao que dizem e fazem as crianças. Desse modo, contribui para que o Educador compreenda as hipóteses levantadas pelas crianças, as teorias que elas elaboram e os questionamentos que propõem.

A interpretação, seja de uma criança ou do grupo, é realizada a partir dos registros, na compreensão do que e como elas fazem e aprendem, ou seja, o que realizam, como interagem com os espaços, materiais e o outro com relação aos adultos e crianças e ainda como pensam, exploram, criam, se expressam e investigam no cotidiano.

Nesse sentido, a documentação pedagógica enquanto conceito, se diferencia de documentar e de documentação:

- documentar - verbo - sinônimo de registrar, ato de produzir registros, como fotografias, anotações, filmagens, gravações em áudio e produções das crianças;
- documentação - substantivo - o produto construído a partir dos registros e comunicado (vídeo, livreto, folheto, mural, mini-histórias, relato, diário de bordo e apresentação em PowerPoint;
- documentação pedagógica - conceito - estratégia didática que se refere a uma determinada forma de olhar, compreender, refletir, projetar, fazer e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos.

Segundo Mello (2017) demanda do educador um olhar atento para as riquezas do próprio cotidiano por meio de diferentes estratégias metodológicas como: cartazes, filmes, festas, exposições de produções infantis em vários espaços da cidade, vídeos, áudios, anotações, fotografias como por exemplo, fotografar o brincar das crianças a fim de documentar os seus processos de pesquisa

e exploração das coisas e do próprio corpo.

A documentação pedagógica apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola, suas produções, imagens de suas ações e interações, palavras ditas em contexto de interações sociais e/ou bem investigações científicas ou em texto ditados para o professor, criando memórias da vida individual de cada criança e da vida do grupo. (Mello, 2017, p.10).

PROMOVENDO A REFLEXÃO E A APRENDIZAGEM

É impossível olhar sem avaliar, entendido como estabelecer um valor, fazer um Balanço, conhecer a situação. Assim digo reduzir a avaliação ao final de cada trimestre é um erro logo de partida ponto desde o primeiro minuto, estamos avaliando os pequenos. (Bardanca, 2020, p. 77)

A documentação pedagógica é uma prática fundamental para promover a reflexão e a aprendizagem contínua na educação infantil. Ela consiste em registrar as experiências vividas com as crianças suas descobertas, dúvidas e hipóteses.

Essa documentação pode ser considerada uma ferramenta de registro e análise, permitindo que os educadores e as crianças revisitem e reflitam sobre as atividades realizadas. Além disso, ela ajuda a construir uma memória coletiva da turma, valorizando as diferentes formas de expressão e os saberes das crianças.

Desse modo, podemos compreender que a documentação pedagógica é essencial para enriquecer a prática educativa e potencializar o desenvolvimento das crianças, possibilitando aos educadores a reflexão sobre suas práticas, permitindo identificar o que funciona bem e o que pode ser aprimorado. Esse processo contínuo de reflexão contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, tornando suas ações mais conscientes e eficazes.

Fochi (2021, p. 146), ao citar Hoyuelos (2004b), afirma que a documentação pedagógica é uma estratégia pois “[...] envolve a tomada de decisões no curso da ação, modificando-se conforme as diferentes exigências vão surgindo e demandando novas soluções para responder à complexidade inerente de toda a ação educativa.”

A documentação pedagógica, entendida como uma estratégia didática, vai além de simples registros, pois, representa um modo de estar com as crianças, de planejar as ações educativas e pedagógicas, de criar situações de aprendizagem e construir o cotidiano pedagógico. Além disso, ela busca compreender e dar visibilidade às ações e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como de produzir conhecimento sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e de compartilhar o que acontece no cotidiano da unidade educacional, fortalecendo a relação com a comunidade.

Ao ser adotada como uma estratégia didática, transforma as relações dentro das unidades educacionais. Ela não apenas registra o que acontece, mas também produz conhecimento a partir da construção de significados, reposicionando crianças e adultos no processo educacional vívido na Educação Infantil. Esse reposicionamento implica considerar o direito das crianças à aprendizagem como uma experiência transformadora e participativa. Além disso, desafia o professor a refletir sobre

as identidades das crianças, sua própria identidade como docente e da unidade educacional.

VALORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROCESSO

Outro aspecto importante da documentação pedagógica é a valorização da participação das crianças no processo educativo. Ao registrar suas produções, falas e ações, os educadores reconhecem a criança como sujeito ativo e protagonista de sua própria aprendizagem, respeitando sua individualidade e seu ritmo de desenvolvimento.

O processo documental é uma organização de diferentes registros gerados no cotidiano vívido junto às crianças, para escutar, refletir, construir qualidade, transformar e criar situações de aprendizagem, pois ao serem elaborados e revisitados, possibilitam ao(a) professor(a) perceber como as crianças aprendem, assim como replanejar o que é proposto, garantindo continuidade, significatividade e ludicidade das ações educativas e pedagógicas.

Em seu desenvolvimento é construído narrativas visuais, audiovisuais e escritas que revelam as experiências das crianças, não aponta o que elas ainda não desenvolveram. A construção desse processo exige uma prática pedagógica sustentada nos três pilares da estratégia da documentação pedagógica: a observação, o registro e a interpretação.

Segundo Davoli (2020) para comunicar uma documentação é importante considerar os elementos: o quê, para quem, com quê, como, quando e onde, a fim de tornar visível o modo como as crianças aprendem e constroem conhecimento, a prática pedagógica dos profissionais e o projeto político-pedagógico da unidade educacional. Definidos da seguinte forma:

O quê – corresponde a escolha do que se quer comunicar: propostas culturalmente significativas, projetos de trabalho e/ou projetos institucionais. Essa escolha será realizada em diálogo com o(a) professor(a) e coordenador(a).

Para quem – diz respeito a definição do destinatário: às crianças, às famílias e/ou aos profissionais.

Com que – se refere aos registros que serão utilizados a partir da escolha do(s) destinatário(s) - crianças, famílias e/ou profissionais - como fotografias, filmagens, gravações em áudio, desenhos, escritas espontâneas, textos escritos, com linguagem apropriada ao(s) destinatário(s), entre outros.

Como - é a escolha do formato (vídeo, mural, livreto, folheto, mini história, relato, apresentação de PowerPoint entre outros), considerando o que se quer comunicar, o(s) destinatário(s) e a realidade da unidade educacional. A definição do formato deverá ser feita entre os(as) professores(as) e a coordenação pedagógica, sendo que pode variar a cada comunicação, por agrupamento, turno ou unidade educacional.

Quando - é o momento ou período em que será realizada a comunicação ao destinatário.

Onde - é a definição do espaço que será utilizado para a comunicação considerando o(s) destinatário(s), no que se refere à resistência do material, caso seja manipulado e/ou colocado em

área externa, à altura do olhar daqueles que apreciarão e à facilidade de acesso, para que possibilite o diálogo entre os sujeitos a partir do que é comunicado

A estética é um fator importante na construção da forma de comunicar considerando o cuidado com que será apresentado ao destinatário, a harmonia entre os elementos que serão comunicados, considerando que se aprende pelos diferentes sentidos. Portanto, os níveis da estratégia da documentação pedagógica - processo documental e comunicação - apoiados nos pilares da observação, registro e interpretação, segundo Fochi (2021) contribuem para:

- qualificar a capacidade de escutar ativamente as crianças; ● refletir a organização das atividades e da vida cotidiana na unidade educacional;
- criar abertura para transformar os contextos educacionais;
- vivenciar percursos de formação contextualizada entre os profissionais;
- construir um conhecimento situado e fundamentado em teorias;
- narrar as aprendizagens das crianças, dos profissionais e da identidade da unidade educacional.

A valorização da participação das crianças no processo educativo é um aspecto importante a ser considerado na documentação pedagógica. Ao registrar suas produções, falas e ações, os educadores reconhecem a criança como sujeito ativo e protagonista de sua própria aprendizagem, respeitando sua individualidade e seu ritmo de desenvolvimento.

FORTALECENDO A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

A documentação pedagógica também desempenha um papel fundamental na parceria entre escola e família. Por meio dos registros e das interpretações realizadas pelo(a) professor(a), as famílias têm a oportunidade de acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seus filhos e de compreender melhor as atividades e os projetos desenvolvidos na escola. Isso contribui para uma maior integração entre o ambiente escolar e o familiar, possibilitando uma troca de saberes e experiências que enriquecem o processo educativo da criança. Além disso, a documentação pedagógica também pode ser um recurso importante para que as famílias se sintam mais próximas da escola, aumentando assim seu engajamento e participação na educação de seus filhos.

É importante considerar que a documentação pedagógica para as famílias deve ser clara, dessa forma, auxiliando-as a compreender quais os caminhos que as crianças percorrem para aprender, quais suas conquistas, como interagem com o meio em que estão inseridos, apresentando os processos e não apenas os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica como um conjunto de processos documentais para garantir a construção de uma memória educativa, evidenciando o modo como as crianças constroem conhecimento, as interações estabelecidas no ambiente escolar e as estratégias pedagógicas adotadas. Além disso, contribui para fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e para a construção da qualidade dos contextos educativos, por meio, da documentação, é possível registrar não apenas os resultados, mas também os processos de aprendizagem das crianças, suas descobertas, desafios e conquistas. Esse registro não apenas valoriza as experiências das crianças, mas também permite uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas, favorecendo assim a melhoria contínua da educação infantil.

Essa abordagem valoriza a observação atenta do cotidiano escolar, por meio de registros escritos, fotográficos, audiovisuais e outros formatos, que permitem aos educadores documentarem o processo de aprendizagem de forma mais ampla e rica em detalhes. A documentação pedagógica não se restringe apenas à produção de materiais visuais, mas também envolve a interpretação e análise desses registros, a fim de compreender o desenvolvimento das crianças e a eficácia das práticas educativas.

Em suma, a documentação pedagógica é uma ferramenta fundamental para promover uma prática educativa mais reflexiva, contextualizada e alinhada com as necessidades e interesses das crianças. Ela contribui para o aprimoramento do trabalho dos educadores, o fortalecimento da parceria com as famílias e a valorização do protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, Angelles Abelheira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância** / Ângelles AbelheiraBardanca. Tradução Geral Translation (Firma). 1ª Ed. 2020 São Paulo: Phorte.

DAVOLI, Mara. **Documentar processos, recolher sinais**. In: MELLO, Suely A. et al. (Orgs.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p.27-42.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil/OBECI**. 2019. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso 04 maio 2024.

Documentação pedagógica: construindo narrativas assertivas para os estudantes.<https://www.smeducacao.com.br/documentacao-pedagogica/#:~:text=A%20documenta%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20para%20as,e%20n%C3%A3o%20apenas%20os%20resultados>. Acesso 08 maio 2024.

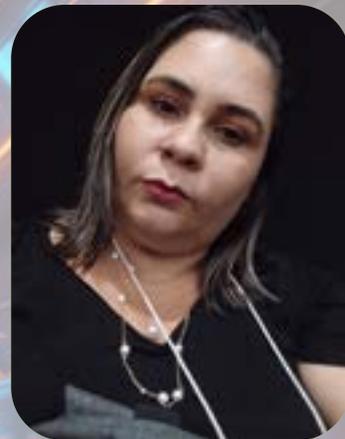
FOCHI, Paulo Sérgio. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** Org. Paulo Fochi. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a renovação pedagógica.** In: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (Orgs.). **Educação infantil em pauta.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. p.141-156

Mello, Amaral Suely, Maria Carmem Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.) **Documentação pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras.** Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 7-24.

CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE ARTES

ARTS CONTENTS AND PRACTICES



SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: Ibirapuera, em 2015; Pós graduação em Educação especial e inclusiva, pela FAEP, em 2022; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

A Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações: a Arte como técnica, como expressão, como linguagem, como comunicação, produção de materiais artísticos e como lazer. Na sala de aula, o tratamento da Arte baseia-se em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Expressão; Obras.

ABSTRACT

Art has always been present in the history of school education and depending on the time and social

context in which it was inserted, it took on different roles and principles in school. Over the years, the concept of art has acquired different interpretations: art as technique, as expression, as language, as communication, as the production of artistic materials and as leisure. In the classroom, the treatment of art is based on three dimensions: art as language, as an expression of culture and as knowledge. Art as language in the sense of making readings and establishing meanings by interpreting the relationships of the artistic message; Art as an expression of culture in the sense of concern for cultural influence, observing art in its relationship with culture, better understanding artistic works; Art as knowledge in the sense of understanding it like any other area of knowledge, experienced and reflected on by children.

KEYWORDS: Art; Expression; Works.

INTRODUÇÃO

Segundo Barbosa (2006) desde o início do século XX, havia uma preocupação central a respeito do ensino da arte para que houvesse a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e a sua obrigatoriedade. A autora destaca a presença do desenho linear, geométrico, figurado, de ornato ou arte decorativa como conteúdos, no campo da arte, que dominavam no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século. Essa influência adveio da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios, pois o domínio da técnica prevalecia nesses lugares.

Ainda conforme a autora a abordagem mais contemporânea da Arte Educação no Brasil está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que vem se impondo cada vez mais entre os arte/educadores brasileiros. Essa compreensão nos impõe a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”.

De acordo com Barbosa (1991) nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver —Arte à educação e favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

Não basta ensinar Arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações. (BARBOSA, 2008, p. 26)

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

Com a sanção da Lei 11.769 em agosto de 2008 o ensino de música tornou-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de Arte, alterando o Artigo 26º da LDBEN de 9394/96, trazendo a possibilidade da implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma mais abrangente.

Segundo Brasil (1998) o professor deve utilizá-lo como um procedimento de atividades lúdicas para crianças de 0 a 6 anos. Segundo esse documento, o professor em sua prática deve garantir uma série de elementos que possibilite o desenvolvimento da criança, favorecendo ao conhecimento e a compreensão das mais variadas produções com a manipulação de vários materiais, nesse processo, as opiniões das crianças devem ser ouvidas e respeitadas.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (BRASIL, 1998, p.85)

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação delas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

O EDUCADOR E A ARTE

O educador deve compreender o desenho da criança como um processo de criação e como uma forma de linguagem, deve deixar a criança livre para criar e representar aquilo que deseja, as marcas deixadas pelas crianças são únicas e valiosas quando pensamos no verdadeiro sentido de criação e arte.

O educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos [...], assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas idéias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança. (CUNHA, 1999, p.10).

A Arte na educação infantil pode ser vista de diferentes pontos de vista, para a criança a arte é uma forma de expressão onde ela é capaz de utilizar o lúdico e o imaginário como fontes de inspiração e o professor deve estar atento para fornecer os elementos e as condições necessárias para auxiliar as crianças em suas criações, realizando as intervenções necessárias.

O sentido de "fazer arte" na educação não é outro senão celebrar o singular e o extraordinário de cada encontro. Permite a criação de processos de qualidade de vida no contexto de uma creche onde há envolvimento docente a nível profissional e pessoal.

Em outras palavras, não se trata apenas de "fazer arte", mas de estar na arte em relação aos outros. Tampouco se trata de dignificar o trabalho do professor interpretando seu trabalho a partir de uma prática artística gerando algum tipo de produto ou imagem para desenvolver sua própria expressão pessoal no "palco" da escola. Vai muito mais longe e tem outro sentido, pois fazer arte na educação significa tomar uma opção entre tantas outras possíveis, pensar, agir e criar sentido em comunidade. Ou seja, gerar uma ação intencional e que se entenda como mudança, aprimoramento e possibilidade através da prática da ética em ressonância com a estética. A arte, então, é uma concelebração e o professor pode ser o mediador, gestor ou facilitador daqueles processos que vinculam afetos com conceitos.

Fazer arte na educação é também, portanto, uma forma de ressoar no e com o outro a partir da contribuição que se dá em cada história individual para, posteriormente, construir pontes para a construção de um sentido de comunidade. Essa ação pode ser a trama emocional e simbólica para "fazer arte" na escola e que é possível sustentar a partir de uma investigação etnográfica e narrativa (no ambiente escolar, por exemplo, por meio de documentação pedagógica).

O projeto artístico que o professor realiza por meio de sua profissão pode depender do significado que a arte tem como manifestação de humanidade e sua conexão com os processos de vida de cada indivíduo ou grupo. Dessa forma, pode-se dizer que o projeto artístico é a expressão consciente de fazer arte pelo professor em qualquer contexto ou campo que possa colaborar na transformação das pessoas.

Fazer arte na educação significa, então, envolver-se em um projeto que precisa de outros para estabelecer um acordo que não deve diferenciar entre quem ensina e quem aprende ou simplesmente para significar e reconhecer o que a cada dia determinamos ser especial, extraordinário e revelador. Algo que ofereça o sentido de nos entender com os outros nesse contínuo balanço ou troca de espaço e tempo que é a vida.

Portanto, em um projeto artístico em que os professores estão envolvidos, os participantes e colaboradores projetam-se através das suas próprias histórias, imaginários e desejos, aos quais as artes dão voz e visibilidade. Nesta proposta, é fundamental que o artista-educador conceda aos participantes seu verdadeiro destaque a partir da matéria-prima que oferecem, ou seja, sua própria experiência vital que se revela através dos acontecimentos do projeto e que pode ser coletada por meio de depoimentos biográficos, diários, imagens significativas, documentos orais e sonoros e histórias de vida em geral. São as próprias pessoas que dão o sentido do projeto a partir de sua generosidade e, ao mesmo tempo, de seu reconhecimento.

Portanto, o projeto artístico docente é escrito a partir de roteiros que se nutrem das vozes e ações das pessoas. Essa história permanece sempre aberta a novas opções e possibilidades como experiência dialógica e compromisso que o artista-educador interpreta sem necessariamente obter um produto específico, pois a gestão desses projetos também pode se basear em dinâmicas de participação e inclusão, gestos e rituais, trocas, atos de consciência coletiva etc. Ou seja, uma produção imaterial que gera um patrimônio que pode ser cristalizado em diferentes estratégias de narração e documentação (ou arte processual onde o artista-educador é o articulador e operador da produção de sentido e afetividade).

ARTE: UMA DEFINIÇÃO ENIGMÁTICA

A Arte tem a visão como crucial no processo de apreensão e avaliação a uma determinada representação imaginária ou real de mundo. Está relacionada com a venustidade, a sensibilidade estética e a criatividade que cada ser possui capaz de manifestos e criações de obras atraentes e agradáveis de ver.

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra se origina do Sânscrito e significa "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (ajustar, moldar)", sendo esta uma ação transformadora que o homem realiza. Segundo os latinos *artis* ou *ars* significa maneira de agir ou ser, habilidade que se adquire ou algo natural. Assim considera-se arte todo conhecimento técnico de fabricação humana

Através da passagem do tempo ocorrem mudanças no contexto da Arte, formas diversas surgem em acordo à necessidade e a motivação de cada civilização ou tempo. No entanto seu conteúdo original permanece que é a capacidade de lidar com produtos, sendo por meio de métodos ou materiais com o uso de conhecimentos essenciais se dão forma a expressões, sentimentos e ideias.

Segundo os antropólogos a Arte possui variados conceitos, ela é parte da cultura de uma nação, assim cada nação tem sua arte desenvolvida relacionada à cultura local. Mello (2001, p. 430) diz que "O que é belo para determinado povo pode não sê-lo para outros. Em suma, negar tudo isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social".

A arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas. A arte é a necessidade humana de se expressar de se comunicar com seu deus, com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante está imerso (MENDES E CUNHA, 2004 p. 80).

Após o romantismo a ideia sobre arte foi alterada, o que antes era reduzido à especialidade de lidar com tal atividade, entendido como produto de atividade artística, passou a ser valorizada pelo sentimento em nível superior ao conhecimento técnico.

A concepção de arte de Platão repousa na própria concepção da reminiscência, isto é, na ideia de que o mundo real é a cópia ou simulacro do mundo ideal. Nesse caso a arte sendo uma espécie de cópia do mundo real (da natureza e da natureza transformada pela cultura) seria inferior a este e este por seu turno inferior ao mundo ideal. (MELLO, 2001 p. 427-428).

Conforme Mello (2001) a arte se rompeu com o princípio platônico e passou a ser vista como escola especial da consciência humana. Para Platão a arte não era considerada uma manifestação plena da ideia, segundo sua teoria objetos modificados naturalmente eram referência de originalidade, algo modificado pela mão do homem não capta a forma original da ideia com fidelidade, sendo de um nível inferior de projeção. As modificações realizadas pelo indivíduo teriam da ideia original, somente o material a ser usado, como tecido ou madeira, e sua função no olhar de Platão é secundário com significado estético ou prático.

A produção art[ística não possui uma linha de obediência fixado na razão ou na lógica, nela é permitido tudo, ela esculpiu um universo de possibilidades onde tudo é rompido e recriado.

Ela reproduz as ideias eternas apreendidas mediante pura contemplação, o essencial e permanente de todos os fenômenos do mundo, e conforme a matéria em que ela reproduz, se constitui em artes plásticas, poesia ou música. Sua única origem é o conhecimento das ideias; seu único objetivo, a comunicação deste conhecimento. (Schopenhauer 1991, p. 17)

A Arte em seu dinamismo possui uma variedade de conceitos, onde sua manifestação tem como base os primórdios de um povo por meio de seu olhar, de sua cultura e de seu tempo. Schopenhauer (1991 P. 25) ressalta que “o artista nos permite contemplar o mundo por seus olhos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte desempenha um papel maior do que pensamos na educação das crianças. Além de estimular a aprendizagem de outras disciplinas, como leitura ou matemática, pintura, desenho ou modelagem são atividades essenciais para o desenvolvimento da percepção, da motricidade fina ou do convívio social.

A linguagem artística, infelizmente relegada a segundo plano por muitas famílias e escolas em nosso país, está longe de ser um luxo supérfluo na educação das crianças. Várias investigações têm mostrado que a arte desempenha um papel essencial, não apenas no desenvolvimento das crianças, mas também na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Pintar, desenhar, tocar um instrumento musical, modelar, cantar ... são atividades básicas para o desenvolvimento biológico, educacional e emocional das crianças. Mas também são uma necessidade espiritual. Através deles aprendem a explorar o ambiente que os rodeia, adquirem consciência de si próprios e dos outros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação Contemporânea**. São Paulo. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil: 5º. Ed.** São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte/arte, 1998.

BRASIL, **CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer nº 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. **Teatro na escola: proposta para a educação moderna.** Disponível em: <http://www.fapa.com.br/monographia>. Acesso 11 out. 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia de ensino de arte.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FOTERRADA, Marisa Trench de Oliveira: **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. **Um universo sonoro nos envolve.** In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas. Ed. Papirus. São Paulo, 2001. p. 79 – 114.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**, III parte. Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

ART IN EDUCATION



SUELI FERREIRA DE SOUZA

Licenciatura em História pela faculdade UNILAJES, 2018, E-mail: suelifstulipa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino das artes visuais na educação infantil. Questiona-se como vai a formação do professor de Arte? Como está sendo preparado o professor, no papel de orientador das práticas expressivas e sensíveis, para esse ensino? A resposta para essa questão seja a proposta dessa unidade, mas um conhecimento relevante para as questões do ensino da Arte se faz necessário. Assim, o professor passou a ser objeto de pesquisa em produções acadêmicas. Hoje, reflete-se, entre outros debates, sobre a prática acadêmica e a autonomia do professor, para que venha a ser, em especial o professor de Arte, o educador que propicia a formação cultural, no ensino escolar, por meio das linguagens artísticas e das expressões plásticas, cênicas ou musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Artes Visuais; Educação infantil.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the teaching of visual arts in early childhood education. It asks how is the training of art teachers going? How is the teacher being prepared, in the role of guiding expressive

and sensitive practices, for this teaching? The answer to this question is the purpose of this unit, but knowledge relevant to art teaching issues is necessary. Thus, the teacher has become the object of research in academic productions. Today, among other debates, we are reflecting on the academic practice and autonomy of the teacher, so that they can become, especially the art teacher, the educator who provides cultural formation in school education, through artistic languages and plastic, scenic or musical expressions.

KEYWORDS: Pedagogy; Visual Arts; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

A Educação infantil corresponde à educação ministrada desde o nascimento até os 6 anos, aproximadamente. Considerada indispensável, ela oferece os fundamentos do desenvolvimento da criança num aspecto físico, psíquico, cognitivo e social (FREIRE, 2006).

Ao longo da formação dos profissionais é oferecida a oportunidade de desenvolver atividades em contextos de educação pré-escolar (da rede privada e pública) que permitem um primeiro contato com a realidade profissional.

Segunda GARCIA (2017), é desta experiência que decorre uma primeira motivação para o tema da arte no desenvolvimento infantil: a constatação de que a educação pela arte neste contexto é reduzida (na maior parte dos casos) ao desenvolvimento da expressão plástica de uma forma muito redutora. Se a primeira motivação decorre das experiências vividas ao longo dos momentos de estágio, a segunda motivação decorre de um interesse em conhecer e compreender de que forma a arte contribui para o desenvolvimento integral da criança. (GARCIA.p.207,2017)

Os autores Sousa (2003), Reis (2003) Vygotsky (1934) corroboram a favor da arte na educação e como ela contribui para o desenvolvimento das áreas sociais como: emocionais, cognitivas, criatividade, imaginação e neste sentido.

O presente estudo é caracterizado como pesquisa exploratória visando proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo mais claro. Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento e parceria entre escola e família.

O presente trabalho tem propõe o seguinte questionamento, qual a importância das expressões na arte para o desenvolvimento da criança? Para tal este estudo teve como objetivos principais: Primeiro conhecer e analisar o modo como são implementadas as expressões em salas de pré-escolar. Segundo reconhecer a importância da implementação das expressões no desenvolvimento global das crianças.

A arte é algo difícil de definir, como é defendido por Reis (2003) em que se considera um dos fenômenos humanos mais difícil de definir não só pela riqueza das suas características, mas também

pela forma como tem sido encarada ao longo dos tempos. Também estará incluído, nesta fase inicial a relação de educação artística e formação estética, neste ponto e de acordo com Sousa (2003), a educação artística sublinha a importância que a dimensão artística tem para a educação, pois envolve várias dimensões desde biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade de uma forma harmoniosa.

Também neste ponto é abordado a relevância da criatividade e da imaginação através da arte. Em abordagem, será explanado neste estudo a importância das expressões e de que forma ela contribui para o desenvolvimento infantil, bem como o “drama infantil”, procura-se entender a diferença do “drama infantil” e o “drama educacional”, a dança infantil e a dança educativa como forma de arte que neste ponto, faz-se referência à expressão musical e o que está engloba para o desenvolvimento das crianças. Por fim, aborda-se a importância das expressões plásticas, sobre a forma que ela contribui para o desenvolvimento e para o crescimento da criança.

DESENVOLVIMENTO

A Arte foi introduzida no currículo escolar em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, que rege todo sistema educacional brasileiro. Embora tenha sido reconhecida a importância da Arte para formação do aluno na sustentação legal, na realidade a sua construção foi bem aquém do esperado. Tal fato é atribuído por Ferraz e Fusari (2001) à pequena disponibilidade de professores formados, além de inexistir, por parte do sistema público de ensino, nenhum programa voltado para a formação dos professores.

Sem currículo definido, sua prática no ensino passa por dificuldades e as atividades artísticas propostas incluem várias linguagens, como: artes plásticas, artes cênicas, educação musical (BRASIL, MEC, 1997, p.24), devendo ser o professor polivalente em sua atuação. Ainda para agravar este quadro, era cobrada a polivalência dos professores, mas estes não tinham formação para assumir com competência essas várias linguagens artísticas sendo que a maioria nem sequer possuía uma formação superior na área de Arte. (DE PAULA, 2015)

Por sua vez, segundo Martins (1998, p.41), os professores até então especializados em uma determinada área das Artes passaram a ter dificuldades para envolver as diversas habilidades artísticas em suas aulas, tais como desenho, música trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”.

Dessa maneira, perdeu-se o potencial de desenvolvimento de habilidades referentes à linguagem corporal e sensibilidade, com o desenvolvimento apenas de atividades de execução. Na tentativa de capacitar os professores, o governo ofereceu curso aos educadores da educação básica, uma formação, para cumprir à LDB 5.692/71, assim afirma o Parecer do MEC n.º 540/77:

[...] as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva.

O processo de formação aconteceu sem preparação dos professores para conseguir trabalhar com as vastas áreas e complexidade das expressões artísticas e em consequência disso, a qualidade do ensino decaiu, de maneira que a alternativa encontrada foi a inserção do livro didático, que aconteceu de forma mais intensa ao final da década de 80. (BOCK, 2019.)

O livro didático foi introduzido ao cenário da escola como espécie de manual a ser seguido, como base a informação, já que anteriormente as aulas eram baseadas em teoria. A partir de então, passou a exigir uma maior relação com o aspecto prático.

Você poderá perceber que no livro não há história das artes, nem teoria musical, nem geometria... isso porque estamos mais interessados na formação do que na informação. Ou seja, estamos mais interessados na vivência do aluno do que na teorização. (AGUIAR, 1980 p.4).

Contudo, é importante ressaltar, segundo argumentações de Aguiar (1980) que o livro didático, é apenas uma forma de intensificar os estudos e reafirmar tudo que dito em sala de aula pelo professor, não deve esgotar em si todas as possibilidades do trabalho na área de Artes, trata-se de um recurso para contextualizar a fala do professor e não o único. Na década de 1980, formam-se movimentos contra ditadura militar, e tais movimentos sociais contribuíram para que os educadores conscientizassem de suas ações políticas. Esse movimento fortaleceu a tendência pedagógica sobre a qual a escola deveria trabalhar mais dentro de um contexto sociocultural, na qual fossem despertadas habilidades para que o aluno desenvolvesse seu lado crítico social e sua capacidade de interpretação de informações. (DE PAULA, 2015)

Neste período o movimento Arte-Educação se constrói, formado por professores de Arte da educação formal e não formal com a finalidade de buscar a valorização dos mesmos, conscientização, e qualidade do ensino de arte. (BRASIL, MEC, 1997, p. 25)

De acordo com a proposta de Barbosa (1991), a arte-educação é muito diferenciada da formação de artistas. De acordo com a pesquisadora, o essencial é o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno a construção de sua cidadania e sua capacidade de perceber e refletir sobre os diversos fenômenos artísticos. Outro ponto que influenciou mudanças no processo de ensino de arte foi a Constituição de 1988. No ano de 1988, foi publicada a nova constituição brasileira, considerando os direitos da cidadania.

A Lei nº 9.394/96 no seu art. 26, § 2º, afirma: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com a inserção da Arte como disciplina no currículo, passou ser então reconhecida como campo de conhecimento com seus conteúdos e linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e a Música, abrangendo também no trabalho educativo a valorização da cultura local. Tratou-se de um momento importante na construção do currículo para a escola básica.

A LDB em seu artigo 26 afirma o seguinte sobre o currículo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 15)

O governo brasileiro através do Art. 9º, da LDB 9394/96 se compromete em criar um Plano Nacional de Educação, para cumprir com a legalidade foi elaborado o Plano Decenal de Educação

para Todos - 1993/2003, este em concordância com a lei 1988, afirma: Nesse processo de construção de um currículo que abrigasse a heterogeneidade da escola, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que organizaram para cada disciplina, as habilidades, os objetivos e os conteúdos que deveriam ser abordados.

No ano 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacional de Arte – PCNs/Arte, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação. Este é um documento que contribui de maneira importante para o ensino da Arte. Não se trata de uma proposta metodológica, mas um conjunto de orientações para o trabalho pedagógico nas escolas públicas, visando tornar não só o aluno autônomo, mas também o professor.

O PCN deve auxiliar o professor em sua prática docente, pois é um referencial para seu planejamento. Neste campo de conhecimento não é uma indicação metodológica, apesar de propor uma educação em Arte que valorize as práticas do apreciar, produzir e contextualizar, no sentido de garantir um ensino de qualidade.

ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A Arte foi introduzida no currículo escolar em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, que rege todo sistema educacional brasileiro. Embora tenha sido reconhecida a importância da Arte para formação do aluno na sustentação legal, na realidade a sua construção foi bem aquém do esperado. Tal fato é atribuído por Ferraz e Fusari (2001) à pequena disponibilidade de professores formados, além de inexistir, por parte do sistema público de ensino, nenhum programa voltado para a formação dos professores.

Sem currículo definido, sua prática no ensino passa por dificuldades e as atividades artísticas propostas incluem várias linguagens, como: artes plásticas, artes cênicas, educação musical (BRASIL, MEC, 1997, p.24), devendo ser o professor polivalente em sua atuação. Ainda para agravar este quadro, era cobrada a polivalência dos professores, mas estes não tinham formação para assumir com competência essas várias linguagens artísticas sendo que a maioria nem sequer possuía uma formação superior na área de Arte.

Por sua vez, segundo Martins (1998, p.41), os professores até então especializados em uma determinada área das Artes passaram a ter dificuldades para envolver as diversas habilidades artísticas em suas aulas.

Os professores de desenho, música trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”.

Dessa maneira, perdeu-se o potencial de desenvolvimento de habilidades referentes à linguagem corporal e sensibilidade, com o desenvolvimento apenas de atividades de execução. Na tentativa de capacitar os professores, o governo ofereceu curso aos educadores da educação básica, uma formação, para cumprir à LDB 5.692/71, assim afirma o Parecer do MEC n.º 540/77:

[...] as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva.

Por sua vez, o livro didático foi trazido ao cenário da escola e tratado como um manual a ser seguido. Aguiar (1980) afirma sobre esta característica de ensino, através dos livros didáticos usados nesse período. Esse autor ressalta que o principal objetivo da inserção do livro didático, foi conferir um aspecto mais aplicado da informação. Até então, as aulas eram mais de teoria, a partir de então, passou a exigir uma maior relação com o aspecto prático.

De acordo com a proposta de Barbosa (1991), a arte-educação é muito diferenciada da formação de artistas. De acordo com a pesquisadora, o essencial é o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno a construção de sua cidadania e sua capacidade de perceber e refletir sobre os diversos fenômenos artísticos. Outro ponto que influenciou mudanças no processo de ensino de arte foi a Constituição de 1988. No ano de 1988, foi publicada a nova constituição brasileira, considerando os direitos da cidadania.

A Lei nº 9.394/96 no seu art. 26, § 2º, afirma: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com a inserção da Arte como disciplina no currículo, passou ser então reconhecida como campo de conhecimento com seus conteúdos e linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e a Música, abrangendo também no trabalho educativo a valorização da cultura local. Tratou-se de um momento importante na construção do currículo para a escola básica.

A LDB em seu artigo 26 afirma o seguinte sobre o currículo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 15)

O PCN deve auxiliar o professor em sua prática docente, pois é um referencial para seu planejamento. Neste campo de conhecimento não é uma indicação metodológica, apesar de propor uma educação em Arte que valorize as práticas do apreciar, produzir e contextualizar, no sentido de garantir um ensino de qualidade.

ESPAÇO DA ARTE NAS ESCOLAS

É necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento em suas diversas formas e como contribuem para a construção do conhecimento humano. Para se compreender o que é o conhecimento, Segundo Moreno (2001), é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica. Conforme Sousa apud Moreno (2001), a perspectiva filosófica entende que o conhecimento é o resultado da apropriação, pelo homem, de dados empíricos e de ideias, na busca de entendimento da realidade. Na perspectiva de Piaget (1980), o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social.

Nessa ação o indivíduo é sujeito ativo e só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto. Com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado. Nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias.

Sabe-se que existe uma razão para que isso aconteça, principalmente na escola pública, que encontra múltiplas dificuldades para desenvolver os conteúdos ditos básicos do ensino, por falta de estrutura física e pela escassez de recursos materiais e humanos, os maiores dificultadores de um trabalho diferenciado. (ALENCAR, 1990).

Assim, a inclusão da arte no currículo visam conscientizar os alunos de suas potencialidades e habilidades criativas, como também, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito crítico de si e do mundo, conforme ressaltava Santoro (s/d) em seu artigo “Uma luta por um ensino menos mecanizado”. Liberar as potencialidades criadoras do indivíduo é condição fundamental para uma verdadeira educação.

O ato de criar pressupõe um ato de autonomia, pois não há como criar sem autonomia. As atividades artísticas provocam o “pensar com autonomia”, portanto, as artes desempenham um papel importante para o desenvolvimento autônomo da criança. Segundo Mosquera (1976, p. 121), o objetivo maior do ensino, por meio da arte, para as crianças, “é a compreensão e o valor da criança como ser criador”.

Tendo a educação a função de possibilitar ao homem o viver e o transformar a sua sociedade, deve-se, então, caminhar para a transformação e não para a estagnação. Reproduzir o que se construiu até hoje, sem proposições de novas criações, acabaria por gerar estagnação social, o que pode traduzir-se como morte.

A educação exerce um papel primordial no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Por essa afirmação, é fácil perceber que o futuro de um aluno que é instigado, que desenvolve a criatividade e o pensamento crítico, tem perspectivas melhores de inserção na sociedade, pela possibilidade de conscientizar-se do seu lugar de cidadão. A realidade atual apresenta-se, muitas vezes, violenta e hostil, carregada de desumanidade e destruição, e todos, crianças e adultos, tornam-se vulneráveis neste contexto.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado, nota-se que a arte favorece o contato das pessoas com a própria cultura, mas é preciso um trabalho de pesquisa sempre instigante para propiciar ao pesquisador uma ampliação de conhecimentos.

Este trabalho funcionou como uma oportunidade muito válida para se adentrar nesta complexa e desafiadora atividade que é a pesquisa. Os objetivos propostos foram alcançados, pois as ideias dos autores pesquisados dialogaram umas com as outras e responderam às questões levantadas, ou seja, a arte é importante para o processo de educação de crianças de 0 a 10 anos, porque possibilita um caminho de superação do ensino mecanizado, voltado à codificação e à cópia de informações, e abre um leque de possibilidades de incorporação de valores, sentidos, fantasias, cores, alegria e vida.

Assim, considera-se que, além da família, os professores são os principais interventores no processo de educação da criança.

O professor pode construir, junto com seus alunos, um espaço fecundo de possibilidades de conhecimentos, de vida e de sonhos, um espaço onde as crianças podem viver profundamente a sua infância, com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. **A música na educação infantil**. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). **Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências**. 5f. Recife, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 dez. 1996**.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol.3 Brasília: MEC/SEF, 1998. 269p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 103p. BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

DIAS, Karina Sperle. **Formação estética: em busca do olhar sensível**. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 175-201.

DOLTO, F. **As etapas decisivas da infância**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FILHO, Aristeo Leite. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994.

GOULART, Í. B. Piaget, **experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, Sonia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação – abordagem qualitativa**. São Paulo. EPU, 1986

LUNA, W.; BISCA, J. **Fazendo artes com a natureza**. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). **Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998

MACHADO, P. B. **Comportamento infantil: estabelecendo limites**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MORENO, G.L. **Comunicação Significativa entre a criança e a Arte**. Revista do Professor. Abril/junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil**. Trad. Cláudia Buchweitz. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, T.; DALBEM, C.E. **Erros e acertos na educação**. Santa Rosa, 2001. OUTEIRAL, J. O mal-estar na escola. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

SMITH, C; STRICK, L (2012). **Dificuldades de aprendizagem de A-Z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Penso. 15 páginas

RECURSOS MULTIMÍDIAS PARA A EDUCAÇÃO: CULTURA TECNOLÓGICA E SEUS REFLEXOS

MULTIMEDIA RESOURCES FOR EDUCATION: TECHNOLOGICAL CULTURE AND ITS REFLEXES



SUELY MARIA LOPES ALEXANDRE

Licenciatura plena em Letras / Espanhol; Pós-graduação - 360hs em Alfabetização e Letramento - FPA- 07/2018; Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em múltiplas deficiências - faculdade FGP - 450h - 05/2023. Professora de Ensino Fundamental pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Os debates atuais sobre tecnologia e educação estão dentro deste cenário de mudanças e passam por vieses da mais alta complexidade: a cultura digital impõe novos temas a serem refletidos pelos diferentes atores da educação. O processo de introdução e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos ambientes de aprendizagem não é um fenômeno recente, mas todas as questões que permeiam o seu uso adequado e com qualidade são sempre contemporâneas, merecendo assim um olhar direcionado no sentido de trazer contribuições que aproximem a prática pedagógica dos novos recursos de aprendizagem. Para este estudo, elegemos os seguintes objetivos: investigar possíveis fatores que restringem a utilização dos recursos tecnológicos na prática escolar; pesquisar e organizar, de forma cronológica, a história da introdução das TICs na educação brasileira; pesquisar como os recursos tecnológicos podem aliar-se aos currículos e ambientes de aprendizagem; promover ações que contemplem o uso das TICs no plano de aula. Segundo Lakatos e Marconi (1991), o método científico é a teoria da investigação, e esta alcança seus objetivos quando cumpre ou se predispõe a cumprir algumas etapas. Buscamos como referenciais teóricos aqueles que apontam para a pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Para Pierre Lévy (1999), é impossível separar o homem de seu ambiente material assim como dos signos e das imagens, por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Torna-se cada vez mais importante pensar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem (e não se oponham) os saberes adquiridos pelos alunos com as novas tecnologias, incorporando-os no cotidiano de sala de aula. Os estudos existentes se

limitam às salas de informática, democratização da informação e discussões afins. Acredita-se que o uso adequado das tecnologias pode promover conhecimentos significativos e transformadores para a escola pública. Cabe uma investigação dos fatores restritivos, sejam eles de fundo econômico, político, cultural, social, ampliando assim a perspectiva de utilização positiva das novas linguagens e tecnologias no sentido de enriquecer a educação formal básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Tecnologia; Aprendizagem; Ações pedagógica; Multimídias.

ABSTRACT

The current debates on technology and education are part of this scenario of change and go through the most complex biases: digital culture imposes new issues to be reflected on by the different players in education. The process of introducing and using information and communication technologies (ICTs) in learning environments is not a recent phenomenon, but all the issues that permeate their proper and quality use are always contemporary, thus deserving a targeted look in order to bring contributions that bring pedagogical practice closer to the new learning resources. For this study, we chose the following objectives: to investigate possible factors that restrict the use of technological resources in school practice; to research and organize, chronologically, the history of the introduction of ICTs in Brazilian education; to research how technological resources can be allied to curricula and learning environments; to promote actions that include the use of ICTs in lesson plans. According to Lakatos and Marconi (1991), the scientific method is the theory of investigation, and it achieves its objectives when it fulfills or is predisposed to fulfilling certain stages. We used theoretical references that point to exploratory and descriptive research, with a qualitative approach. For Pierre Lévy (1999), it is impossible to separate man from his material environment, as well as from the signs and images through which he makes sense of life and the world. It is becoming increasingly important to think about developing pedagogical practices that take into account (rather than oppose) the knowledge acquired by students with new technologies, incorporating it into everyday classroom life. Existing studies are limited to computer rooms, democratization of information and related discussions. It is believed that the appropriate use of technology can promote significant and transformative knowledge for public schools. It is important to investigate the restrictive factors, be they economic, political, cultural or social, thus broadening the perspective of the positive use of new languages and technologies to enrich basic formal education.

KEYWORDS: Teaching; Technology; Learning; Pedagogical actions; Multimedia.

INTRODUÇÃO

Na construção de sua história, o homem sempre esteve atrelado a alguma técnica. Isso lhe permitiu evoluir, ao aperfeiçoar os instrumentos que foi criando na luta pela sobrevivência. Esses

atos técnicos foram sendo ensinados de geração em geração, mas sempre passando por processos de desenvolvimento. Tempos depois, pôde-se sair das técnicas do artesanato com o advento da ciência moderna, possibilitando ao homem deixar a condição de criador de ferramentas para criar a máquina que age por si mesma.

As novas tecnologias, mídias e linguagens de comunicação ocupam espaço cada vez mais abrangente em nosso cotidiano. O mundo tecnológico integra-se cada vez mais ao contexto escolar. Deparamo-nos com neologismos e novos vocábulos importados, geralmente da língua inglesa, que são utilizados até mesmo nas conversas mais informais: site, e-mail, downloads, deletar, web, e tantos outros. Cada dia mais crianças e jovens navegam com familiaridade por tecnologias de comunicação e recursos eletrônicos, como smartphones conectados à internet, câmeras digitais, iPods, tablets, aplicativos etc. Novos fios de comunicação, informação e linguagens tecem a grande rede do conhecimento.

As reflexões sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em ambientes de aprendizagem não constituem um fenômeno recente, todavia as discussões e pesquisas que permeiam a sua utilização de forma efetiva e significativa para a aprendizagem se mostram em evidência. A ideia de onde queremos e podemos chegar com os recursos tecnológicos tem atraído o olhar dos pesquisadores. A prática pedagógica com recursos tecnológicos ainda carece de estudos que tragam contribuições no sentido de aproximar essa prática dos novos recursos de aprendizagem.

A colaboração desses recursos tecnológicos para o processo de ensino/aprendizagem depende de fatores indispensáveis, que passam principalmente pelo conhecimento e prática do professor. Vemos um mundo em constante mudança e uma escola que preserva muitas de suas práticas tradicionais. Como podemos conceber um ensino distanciado das novas linguagens, mídias e tecnologias? De onde partem as resistências?

O objetivo geral desta pesquisa está centralizado na ideia de investigar aspectos que aproximam as novas linguagens e tecnologias da prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública e enriquecem a aprendizagem. As análises nesta pesquisa foram direcionadas à compreensão de aspectos relacionados às séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração que a proposta de investigação desenvolvida utilizou como locus a escola pública.

Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: a) pesquisar práticas atuais de utilização de recursos tecnológicos nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) investigar possíveis fatores que restringem a utilização dos recursos tecnológicos na prática escolar; c) pesquisar e organizar, de forma cronológica, a história da introdução das TICs na Educação brasileira; d) pesquisar como os recursos tecnológicos podem aliar-se aos currículos e ambientes de aprendizagem via professor e aluno; e) promover ações que contemplem o uso das TICs no Plano de Aula.

CULTURA TECNOLÓGICA E REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A introdução das TICs tem promovido mudanças constantes no cotidiano e provocado reflexões acerca do seu uso em diversos contextos da vida social. A simultaneidade do uso e da reflexão

sobre o uso das tecnologias tem levantado discussões no meio acadêmico e opiniões divergentes quanto aos resultados obtidos.

Segundo Pierre Lévy (1999), quanto aos “impactos” das novas tecnologias, o destino da cibercultura não está completamente à disposição de atores soberanos. Para ele, é impossível dominar ou conhecer os fatores que contribuem para a emergência da tecnocultura contemporânea, pois há sempre novas ideias, técnicas, práticas, que surgem a todo o momento em lugares inesperados. Acompanhando o posicionamento de Lévy, entende-se que essas mudanças são provavelmente irreversíveis, mas a maneira como elas vão repercutir nos diversos aspectos da sociedade permanece indeterminada.

Os caminhos percorridos pela introdução das TICs na educação mostram os interesses inerentes a cada instituição, públicas ou privadas, delimitando assim os trilhos pelos quais os objetivos determinados por cada uma delas serão alcançados. Conceitos preestabelecidos sobre a cultura da informação através das redes de computadores tendem a determinar os padrões a serem seguidos.

No âmbito escolar, muitos desses conceitos estão arraigados e acabam por produzir pensamentos equivocados sobre o uso de computadores, influenciando as práticas e reforçando o ensino tradicional. As discussões sobre o uso de computadores por crianças e adolescentes ainda são pautadas pelo viés da desconfiança, pois as tecnologias digitais, seus avanços e indeterminações, podem provocar angústias. Lévy (1999) afirma que a lucidez é indispensável e, para ele, o movimento que surge da cibercultura faz emergir oportunidades para o desenvolvimento do ser humano.

A sociedade está conectada e as tecnologias caminham para dentro do espaço escolar. A ideia de introduzir as TICs no cenário educacional vem acompanhada de vários desafios para a escola, entre eles: desvendar os meandros do aluno do século XXI, formar e capacitar os professores para o ensino com tecnologias, refletir sobre a elaboração de planejamentos que contemplem a utilização das TICs no espaço escolar e investir em infraestrutura que possibilite o acesso às tecnologias.

O PROFESSOR E A MULTIPLICIDADE DE COMPETÊNCIAS PARA ATUAR NO NOVO ESPAÇO DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

A escola e os aspectos que a envolvem sempre ofereceram inúmeros questionamentos que produzem pesquisas e propostas para que ela possa cada vez mais se aproximar da realidade e necessidade do aluno.

Diante das atuais perspectivas da educação, faz-se necessário refletir sobre o papel do professor que atua na sala de aula, uma vez que as consequências da revolução tecnológica se mostram presentes dentro da escola: o mundo concebido a partir das mudanças passa a fazer parte do cotidiano do homem promovendo a aceleração da comunicação e da informação, principalmente com a internet e sua expansão, por meio dos equipamentos tecnológicos. Entre tantos desafios impostos ao professor pelas muitas inovações está o de compreender quais são as múltiplas competências necessárias para que ele atue nesse novo espaço de comunicação e aprendizagem criado dentro da escola.

Dowbor (2013, p. 18) afirma que os avanços são impressionantes “e nos levam aos desafios atuais de acrescentar qualidade à quantidade, e aqui naturalmente os potenciais das novas tecnologias terão um papel fundamental a desempenhar”. Em abril do ano 2000, 164 países reuniram-se em Dakar, no Senegal a fim de discutir e estabelecer uma agenda comum de políticas de Educação para Todos no sentido de promover a cidadania e o desenvolvimento de ações necessárias para o desenvolvimento humano pleno e sustentável.

O Brasil esteve entre os países que se reuniram em Dakar e se comprometeu em enviar à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO um relatório das metas alcançadas e as estratégias desenvolvidas. Apesar dos avanços relacionados à diminuição do analfabetismo no Brasil, ao aumento da inserção de alunos do Ensino Fundamental, a ampliação de programas que favorecem a alfabetização na idade certa e diminuição da taxa de analfabetismo entre os adultos, o Brasil ainda apresenta inúmeras desigualdades e um número elevado de analfabetos.

As desigualdades ainda são imensas. Para Dowbor (2013, p. 18), “Os desequilíbrios são estruturais, e será particularmente difícil superá-los enquanto a desigualdade econômica se mantiver: a educação não é uma ilha”. Como ultrapassar resistências ao processo de democratização econômica e social e rearticular universos tão distantes? O autor acredita que

nosso desafio, portanto, não é só de introduzir novas tecnologias, com o conjunto de transformações que isto implica, mas também de assegurar que as transformações sejam fonte de oportunidades mais amplas (DOWBOR, 2013, p. 18).

Elenco indissociável do cenário do ensino com tecnologias, o professor tem sido tema de inúmeras produções acadêmicas sobre seu envolvimento no processo de ensinar utilizando recursos tecnológicos. Esse tema tem levantado reflexões que se estendem principalmente em torno da formação do professor, seu papel frente ao cenário da cultura tecnológica e os reflexos disso na escola.

Araújo (2008) fez um levantamento denso e relevante de discursos pedagógicos sobre o uso do computador na educação escolar entre 1997 e 2007. Suas pesquisas revelaram que existia uma dicotomia no discurso pedagógico quanto à melhora ou não no processo de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias, o que a autora chamou de movimento de “ir e vir” dos autores. Quanto aos impactos das novas redes de comunicação, Lévy assim se manifestou:

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja “bom”. [...] Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social (LÉVY, 1999, p. 12).

Tais redes de comunicação criaram um ambiente inédito. A vida e o cotidiano das sociedades encontram-se permeados de novos recursos tecnológicos que, com sua utilização, criaram maneiras de o homem relacionar-se com o mundo e com seus pares. Vejamos, como exemplo, o aplicativo WhatsApp, criado para ser utilizado nos smartphones. As pequenas mensagens pessoais mostram-se mais eficazes que os e-mails pela rapidez com que são acessadas.

As mensagens de voz economizam muitos telefonemas. Um simples emoticon, figurinhas disponibilizadas pelo aplicativo, tornaram-se substitutas de frases, agregando em si signos quase universais. Para Valente (1993, p. 14), “a maior contribuição do computador como meio educacional

advém do fato de seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados”. Não se trata apenas de desenvolver aqui um discurso otimista destacando as maravilhas do mundo cibernético, mas de redimensionar as práticas que envolvem o ensino e aprendizagem com o uso de TICs. Se pensarmos que não há mais como voltar atrás, já que o computador é presença incontestável na escola (SANTOS, 1989), poderemos permanecer receptivos às mudanças que serão necessárias para que o professor se sinta confortável dentro desse novo contexto do ensino com tecnologias, construindo as competências necessárias para atuar utilizando-as.

O professor está diretamente inserido no processo de implantação, ampliação e estruturação de práticas pedagógicas envolvendo tecnologias. O uso do computador, das ferramentas oferecidas pela tecnologia, o acesso à informação são processos que o levam a refletir sobre sua própria prática, bem como sobre suas limitações e competências necessárias para o exercício de sua profissão neste novo espaço de comunicação e aprendizagem abarcado pela escola.

A formação e capacitação do professor para a inserção de tecnologias nas práticas pedagógicas têm gerado muitas reflexões. Quanto às práticas pedagógicas, diante dos novos processos de conhecimento, Lévy sustenta a ideia de que

não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 1999, p. 174).

Atuar no espaço escolar utilizando recursos tecnológicos requer do professor o desenvolvimento de competências básicas e a construção de uma visão mais ampla de quem é seu aluno, quem é o aprendiz na era digital. Para Demo (2011) e Lévy (1999), o conhecimento que vem do mundo virtual é compulsório. Dentro dessa perspectiva, torna-se imprescindível aprender e ensinar com recursos tecnológicos, reconstruir conhecimentos ampliando práticas bem-sucedidas. Não é um processo fácil quebrar paradigmas e conceitos, ideias construídas como fortalezas mentais. Padilha (2014) sustenta a hipótese de que não basta continuar oferecendo mais e melhores formações aos professores: segundo a autora, faz-se necessário criar desenhos disruptivos de formação para que docentes e escolas incorporem uma verdadeira mudança de cultura, de modelo mental, incorporando e ampliando características que já se observam de forma incipiente nas práticas espontâneas dos professores (PADILHA, 2014, p. 84).

CONTEXTO HISTÓRICO E PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Neste trabalho foi possível confirmar que as pesquisas sobre história do currículo se estruturam em torno de duas diferentes perspectivas: história da educação e estudos do currículo. Os grupos de pesquisa responsáveis por essa produção possuem forte vínculo institucional e vêm sendo consolidados nos últimos 20 anos pela produção sistemática de teses, dissertações e artigos científicos.

Lopes e Macedo (2011) identificam quatro aspectos importantes do campo do currículo em contextos educativos, incluindo múltiplos autores e possíveis misturas entre eles, a saber: perspectiva acadêmica, perspectiva instrumental, perspectiva progressiva e perspectiva crítica. Neste artigo

focaremos nas perspectivas acadêmica e instrumental, pois sabemos que a presença desses dois aspectos é enfatizada no contexto educacional atual.

Do ponto de vista acadêmico, defende-se a existência de regras e métodos de conhecimento prático. Conhecimento é definido como: “[...] um conjunto de conceitos, ideias, teorias, fatos e conceitos que seguem as regras e métodos de consenso de um grupo específico de conhecimento, [...] destinado a explicar o mundo e definir a melhor forma de atuar nisso.” (Lopez; Macedo, 2011, p. 71).

Outra característica que precisamos buscar no currículo é a contextualização histórica e cultural, pois favoreceremos o desenvolvimento pleno do aluno. Não é possível formar para a vida ensinando conteúdos que não fazem qualquer sentido para o aluno. Assim, ao levarmos em consideração a diversidade, as TIC e a formação plena do aluno na construção do currículo, contribuiremos para um currículo que é contra a padronização, a descontextualização e a fragmentação.

É possível observar que a maioria dos artigos produzidos pelos pesquisadores da história da educação se volta ao estudo da história do currículo no contexto escolar, enquanto os artigos publicados pelos pesquisadores do currículo abordam aspectos teóricos e práticos próprios do contexto acadêmico. Aqui também figuram com destaque os estudos de currículos de cursos e disciplinas, mesmo com a contribuição de outras áreas de pesquisa, como enfermagem e contabilidade.

A escola se concentra em garantir que os alunos entendam as normas, formas de comportamento e permitir o desenvolvimento da mente dos alunos por meio de cursos que transmitam conhecimento à nova geração. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011), enfatiza-se a lógica do conhecimento da disciplina acadêmica ensinada nas escolas.

Do ponto de vista instrumental, está intimamente relacionado com o primeiro, mas a diferença é que o conhecimento tem como principal referência a racionalidade instrumental. Lopes e Macedo (2011, p. 73) definem esse aspecto como “[...] busca sua legitimidade servindo efetivamente a determinados propósitos, em vez de levantar questões sobre o processo pelo qual esses objetivos são alcançados”.

As escolas, através de currículos baseados na padronização, eficiência, formação a produtividade social e econômica e as competências necessárias para sustentar o sistema atual centrar-se-ão na formação de cidadãos “[...] capazes de criar benefícios mais amplos para a sociedade”. (Lopez; Macedo, 2011, p. 74).

São currículos baseados em perspectivas acadêmicas e instrumentais que existem atualmente nas escolas. Implementar planos de ensino com cursos caracterizados por padronização, eficiência, fragmentação, atomização, previsibilidade e linearização. Um currículo que se concentra apenas na avaliação do que os alunos aprendem reflete, portanto, um certo controle social e de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de aprofundar conhecimentos sobre como incorporar os recursos tecnológicos à prática

pedagógica surgiu de questionamentos que foram sendo levantados durante a própria prática de sala de aula. Percebia-se que as inovações técnicas iam sendo absorvidas por diversos segmentos da sociedade, sendo incorporadas aos ambientes de trabalho, de comunicação, até mesmo de entretenimento.

E a pergunta que continuava a ressoar era a mesma: E na escola, quando os avanços tecnológicos chegarão? Nas discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, buscou-se sempre um olhar otimista quanto aos recursos tecnológicos aliados à prática pedagógica. Na busca de referências teóricas que embasassem tais discussões, pôde-se perceber que muitas ideias, citações e debates sobre o uso de recursos digitais não foram incluídos nas referências bibliográficas.

Eles enquadravam-se justamente em linhas ou tendências de discussões que ainda permanecem na ideia da substituição, como se o novo não pudesse chegar e se incorporar ao que já existe, chegando necessariamente para substituí-lo. Este estudo não se preocupou em desvendar os deslizos, desmandos, descasos e desordens dessa “senhora tecnologia digital”.

A pesquisa preocupou-se com o aspecto prático de sala de aula, que pode, sim, ser extremamente apoiado e enriquecido pelos recursos tecnológicos. Quando o professor ou a equipe pedagógica de uma escola tem consciência de que sua sala de aula é composta por um grupo heterogêneo e as diferenças na forma de aprender precisam ser contempladas, buscam-se caminhos, recursos, conhecimentos, novas vias para promover a aprendizagem. Então, diante dessas reflexões, como não pensar: E a escola, quando veremos de fato os recursos tecnológicos sendo incorporados às práticas pedagógicas?

Quanto ao ensino com tecnologias, não se trata apenas de substituir velhas tecnologias por novas, o papel pelo computador, o quadro-negro pela lousa digital, o projetor pela data show e os questionários por “quizzes de rachar a cuca”. Refletir sobre a cultura tecnológica e seus reflexos na escola nos leva a pensar, indubitavelmente, na estrutura da escola de hoje e nos aspectos necessários para que o ensino com tecnologias seja contemplado com equipamentos e ambiente propício para se desenvolver.

O ensino com tecnologias tem alavancado conhecimentos diferenciados proporcionados pelo acesso a outras fontes de pesquisa e, principalmente, pela oportunidade de conhecer o mundo em que se vive. O planejamento das atividades proporcionou segurança à pesquisadora/professora e aos alunos. Um planejamento bem estruturado não renuncia à flexibilidade: o trato com o inusitado pode envolver o imprevisto.

Dentro da proposta desenvolvida, na qual foram utilizados recursos tecnológicos aliados aos conteúdos programáticos, concluiu-se, em linhas gerais, que: os alunos apresentam dificuldades parecidas com as que apresentam em sala de aula para a realização dos desafios propostos, porém sentem-se motivados ao utilizar recursos tecnológicos; o planejamento que contempla as tecnologias como recursos de aprendizagem oferece aos alunos uma proximidade com seus interesses e contexto de nativo digital; existem aprendizagens significativas com a utilização de recursos digitais e informações da internet; os recursos tecnológicos constituem-se em um elemento a mais que podem compor a prática social e que devem ser contemplados no ambiente de aprendizagem da escola;

novas experiências são vividas por professores e alunos ao serem planejadas ações pedagógicas utilizando recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **História dos cordéis e folhetos**. Campinas. SP. Ed: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, J. F.; GARDELLI, M. F. **Tecnologias para a educação e políticas curriculares de Estado. TIC Educação 2013 – Pesquisa sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso 15 maio 2024.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história**. Educação, Formação & Tecnologias, v.1 (1), 2008, p.23-36.

ANDRADE, P. F.; ALBUQUERQUE LIMA, M. C. M. **Projeto Educom**. Brasília: Ministério da Educação; Organização dos Estados Americanos, 1993.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

ARAÚJO, C. H. S. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás.

ARAÚJO, M. I. **Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e da comunicação na formação do professor**. In: MERCADO, L.; KULLOK, M. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: Edufal, 2004.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso 15 maio 2024.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso 15 maio 2024.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. Conjectura, v.15, n. 2, maio/ago. 2010. p. 201-204.

RELATÓRIO **Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar. Junho, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso 15 maio 2024.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Layment G. dos. **Informática e educação: na encruzilhada**. Educação & Sociedade, ano X, n. 32, abril/1989. p. 111-115.

SANTOS, B. S.; RADTKE, M. L. **Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente**. In: PELLANDA, N. M. C; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. (Orgs.). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 327-344.

SARTORI, Ademilde S.; ROESLER, Jucimara. **Mídia e educação: linguagens, cultura e prática pedagógica**. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR-PR., 2014. 412 p.

TAPSCOTT, D. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

VALENTE. José Armando. **Diferentes usos do computador na educação**. 1993. Disponível em: <<http://nied.unicamp.br/publicações/separatas/Sep1.pdf>>. Acesso 15 maio 2024.

VALENTE, A. J.; ALMEIDA, F. J. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor**. Revista Brasileira de Informática, n. 1, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

METODOLOGIA ATIVA E AS METODOLOGIA ATIVA E AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA INSTRUÇÃO ENTRE PARES



ACTIVE METHODOLOGY AND THE CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES OF PEER INSTRUCTION

TAIS DE DEUS SAMPAIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Uniban, Conclusão 2009; Professora de Educação infantil - Prefeitura de São Paulo, Cei Jardim Macedônia..

RESUMO

No contexto educativo atual, as pessoas concordam que os métodos tradicionais de ensino enfrentaram a realidade de colocar novas exigências às instituições educativas. Diante disso, surgiram como alternativa os métodos ativos de ensino, baseados no maior envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem e no aumento da horizontalidade do espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é investigar como os métodos de mentoria entre pares podem contribuir para a formação educacional. Isso faz parte dos métodos contemporâneos de ensino ativo que surgiram para tornar as salas de aula mais dinâmicas. Essa abordagem representa, portanto, uma nova forma de pensar o ensino tradicional e está vinculada a um dos princípios da Base Nacional Comum Curricular BNCC, que visa orientar o currículo de toda a educação básica de forma única para os brasileiros. O presente artigo tem como metodologia de ensino a pesquisa bibliográfica embasada nos autores aqui pesquisados, que deram corpo e teoria a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem; Metodologias Ativas; Instrução entre Pares.

ABSTRACT

In today's educational context, people agree that traditional teaching methods have faced the reality of placing new demands on educational institutions. In view of this, active teaching methods have emerged as an alternative, based on greater student involvement in their own learning process and on increasing the horizontality of the classroom space. From this perspective, the aim of this study is to investigate how peer mentoring methods can contribute to educational training. This is part of the contemporary active teaching methods that have emerged to make classrooms more dynamic. This approach therefore represents a new way of thinking about traditional teaching and is linked to one of the principles of the Common National Curriculum Base (BNCC), which aims to guide the curriculum of all basic education in a unique way for Brazilians. This article's teaching methodology is bibliographical research based on the authors surveyed here, who gave body and theory to the research.

KEYWORDS: Teaching and Learning; Active Methodologies; Peer Instruction.

INTRODUÇÃO

A Instrução entre pares é uma metodologia de aprendizagem ativa que incentiva a aprendizagem entre pares ou equipes. É uma ferramenta pedagógica que envolve ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas muito interativas. Nesta metodologia, a turma de alunos é dividida em duplas ou grupos com o objetivo de gerar debate e reflexão em conjunto. A aprendizagem entre pares e equipes, também conhecida como Peer Instrução (PI) ou Team Based Learning (TBL), é uma estratégia de formação que visa promover o desenvolvimento do pensamento crítico, do trabalho colaborativo e da autonomia.

O papel do instrutor na Instrução por Pares é facilitar o processo de aprendizagem, fornecendo orientação e feedback aos alunos. O papel do instrutor é fazer perguntas aos alunos que exijam pensamento crítico e reflexão. Os alunos discutem e debatem as questões com os seus pares, trocando ideias e perspectivas. O instrutor também fornece feedback aos alunos, ajudando-os a identificar e corrigir quaisquer mal-entendidos ou equívocos. Na Instrução por Pares, o instrutor atua como um facilitador, orientando os alunos para uma compreensão mais profunda do assunto.

Educadores de todas as áreas da educação diagnosticaram um descompasso entre ensino e aprendizagem nos ambientes escolares e universitários (Dewey, 1959; Freire, 2009; Gadotti, 2001; Novak, 1999; Rogers, 1973). A má formação dos alunos e a sua falta de interesse e motivação no processo de aprendizagem tem sido um tema central na educação nos últimos anos, reforçando o argumento de que o nosso modelo de ensino é ineficaz. A razão para esta situação é que a relação professor-aluno carece de diálogo, é vertical e unilateral.

Dessa forma, a educação formal enfrenta um desafio: como reestruturar sua estrutura, currículo, métodos e relações de ensino-aprendizagem para atender às necessidades da comunidade escolar,

do mercado de trabalho e da sociedade? Há muitos anos que as comunidades escolares se mobilizam neste debate, identificando a necessidade de a educação aumentar a criticidade e a autonomia dos alunos. Além disso, o mercado de trabalho passou a exigir profissionais proativos e que pudessem se adaptar às diversas situações, o que não condizia com o sistema de ensino vigente.

Por sua vez, a sociedade reconhece cada vez mais que a educação tradicional não proporciona a formação necessária para produzir indivíduos que possam estabelecer metas e desenvolver planos para alcançá-las. Superar o modelo tradicional de ensino não é uma tarefa fácil e muito menos que possui uma fórmula única para superá-lo (Morán, 2015).

A importância da aprendizagem ativa é destacada nas diversas metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, o estudo de caso e o uso de tecnologia em sala de aula. Concluindo, a Instrução por Pares é uma metodologia de aprendizagem ativa que promove o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a autonomia, tornando-se uma ferramenta eficaz para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

IMPLEMENTANDO A INSTRUÇÃO POR PARES NA SALA DE AULA

A aprendizagem ativa é um componente essencial da metodologia de Instrução entre Pares. Ao envolverem-se ativamente no processo de ensino-aprendizagem, os alunos têm maior probabilidade de reter informações e desenvolver competências de pensamento crítico. A Instrução entre Pares incentiva os alunos a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, promovendo a autonomia e a aprendizagem autodirigida.

A Instrução entre Pares é uma metodologia de aprendizagem ativa que incentiva os alunos a aprender através da interação com seus pares. Antes de implementar a Instrução por Pares na sala de aula, é essencial preparar-se para ela. Esta preparação envolve a seleção de tópicos apropriados, a elaboração de perguntas eficazes e a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, os instrutores devem familiarizar-se com o processo de instrução por pares e estar prontos para facilitar discussões e fornecer feedback. Ao prepararem-se adequadamente, os instrutores podem garantir que as sessões de instrução por pares sejam envolventes, interativas e eficazes. (Berbel,2011)

Durante as sessões de instrução por pares, os instrutores devem encorajar os alunos a trabalhar em colaboração, partilhar as suas ideias e envolver-se no pensamento crítico. Conduzir a Instrução entre Pares envolve apresentar uma questão ou problema desafiador à turma, permitindo que os alunos pensem sobre isso individualmente e, em seguida, discutam-no com seus colegas em pequenos grupos. Os instrutores devem fornecer orientação e apoio durante essas discussões, oferecendo feedback e respondendo perguntas. Ao promover a participação ativa e a colaboração, a Instrução entre Pares pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda do assunto e a melhorar as suas capacidades de pensamento crítico. (Berbel,2011)

Para avaliar a eficácia da instrução por pares, os instrutores podem usar uma variedade de

ferramentas de avaliação, incluindo questionários, testes e pesquisas. Essas avaliações podem fornecer feedback valioso sobre o aprendizado dos alunos e ajudar os instrutores a identificar áreas de melhoria. Além disso, os instrutores podem coletar feedback dos alunos sobre o próprio processo de instrução por pares, solicitando sugestões de melhoria e avaliando a satisfação geral. Ao avaliar e refinar continuamente o processo de Instrução por Pares, os instrutores podem garantir que ele continue sendo uma metodologia de aprendizagem eficaz e envolvente.

VANTAGENS E DESAFIOS DA INSTRUÇÃO POR PARES

A instrução entre pares é uma metodologia de ensino ativa que ganhou popularidade nos últimos anos devido às suas inúmeras vantagens no processo de ensino-aprendizagem. Uma das principais vantagens da instrução entre pares é que ela aumenta o envolvimento do aluno com a aprendizagem, levando a uma melhor retenção de informações. Além disso, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas, uma vez que os alunos são incentivados a trabalhar de forma colaborativa e a participar ativamente no processo de aprendizagem. (Berbel,2011)

A instrução entre pares também proporciona aos alunos a oportunidade de receber feedback imediato dos seus pares, o que pode ajudar a identificar áreas de fraqueza e melhorar os resultados globais da aprendizagem. Esses benefícios tornam a instrução entre pares uma ferramenta valiosa para educadores que buscam criar um ambiente de sala de aula mais dinâmico e envolvente.

Apesar das muitas vantagens da instrução entre pares, há também uma série de desafios associados à sua implementação. Um dos principais desafios é garantir que os alunos tenham as competências e conhecimentos necessários para participar eficazmente nas atividades de instrução entre pares. Isto pode exigir preparação e formação adicionais tanto para estudantes como para educadores. Além disso, a instrução entre pares pode ser demorada e exigir uma quantidade significativa de planejamento e coordenação para garantir que todos os alunos estejam envolvidos e apoiados adequadamente. Outro desafio é abordar possíveis problemas de motivação e participação dos alunos, que podem ser influenciados por uma variedade de fatores, como dinâmicas de grupo e estilos de aprendizagem individuais. (Berbel,2011)

Para superar os desafios associados à instrução entre pares, há uma série de estratégias que os educadores podem empregar. Uma estratégia eficaz é fornecer aos alunos orientações e expectativas claras para a sua participação em atividades de instrução entre pares. Isso pode ajudar a garantir que todos os alunos estejam na mesma página e entendam suas funções e responsabilidades. Além disso, os educadores podem fornecer apoio contínuo e feedback aos alunos durante todo o processo de instrução entre pares, ajudando a identificar e resolver quaisquer áreas de confusão ou dificuldade. (Berbel,2011)

Outra estratégia é incorporar tecnologia e outras ferramentas para facilitar a instrução entre pares, tais como fóruns de discussão online ou software colaborativo. Ao aproveitar estas estratégias, os educadores podem maximizar os benefícios da instrução entre pares, ao mesmo tempo que

minimizam os desafios associados à sua implementação.

Um dos maiores benefícios da aprendizagem entre pares é que ela desenvolve habilidades e habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal, responsabilidade, autoconfiança e colaboração entre os alunos. Porém, tem-se mais alguns benefícios que ela traz para a prática docente: (Crouch,2001)

Desenvolvimento de habilidades interpessoais

Como já mencionado, habilidades como falar em público, empatia, autorresponsabilidade, confiança e colaboração são algumas das habilidades interpessoais quando os alunos são responsáveis por explicar um tema ou resolver um problema com outro colega.

Aprendizagem por reforço

A aprendizagem entre pares garante que os alunos aprendam algo quando aprendem com seus colegas. Portanto, quanto mais eles se comunicam, mais fixo esse conhecimento fica em suas mentes. Os alunos aprendem mais rápido e enfrentam novos desafios com maior disposição e confiança.

Espírito de equipe

O resultado dos intercâmbios alcançados através da aprendizagem entre pares cria um forte espírito de equipe e apoio entre os alunos.

Aprendizagem personalizada

Como esta abordagem já não é centrada no professor, a aprendizagem torna-se mais dinâmica e personalizável, à medida que os próprios alunos começam a compreender como contribuir melhor para os seus colegas e vice-versa.

COMO FUNCIONA A APRENDIZAGEM ENTRE PARES NA SALA DE AULA

Segundo Crouch,(2001), na aprendizagem entre pares, a sua implementação tem 5 etapas:

. Objetivo das atividades

Os professores precisam ser claros com seus alunos sobre os objetivos da utilização dessa abordagem, ou seja, precisam responder qual é o resultado esperado ao final da interação entre os alunos.

. Faça perguntas

O professor divide a turma em duplas e foca nas habilidades e conhecimentos que cada aluno demonstra para que se complementem. Em seguida, faça perguntas ou sugestões de trabalho para eles implementarem.

. Troca de conhecimento

Neste ponto, os alunos começam a aprender uns com os outros. Isto só é possível se a aprendizagem entre pares permitir a interação. Assim, um aluno que apresenta dificuldade é auxiliado por outro aluno que explica. Dessa forma, estes últimos também são beneficiados, pois além de melhorar a comunicação e a autoconfiança, também os ajuda a aprender mais.

. Supervisão

Mesmo que os alunos estejam motivados e trabalhem em pares, é importante que os professores monitorem as interações na sala de aula para garantir que todos tenham espaço para expressar as suas ideias. Aqui, o professor também pode prestar esclarecimentos mais específicos caso os dois tenham dúvidas ou problemas.

. Exibição de trabalho

Após realizarem a atividade em duplas, os alunos entregam a atividade concluída ao professor para demonstrar tudo o que aprenderam no processo.

Vale ressaltar que segundo Crouch,(2001), após aplicar a aprendizagem entre pares, os professores também podem: Caso mais de 70% da turma responda incorreta ou corretamente, reinicie o processo de elaboração e explique novamente a atividade, ou faça novas perguntas sobre um novo tema; Se o percentual de acertos estiver entre 30% e 70%, reagrpe as duplas para que tentem explicar o tema entre si. Quando menos de 30% das respostas estiverem corretas, explique o conceito novamente.

A ABORDAGEM DE “INSTRUÇÃO ENTRE PARES” PARA ENCONTRAR UM AMBIENTE EDUCACIONAL POSITIVO E COLABORATIVO

Nessa altura, os investigadores analisaram a situação nas escolas e universidades, afirmando que devemos olhar criticamente para a continuação de práticas de transmissão de conhecimento baseadas na repetição do conteúdo dos livros didáticos. Mazur (1997) começou discutindo sua própria experiência como professor de física em uma universidade. Ele descreveu como percebeu que seus esforços para elaborar resumos e programas com o propósito de simplificar ideias e levantar questões resultaram em uma sucessão de resultados insatisfatórios na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

Ano após ano, escrevi no quadro-negro que a pressão é definida como força por unidade de área – uma definição impressa no livro didático e nas minhas anotações de aula. Ano após ano, os alunos copiam essas anotações do quadro-negro para seus cadernos. Que perda de tempo para alunos e professores! Quão ineficiente! Os alunos e eu concordamos que esta aula constituía “ensino”. Que falácia! 3 (Mazur, 1997, p. 981)

Os alunos vêm para a aula para ouvir a mesma coisa que leram em um livro, ou pior, copiar a mesma coisa de um livro para um caderno já impresso. Mazur (1997) disse que não é surpreendente que a prática exista. É anterior à impressão e às novas tecnologias, e ainda vem de uma época em que esta era a forma mais eficiente de difundir o conhecimento, seja porque os materiais impressos

eram retidos pelo Estado, pela Igreja ou pelas famílias mais nobres, seja porque as pessoas não sabiam ler e ler; interpretar eles próprios o seu conteúdo. Nesse sentido, “o uso desse método continua sendo um hábito: tendemos a ensinar da forma como somos ensinados” (Mazur, 1997, p. 982).

No entanto, é fácil concordar que receber conteúdo de segunda mão não é o mesmo que procurar a fonte e que ouvir é muitas vezes uma atividade passiva. Além disso, as questões levantadas pelo professor já fazem parte do problema processo no qual o aluno frequentemente não tem participação. Isto não quer dizer, entretanto, que devemos rejeitar o espaço da sala de aula e a figura do professor.

As novas dinâmicas que ele descreveu em sua palestra incluem o uso da sala de aula para explorar conteúdos de ensino por meio do diálogo e de questões colocadas individual ou coletivamente. Para isso, os alunos devem ser expostos ao conteúdo da matéria ou às leituras recomendadas antes da aula. Ele deve ser incentivado a realizar sua primeira leitura de forma independente, para que possa desenvolver habilidades interpretativas, criativas e críticas. A partir disso, o próprio material ganha maior relevância e substância, à medida que surgem em sala de aula diferentes perspectivas e questões que nem mesmo o professor escolheria abordar.

Além disso, presume-se que novas abordagens incentivam a presença de um número crescente de intermediários instrucionais na sala de aula. Não só os professores, mas os próprios alunos devem desenvolver formas únicas e diferenciadas de abordar um mesmo tema ou conteúdo em comparação com seus colegas. Mazur (1997) afirmou que os alunos compreendem mais facilmente a explicação de outro aluno. Muitas das restrições linguísticas e da distância em relação ao conteúdo enfrentadas na relação professor-aluno podem ser superadas desta forma. A aprendizagem não é mais uma relação unilateral, mas um processo colaborativo.

A abordagem de mentoria entre pares representa um conjunto de processos que começam antes mesmo do início da aula. A sua execução e sucesso dependem, portanto, tanto da vontade do professor como da vontade dos alunos. Este é um processo que não pode ser imposto por nenhuma parte, portanto em qualquer contexto em que o método seja aplicado, o professor deve iniciar sua disciplina conversando com os alunos sobre o método de ensino, suas novas sugestões e objetivos.

O método de Instrução entre Pares é uma ferramenta poderosa para a criação de ambientes educacionais proativos e colaborativos que promovem a aprendizagem ativa e o envolvimento dos alunos. Este método envolve colocar questões conceituais aos alunos e permitir-lhes discutir e debater as respostas com seus colegas. Ao se envolver neste processo, os alunos são incentivados a pensar criticamente e comunicar suas ideias de forma eficaz, levando a uma compreensão mais profunda do material. Estudos demonstraram quão positiva pode ser a aplicação do método de Instrução por Pares na melhoria dos resultados de aprendizagem e da retenção dos alunos. Através deste método, os alunos tornam-se participantes ativos na sua própria aprendizagem, levando a um ambiente educacional mais proativo e envolvente. (Moran,2015)

Além de promover a aprendizagem ativa, o método de Instrução entre Pares também enfatiza as habilidades de colaboração e comunicação. Ao trabalharem juntos para resolver problemas conceituais, os alunos aprendem como comunicar efetivamente suas ideias e ouvir as perspectivas dos outros. Este processo não só fortalece a sua capacidade de trabalhar de forma colaborativa,

mas também os prepara para futuras carreiras onde as competências de colaboração e comunicação são essenciais. O método também pode promover um sentimento de comunidade e pertencimento entre os alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais positivo e de apoio.

Finalmente, o método de instrução por pares apoia o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências de resolução de problemas. Ao se envolverem em discussões com colegas, os alunos são incentivados a pensar mais profundamente sobre o material e a considerar múltiplas perspectivas. Este processo ajuda a desenvolver a capacidade de analisar e avaliar informações de forma crítica, levando a uma compreensão mais abrangente do assunto. O método também incentiva os alunos a aplicarem seus conhecimentos em cenários do mundo real, promovendo habilidades de resolução de problemas e preparando-os para desafios futuros. No geral, o método de Instrução por Pares é uma abordagem dinâmica e eficaz para a criação de ambientes educacionais proativos e colaborativos que apoiam a aprendizagem e o crescimento dos alunos. (Moran,2015)

Concluindo, o método de Instrução por Pares é uma abordagem eficaz para a criação de ambientes educacionais proativos e colaborativos. Ao implementar este método na sala de aula, os educadores podem promover a aprendizagem ativa, a colaboração e as habilidades de pensamento crítico entre seus alunos. A instrução entre pares permite uma abordagem de aprendizagem mais centrada no aluno, o que pode levar a um maior envolvimento e melhor retenção de informações. Além disso, a avaliação da Instrução entre Pares tem mostrado resultados positivos em termos de desempenho e aproveitamento dos alunos. No geral, o método de instrução por pares é uma ferramenta valiosa para educadores que procuram criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a Instrução por Pares é uma metodologia de aprendizagem ativa que envolve os alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a participar em discussões e a colaborar com os seus pares. É uma ferramenta poderosa que pode ajudar os instrutores a criar um ambiente de aprendizagem interativo e envolvente. Ao implementar a instrução por pares na sala de aula, os instrutores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico, melhorar sua compreensão de conceitos complexos e aprimorar suas habilidades de resolução de problemas. No entanto, a implementação da Instrução por Pares pode ser um desafio e os instrutores devem estar preparados para superar estes desafios para garantir a sua eficácia. No geral, a Instrução entre Pares é uma metodologia de ensino valiosa que pode ajudar os instrutores a criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente que promove a aprendizagem ativa e o sucesso do aluno.

Os métodos ativos de ensino representam um avanço significativo na realidade escolar. Durante décadas, grande parte do mundo escolar subscreveu o diagnóstico crítico de “uma educação sem diálogo, verticalidade e unilateralidade”. Superar este problema através do diálogo, da colaboração e da autonomia dos alunos parece ser uma abordagem mais eficaz e mais eficaz. Conselho realista. estudantes e professores, o mercado de trabalho e a sociedade em geral. Contudo, vale ressaltar que, segundo Berbel (2011, p. 37), “Para que as metodologias ativas tenham influência na definição ou

seleção de suas direções intencionais, é necessário que os participantes absorvam seus processos a fim de compreendê-los, acreditam". em seu potencial de ensino e incluem disponibilidade intelectual e emocional substancial (avaliação) para trabalhar De acordo com a proposta, essa intenção pode ser dificultada ou até mesmo impedida devido às inúmeras condições enfrentadas pelos professores, pelos alunos e pelo cotidiano escolar." Nessa perspectiva, o artigo apresenta suas considerações finais, mostrando que a proposta de desenvolvimento de novos métodos de ensino em sala de aula tem contribuições, mas também há desafios.

Utilizando métodos de ensino entre pares, é possível verificar a dinâmica da sala de aula, os resultados na compreensão do conteúdo e o progresso no interesse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os desafios, por sua vez, envolvem a adaptação de professores e alunos aos métodos tradicionais de ensino, de modo que as inovações ainda enfrentam falta de prática e resistência a mudanças e novas responsabilidades.

Os cenários encontrados após o desenvolvimento de métodos ativos de ensino entre pares diferem significativamente daqueles encontrados em salas de aula que utilizam métodos de ensino tradicionais. A conclusão é que os desafios relacionados a alunos e professores devem ser superados por meio de dedicação e colaboração, pois as primeiras experiências metodológicas demonstraram o potencial transformador de novas formas de pensar a educação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

CROUCH, Catherine H.; Mazur, Eric. **Peer Instruction: ten years of experience and results**. American Journal of Physics, v. 69, n. 9, set. 2001.

CROUCH, Catherine H.; Watkins, Jessica; Fagen, Adam P.; Mazur, Eric. **Peer Instruction: engaging students one-on-one, all at once**. Research-Based Reform of University Physics, v. 1, n. 1, p. 40-95, abr. 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: a user's manual**. Boston: Addison-Wesley, 1997.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: getting students to think in class**. AIP Conference Proceedings, v. 399, n. 1, p. 981-988, mar. 1997.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**, in Carlos Alberto de Souza; Ofelia Elisa Torres Morales (Eds.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MULLER, Maykon Gonçalves. **Metodologias interativas de ensino na formação de professores de Física: um estudo do caso com o Peer Instruction**, 2013, 226 p. Dissertação (Mestrado em Ensino em Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

PINTO, A. S. S.; Bueno, M. R. P.; Silva, M. A. F. A.; Sellman, M. Z. & Koehler, S. M. F. **Inovação Didática – Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiência com “Peer Instruction”**. Janus, Lorena, v. 6, n. 15, p. 75-87, 2012.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. 2 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM CONFORMIDADE COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



SCHOOL EVALUATION IN LINE WITH THE PRINCIPLES OF INCLUSIVE EDUCATION

TÂNIA SOLANGE DA SILVA PRATES

Graduação em Pedagogia na Faculdades Integradas Campos Salles 2004; Especialista em Pós-graduação Especialização em Educação Infantil; PEI e Fundamental I, no Ceu Pera Marmelo atuando desde 2004.

RESUMO

A análise da inclusão efetiva de discentes com necessidades educacionais especiais e sua relação com a avaliação é crucial para garantir acesso igualitário à educação. A inclusão visa a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas características, em um ambiente educacional diversificado. Ações pedagógicas inclusivas são essenciais para satisfazer às necessidades individuais dos alunos. A avaliação desempenha papel fundamental ao monitorar o progresso dos alunos e identificar necessidades adicionais de suporte. É importante que a avaliação seja inclusiva, valorizando as contribuições individuais dos alunos e considerando sua diversidade. Isso implica em utilizar métodos sensíveis às diferenças individuais, proporcionando oportunidades equitativas para demonstrar conhecimento e habilidades. O objetivo geral dessa análise é examinar como as escolas podem promover uma inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam respeitados em sua diversidade. Isso envolve a identificação de boas práticas inclusivas, a avaliação dos desafios e obstáculos enfrentados no procedimento de inclusão e a proposição de estratégias para superá-los. Ao promover uma educação inclusiva e equitativa, as escolas podem contribuir para o desenvolvimento integral de todos os alunos e para a ideação de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Avaliação; Diversidade.

ABSTRACT

Analyzing the effective inclusion of students with special educational needs and its relationship with assessment is crucial to guaranteeing equal access to education. Inclusion aims for the full participation of all students, regardless of their characteristics, in a diverse educational environment. Inclusive pedagogical actions are essential to meet students' individual needs. Assessment plays a key role in monitoring students' progress and identifying additional support needs. It is important that assessment is inclusive, valuing students' individual contributions and considering their diversity. This implies using methods that are sensitive to individual differences, providing equitable opportunities to demonstrate knowledge and skills. The overall aim of this analysis is to examine how schools can promote effective inclusion of students with special educational needs, ensuring that all students have access to a quality education and are respected in their diversity. This involves identifying good inclusive practices, assessing the challenges and obstacles faced in the inclusion process and proposing strategies to overcome them. By promoting inclusive and equitable education, schools can contribute to the integral development of all students and to the ideation of a fairer and more equal society.

KEYWORDS: School Inclusion; Assessment; Diversity.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um princípio educacional que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso à educação de qualidade em um ambiente inclusivo. Isso significa que as escolas devem oferecer suporte e recursos adequados para atender às regularidades de cada aluno, seja ele com deficiência física, sensorial, intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), entre outras condições.

A inclusão educacional vai além da simples matrícula desses alunos em escolas regulares. Ela implica na adaptação do currículo, na disponibilização de recursos de apoio, na formação de professores para combater a diversidade e na elaboração de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos. Fora que a inclusão não beneficia apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar, promovendo valores de respeito, empatia e valorização da diversidade.

Nessa direção, a avaliação na perspectiva da inclusão escolar desempenha um papel crucial no processo educacional, pois não se limita apenas a mensurar o desempenho acadêmico, mas também a identificar as necessidades individuais dos alunos com deficiência ou outras condições especiais. Uma avaliação inclusiva considera múltiplas formas de expressão e aprendizagem, adaptando os métodos de avaliação para garantir que todos os alunos possam demonstrar seu conhecimento e

habilidades da melhor forma possível. A saber, uma avaliação inclusiva busca valorizar o progresso individual, promovendo um ambiente de aprendizagem que reconhece e respeita a diversidade de habilidades e potenciais de cada aluno, contribuindo assim para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para desenvolver uma abordagem eficaz para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, indagou-se: Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas na promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e como se pode superá-los para garantir uma educação de qualidade e acessível para todos os estudantes?

Diante dos apontamentos, teve-se como Objetivo Geral: Analisar a inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam respeitados em sua diversidade. Os Objetivos Específicos foram: Compreender o ajustamento do currículo escolar para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência ou outras condições especiais, garantindo que todos tenham acesso ao conteúdo educacional de forma significativa e inclusiva; Considerar a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação para desenvolver competências e estratégias que favoreçam a inclusão, promovendo o acolhimento, a compreensão e o atendimento às diferentes demandas dos alunos; Pontuar os recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como suportes específicos, para garantir a participação e o sucesso acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, a justificativa para a inclusão educacional e a inevitabilidade de uma avaliação inclusiva residem na promoção da equidade e no respeito à diversidade na educação. A inclusão não apenas reflete os princípios fundamentais de igualdade de oportunidades e direitos humanos, mas também reconhece que cada aluno é único, com habilidades, necessidades e potenciais distintos. Uma avaliação inclusiva é essencial para garantir que todos os alunos possam participar plenamente do processo educacional, fornecendo oportunidades para demonstrar seu conhecimento e progresso de maneira adequada e respeitando suas diferenças individuais.

FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

O direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988 refere-se a um dos pilares fundamentais da legislação educacional brasileira. O artigo 205 da Constituição estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, p. 113). Esse dispositivo ressalta a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade na garantia do acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no capítulo III, no artigo 205 diz que visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Ibidem).

Para mais, o artigo 206 destaca os princípios que devem nortear o ensino, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais da educação,

a gestão democrática do ensino público, entre outros. Esses dispositivos constitucionais são a base legal para a promoção da educação inclusiva e para a implementação de políticas que visem garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes na escola (MARTÍNEZ, 2011).

No Brasil, a demanda por amparo constitucional na área da educação inclusiva é significativa devido à grande diversidade de pessoas que necessitam de suporte e atenção específicos para garantir seu acesso à educação de qualidade. Essa demanda abrange um amplo espectro de necessidades, incluindo pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação, entre outras condições (MARTÍNEZ, 2011).

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras tem aumentado nos últimos anos. Entre 2014 e 2018, houve um crescimento de 33,2% no número de matrículas de estudantes com necessidades especiais em todo o país. Em 2014, eram 886.815 alunos com deficiência matriculados, e em 2018 esse número chegou a cerca de 1,2 milhão. Para mais, o percentual de alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns também aumentou, passando de 87,1% para 92,1% no mesmo período (INEP, 2022).

No entanto, é importante ressaltar que ainda existem desafios em relação à infraestrutura das escolas brasileiras para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Segundo análises do Ministério da Educação (MEC) e do INEP, cerca de 26,9% das escolas brasileiras não possuem itens de acessibilidade, como rampas, corrimãos, elevadores, pisos táteis ou sinais sonoros. Isso significa que quase 48 mil instituições de ensino não estão totalmente preparadas para receber esses alunos (INEP, 2022).

Apesar dos desafios, é positivo observar o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns. O Censo Escolar, INEP (2022), mostrou um crescimento de 63,56% no número de crianças com deficiência matriculadas na educação infantil em comparação com o ano anterior. A inclusão desses alunos nas escolas regulares é fundamental para que eles tenham acesso a um ambiente de aprendizado enriquecedor e desafiador.

Nessa acepção, os dados do Censo Escolar da Educação Básica revelam que há um aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras, mas ainda existem desafios a serem enfrentados em relação à infraestrutura e acessibilidade dessas instituições. Dessa forma, há uma parcela significativa de estudantes que enfrentam outras barreiras para a aprendizagem, como dificuldades de aprendizagem, transtornos de desenvolvimento, entre outros (GONZÁLEZ, 2002).

Diante dessa diversidade de demandas, o amparo constitucional é essencial para garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. A Constituição Federal de 1988, juntamente com outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece os princípios e diretrizes que orientam a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. No entanto, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir a efetiva implementação dessas políticas e a plena

inclusão de todos os alunos nas escolas brasileiras (GONZÁLEZ, 2002).

Diante do exposto, é importante destacar que a temática da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências é ampla e requer cautela e prudência. A legislação brasileira assegura a matrícula e a permanência desses alunos na escola, bem como um ensino pautado na qualidade. No entanto, persistem questionamentos em relação às práticas pedagógicas adotadas. Os autores esclarecem que:

Como já foi citado, temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição — já existente nas escolas — e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos (MANTOAN et al, 2006, p. 36).

É comum encontrar escolas que alegam não possuir condições para matricular determinados alunos, devido à demanda por infraestrutura que ainda não está disponível. Essas justificativas levantam questões sobre o que é entendido como inclusão e o que é necessário fazer para garantir o direito de todas as pessoas terem acesso igualitário ao sistema de ensino. É importante ressaltar que a inclusão não nega a existência de alunos com dificuldades específicas em determinadas áreas, como matemática ou leitura, ou aqueles que têm dificuldade em permanecer na sala de aula sem entrar em conflito com os colegas. A discussão se concentra na (im)possibilidade de inclusão desses alunos. Porém, é preciso acrescentar que “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças” (MANTOAN et al, 2006, p. 102).

Por esta razão, a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências nas escolas regulares é um tema recorrente e de extrema importância. É necessário que as escolas estejam preparadas para oferecer um ambiente de aprendizado inclusivo, com práticas pedagógicas adequadas e recursos de apoio necessários. À vista disto, é fundamental promover a formação e capacitação dos professores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e garantir uma educação de qualidade para todos. Infere-se que:

Quando o objetivo é atendido de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo, ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (MANTOAN et al, 2006, p. 40).

Assim sendo, a temática da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências nas escolas brasileiras requer uma abordagem cuidadosa e contínua, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes (GONZÁLEZ, 2002).

OS OBSTÁCULOS EDUCACIONAIS

A avaliação escolar no ensino básico tem como propósito verificar o progresso e o desempenho dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Existem diferentes modalidades de avaliação, como a avaliação formativa, que busca acompanhar a evolução da aquisição de conhecimento do aluno ao longo do período educacional, e a avaliação somativa, que consiste em formular um julgamento global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos e tomar decisões sobre seu percurso escolar escola (SANT'ANNA, 2010).

Vale-se também que a avaliação no ensino básico também pode envolver a retenção de um aluno nos anos não terminais de ciclo, de forma excepcional. Nesses casos, o professor titular de turma, no 1º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, identificam as aprendizagens não desenvolvidas pelo aluno, que devem ser consideradas na elaboração de um plano individual ou de turma. Observa-se que:

Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta solução (LUCKESI, 2002, p.81).

É importante ressaltar que a avaliação escolar deve ser encarada como uma ferramenta para orientar a aprendizagem e melhorar o sistema de ensino. Ela envolve a observação do desempenho dos alunos, a aplicação de provas, a solicitação de trabalhos e a análise do progresso individual de cada estudante. A avaliação também permite verificar a eficácia das práticas de ensino e aprendizagem, adaptando-as às necessidades dos alunos e promovendo o sucesso educativo. É válido o ponto de vista do autor, para quem a avaliação:

É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados (LUCKESI, 2002, p. 43).

Portanto, a avaliação escolar no ensino básico tem como objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos, verificar o progresso e o desempenho, identificar pontos de melhoria e tomar decisões para promover uma educação de qualidade escola (SANT'ANNA, 2010).

A avaliação no contexto educacional não deve ser vista como uma maneira de julgar o sucesso ou o fracasso do aluno. De acordo com a abordagem construtivista, a avaliação é entendida como um instrumento que permite verificar se o processo de ensino-aprendizagem está sendo satisfatório ou se precisa ser ajustado para alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Percebe-se que:

Têm-se cobrado dos professores responsabilidades que ultrapassam suas atribuições no plano individual. Cabe-lhes, sim, apontar coletivamente caminhos institucionais para enfrentar essas novas demandas (LIBÂNEO, 2003, p. 91).

É por meio da avaliação que é possível identificar o progresso e as dificuldades dos alunos, proporcionando insights para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Libâneo, elucida que “Para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa da competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política” (LIBÂNEO, 2003, p. 185).

É importante não confundir a diversidade de avaliações com um aumento na quantidade de correções e, conseqüentemente, de trabalho para os professores. Nem todas as atividades precisam necessariamente passar por uma correção realizada pelo professor. Para Libâneo (2003), a avaliação pode ser realizada de forma contínua e formativa, considerando que seu objetivo principal é verificar se as atividades propostas e realizadas alcançaram os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Dessa forma, é possível avaliar constantemente o progresso dos alunos sem sobrecarregar o professor com a necessidade de corrigir tudo de forma minuciosa.

A diversidade de estratégias avaliativas pode incluir, por exemplo, autoavaliação, avaliação entre pares, registros de observação, produção de portfólios, projetos de grupo, entre outras formas. Essas práticas permitem que os alunos sejam ativos no processo de avaliação e desenvolvam habilidades de autoavaliação e autorregulação do próprio aprendizado. Ao adotar uma abordagem mais ampla e diversificada na avaliação, os professores podem obter uma visão mais abrangente do progresso e das necessidades dos alunos, além de promover uma maior participação e engajamento por parte dos estudantes. Vê-se que:

As escolas, as ações docentes, desde o planejamento das aulas até os processos de avaliação, centram as atenções, como não poderia deixar de ser, na dimensão explícita do conhecimento. Em geral, são examinados os conteúdos disciplinares, expressos por meios linguísticos ou lógico-matemáticos, permanecendo ao largo todas as motivações inconscientes, todos os elementos subsidiários que necessariamente sustentam tais conteúdo. Entretanto quando se pensa na competência como a capacidade de mobilização do conhecimento para a realização dos projetos pessoais, se o papel do conhecimento tácito for subestimado, corre-se o risco de deixar de lado a maior parte do potencial inerente a cada pessoa. Por isso, a ideia de mobilização do conhecimento também está associada à abertura de canais de emergência que possibilitem a cada pessoa o pleno desfrute de suas potencialidades (PERRENOUD, 2002. p.148).

Portanto, a avaliação é uma ferramenta de reflexão e orientação, visando o desenvolvimento contínuo dos estudantes. É importante destacar que a competência vai além do conhecimento e envolve a coordenação das habilidades e atitudes. Enquanto o conhecimento é a transformação das informações recebidas ao longo da vida, a habilidade é a capacidade de produzir resultados e resolver situações. A competência, por sua vez, é a combinação e coordenação desses elementos. Portanto, desenvolver competências requer a integração do conhecimento, habilidades e atitudes para alcançar um desempenho efetivo. O autor traz ao debate que:

Quando existe apenas um padrão de competência, é virtualmente inevitável que a maioria dos estudantes acabe se sentindo incompetente; e isso é particularmente verdadeiro quando esse padrão favorece uma estreita faixa de inteligências. Ao abranger claramente uma gama mais ampla de estados finais, e ao tentar combinar perfis intelectuais com as oportunidades educacionais, a escola centrada no indivíduo aumenta a probabilidade de que esses estudantes realizem ao máximo seu potencial intelectual (GARDNER, 2001, p. 68).

Assim, ao considerar a aplicação do conhecimento, é fundamental reconhecer a importância do conhecimento tácito, que está enraizado nas experiências, intuições e práticas individuais. A valorização desse conhecimento implícito permite uma abordagem mais abrangente e eficaz na aplicação das competências, proporcionando um ambiente propício para que cada indivíduo possa contribuir plenamente com suas habilidades e potencialidades escola (SANT'ANNA, 2010).

Para identificar e desenvolver o conhecimento tácito, é essencial compreender sua natureza adquirida por meio de experiências e vivências pessoais, dificilmente formalizado de forma explícita devido a sua base nas habilidades e intuições individuais. A observação atenta e o diálogo são

ferramentas cruciais para detectar tal conhecimento, permitindo o reconhecimento das práticas implícitas de pessoas mais experientes em uma área específica. Adicionalmente, promover um ambiente propício para a troca de experiências, o aprendizado prático e a mentoria são abordagens eficazes para desenvolver o conhecimento tácito. Assim, ao valorizar as experiências individuais e criar oportunidades para sua partilha e crescimento, torna-se possível explorar plenamente o vasto potencial presente em cada indivíduo. Desse modo, para Nonaka e Takeuchi (2008, p.61) “a chave para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência”.

Valendo-se do conhecimento tácito que desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional, uma vez que reconhece e valoriza as experiências individuais e as habilidades não formalizadas de cada aluno. Ao considerar que o conhecimento tácito é adquirido por meio de experiências pessoais e vivências únicas, as práticas inclusivas devem buscar identificar e aproveitar esses saberes para promover o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características específicas. Além disso, ao criar um ambiente educacional que valorize e respeite as diversas formas de conhecimento, a inclusão se torna mais efetiva, garantindo que todos os alunos se sintam reconhecidos e capacitados para contribuir de maneira significativa para a comunidade escolar. Portanto, ao integrar o conhecimento tácito nas práticas educacionais inclusivas, é possível promover uma educação mais equitativa e acessível, que reconheça e valorize a diversidade de saberes e experiências de cada aluno (LUCKESI, 2002).

DETECTAR OS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Existem diferentes abordagens e estratégias para promover a inclusão na escola, como o uso de tecnologias assistivas, adaptação de materiais didáticos, parcerias com profissionais especializados, entre outras. O intento é proporcionar a esses alunos oportunidades de aprendizagem significativas e promover sua participação ativa na comunidade escolar (GONZÁLEZ, 2002).

É importante ressaltar que a inclusão não é apenas uma questão de política educacional, mas também de direitos humanos. Todos os alunos têm o direito à educação e à igualdade de oportunidades, e a inclusão educacional é fundamental para garantir o pleno exercício desses direitos (GONZÁLEZ, 2002).

É preciso observar, pois o aluno pode apresentar dificuldades de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes vivenciadas em casa, na escola ou com seu grupo de colegas. Esses problemas podem se manifestar no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo na maneira de ensinar e aprender. Por exemplo, um aluno muito inquieto que se recusa a fazer as atividades escolares e briga constantemente com os colegas pode estar enfrentando dificuldades de ordem afetiva e emocional. Cabe ao professor investigar. Conforme apontado em:

A ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas de alunos com necessidades educacionais educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

As causas dessas atitudes podem ser variadas e é importante que o educador esteja atento para identificar o tipo de problema que o aluno está enfrentando. Em vez de considerar que o aluno é incapaz de aprender, é necessário procurar conhecer as causas dessa dificuldade. O número de alunos que sentem dificuldades em aprender tem aumentado consideravelmente, o que pode levar muitos deles a perderem o interesse pela escola e a terem uma baixa autoestima. Percebe-se que:

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar, e toda uma rede de pessoas que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como oportunidade de mudanças de “alguns” em “todos”, da discriminação e do preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças (MANTOAN et al, 2006, p.52).

Nessa configuração, é fundamental que o professor estabeleça um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento social e afetivo dos alunos. O comportamento do professor serve como modelo para o aluno, e virtudes como paciência, dedicação, carinho, amizade e companheirismo contribuem para uma boa aprendizagem. Por outro lado, um professor autoritário, que não se importa com os alunos e não consegue estabelecer um vínculo afetivo com eles, pode contribuir para que eles tenham comportamentos agressivos e criem um ambiente de desarmonia na sala de aula. Compartilha-se que:

A aprendizagem escolar é afetada por fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam a relação professor- aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem e dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2003, p.87).

Portanto, a afetividade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve se relacionar afetivamente com seus alunos, levando em consideração suas vivências, suas questões familiares e seu contexto social. Ao estabelecer uma relação de confiança e motivação, o professor cria um ambiente propício para que o aluno se sinta seguro e engajado nas atividades escolares. A valorização da afetividade contribui para o desenvolvimento integral do aluno, tanto no aspecto cognitivo quanto no social e emocional (PERRENOUD, 2001).

De todo, a afetividade desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, pois está intrinsecamente ligada ao bem-estar emocional dos alunos e ao desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Ao cultivar relações afetivas positivas entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, é possível criar um ambiente propício para o aprendizado e para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças ou necessidades específicas. Aborda-se que “É essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que deem sustentação para o desenvolvimento das crianças” (MARTÍNEZ, 2011, p. 103).

Sob essa ótica, a promoção da afetividade na escola contribui para fortalecer a autoestima dos alunos, aumentar sua motivação para aprender e criar um senso de pertencimento e inclusão. Por conseguinte, ao integrar a afetividade como parte essencial das práticas educacionais inclusivas, é possível construir uma escola mais acolhedora e capacitadora, em que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em sua diversidade (PERRENOUD, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da avaliação no contexto da inclusão educacional é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, sejam adequadamente reconhecidos e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, a avaliação deve ser concebida como um instrumento flexível e inclusivo, capaz de captar as diversas formas de aprendizado e expressão presentes na diversidade dos estudantes. Isso implica em utilizar uma variedade de métodos e técnicas de avaliação que considerem as habilidades, interesses e necessidades específicas de cada aluno, promovendo assim uma abordagem mais justa e equitativa. Ademais, a avaliação inclusiva deve ir além da simples mensuração do desempenho acadêmico, buscando também valorizar as contribuições individuais, promover a autoconfiança e fortalecer o senso de pertencimento de todos os alunos dentro da comunidade escolar.

A inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar é um processo complexo que envolve diversos aspectos, desde a adaptação do currículo até a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo. Garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade significa não apenas proporcionar as condições necessárias para que eles possam aprender, mas também reconhecer e valorizar sua diversidade de habilidades, experiências e perspectivas. Isso requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários, pais e alunos, em um esforço colaborativo para promover a inclusão em todas as dimensões do ambiente escolar.

Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as necessidades individuais de cada aluno e ofereçam suporte e recursos adequados para garantir seu sucesso acadêmico e social. Isso pode incluir a utilização de metodologias diferenciadas de ensino, adaptação de materiais didáticos, disponibilização de tecnologias assistivas, formação de professores para lidar com a diversidade, entre outras estratégias.

Para mais, a promoção de um ambiente escolar inclusivo requer a criação de espaços físicos e sociais que sejam acessíveis a todos os alunos, bem como a implementação de políticas de combate à discriminação e ao preconceito. É importante que os alunos se sintam seguros e respeitados em sua diversidade, para que possam participar plenamente da vida escolar e desenvolver todo o seu potencial. Por essa razão, a inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar é essencial para garantir uma educação de qualidade para todos. Isso requer o comprometimento de toda a comunidade escolar em promover práticas inclusivas e em criar um ambiente acolhedor e respeitoso, em que todos os alunos se sintam valorizados e capazes de alcançar seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso 02 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília. 2014-2016.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2022**. Brasília: MEC, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 19 Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência.** Campinas, SP: Alínea, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANT'ANNA. Ilza Martins. **Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos.** 17^a ed. São Paulo: Vozes. 2010.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento.** Porto Alegre: Bookman Editora, 2008.

O PAPEL DA LINGUAGEM DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE ROLE OF SIGN LANGUAGE IN INCLUSIVE EDUCATION CURRICULUM



TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA MONTEIRO

Graduação em Pedagogia, pela UNIP em 2012; Pós-Graduação em Psicomotricidade, pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), em 2023. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Nesta pesquisa, busca-se apresentar alguns elementos que contribuem para a análise de estudos realizados com crianças com deficiência auditiva, que estão nos estágios iniciais do processo de aprendizado na Educação Infantil, destacando o papel da língua de sinais na Educação Inclusiva. Enfrenta-se um grande desafio: O que transmitir? Como transmitir? Como seria essa interação? Observa-se, então, que as mãos são um meio de comunicação e essa comunicação ocorre por meio da Língua de Sinais, mas como compreender cada gesto ou, até mesmo, como aprender essa língua? Chega-se à conclusão de que as mãos têm uma voz e reconhece-se humildemente o quanto ainda é necessário aprender sobre o que as mãos silenciosamente podem expressar e/ou comunicar. O conhecimento não reside em um único indivíduo, mas sim na troca que ocorre com os outros, e quando nós abrimos para sermos participantes, tudo se torna mais fácil, permitindo alcançar o maior desejo entre duas pessoas: a capacidade de se comunicar. Nos tempos atuais, há uma forte convicção de que os primeiros anos de vida de uma criança representam um período privilegiado para a aquisição de conhecimento. Nesse sentido, à educação infantil, desempenhar o papel de tornar o conhecimento científico mais organizado, de forma a torná-lo acessível à criança pequena e envolvê-la de maneira mais prazerosa. Todo esse processo de aprendizagem não se encerra aí, mas é um bom ponto de partida.

ABSTRACT

This research aims to present some elements that contribute to the analysis of studies carried out with hearing-impaired children who are in the early stages of the learning process in Early Childhood Education, highlighting the role of sign language in Inclusive Education. We face a major challenge: What to convey? How to convey? What would this interaction be like? We can see that the hands are a means of communication and that this communication takes place through sign language, but how can we understand each gesture or even learn this language? We come to the conclusion that hands have a voice and we humbly acknowledge how much we still need to learn about what hands can silently express and/or communicate. Knowledge does not reside in a single individual, but in the exchange that takes place with others, and when we open ourselves up to being participants, everything becomes easier, allowing us to achieve the greatest desire between two people: the ability to communicate. Nowadays, there is a strong belief that the first years of a child's life represent a privileged period for acquiring knowledge. In this sense, early childhood education has the role of making scientific knowledge more organized, in order to make it accessible to young children and involve them in a more pleasurable way. The whole learning process does not end there, but it is a good starting point.

KEYWORDS: Interaction; Integrative Education; Sign Language.

INTRODUÇÃO

É indubitável que a história da Educação Infantil foi marcada por desafios e indefinições. No entanto, é possível identificar uma preocupação específica com a educação de crianças de 0 a 6 anos, especialmente no que diz respeito à trajetória da pré-escola voltada para crianças surdas.

Sabe-se que a Educação Infantil para crianças surdas, ao longo da história, esteve distante das questões pedagógicas legítimas.

Baseados em uma compreensão clínica e terapêutica da surdez, educadores de surdos já há algum tempo defendiam a entrada precoce das crianças na escola, mas em uma escola cujo principal foco era a reabilitação auditiva e não o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças pequenas.

Portanto, é um desafio significativo iniciar uma reflexão sobre um projeto na área de Educação Infantil com o objetivo de promover uma educação bilíngue, aproximando o aluno e, especialmente, o professor de uma relação prazerosa com a Educação Inclusiva, conforme idealizado pelos especialistas da área em suas propostas mais recentes, além de respeitar as particularidades desses alunos: sua linguagem, seus desejos, seus vínculos familiares, entre outros.

O valor das Libras, a garantia de sua aquisição e o seu uso têm sido reconhecidos como um caminho essencial para o atendimento na Educação Inclusiva de alunos surdos.

É por isso que se pretende percorrer esse caminho, buscando alcançar alguns objetivos importantes na educação infantil para alunos surdos.

Identifica-se a presença de diversas categorias de indivíduos com deficiência auditiva, variando de acordo com os diferentes níveis de perda auditiva (leve, profunda, congênita, pré-linguística etc.).

Portanto, neste momento, busca-se explorar algumas formas pelas quais a sociedade constrói identidades consideradas "normais", resultando na opressão de um grupo em benefício de outro, através do uso arbitrário dos poderes e conhecimentos que estão em jogo.

Destaca-se aqui a situação dos surdos, um grupo que tem sido socialmente definido, antes de qualquer outra definição possível, como "deficiente", "inferior" (em termos qualitativos) - um grupo que "se desvia da norma".

Ao contrário disso, compreende-se que, por meio de estudos atuais, o objetivo é reconceituar a experiência da surdez como um aspecto cultural, tendo a língua de sinais como um elemento crucial nessa definição. Faz-se referência a trabalhos que têm contribuído para os chamados Estudos Surdos.

De acordo com Skliar,

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. (1998, p.5).

Os Estudos Surdos empenham-se na luta contra a concepção da surdez como uma deficiência, contra a visão da pessoa surda como alguém deficiente, doente e que sofre, e contra a ideia de que a surdez é uma experiência de ausência.

Os surdos, enquanto grupo comunitário e culturalmente organizado, não se autodefinem como "pessoas com deficiência auditiva". Para eles, o mais importante não é enfatizar a falta ou deficiência da audição. Os surdos se definem de maneira cultural e linguística (WRIGLEY, 1996, p.12). Qualquer pessoa que tenha algum conhecimento da comunidade surda sabe que a definição da surdez pelos surdos está muito mais relacionada à sua identidade como grupo do que a uma característica física que supostamente os torna "menos" (ou "inferiores") do que os indivíduos ouvintes.

O CONCEITO DE SURDEZ

O conceito de surdez, como qualquer outro conceito, passa por mudanças e evoluções ao longo da história. É fundamental destacar, portanto, que tanto os aspectos psicossociais quanto os culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve eram frequentemente negligenciados; são justamente esses aspectos, entre outros, que os Estudos Surdos passam a abordar. Pode-se dizer, então, que o termo "surdo" é aquele utilizado pelas pessoas com deficiência auditiva para se referirem a si mesmas e aos seus pares.

Uma pessoa surda é alguém que vive com uma limitação auditiva que a impede de adquirir, de forma natural, a linguagem oral/auditiva utilizada pela maioria da comunidade, construindo

sua identidade principalmente com base nessa diferença e empregando estratégias cognitivas e manifestações comportamentais e culturais distintas daquelas das pessoas ouvintes.

Evita-se o uso da expressão "deficiente auditivo" na tentativa de reposicionar o conceito de surdez, uma vez que essa expressão é preferencialmente utilizada no contexto médico-clínico, enquanto o termo "surdo" está mais alinhado com o contexto sociocultural da surdez.

Enfatiza-se a diferença, e não a deficiência, porque acreditamos que é nela que reside a essência psicossocial da surdez: o surdo não é diferente apenas por não ouvir, mas sim porque desenvolve potencialidades psicoculturais distintas daquelas dos ouvintes.

Portanto, frequentemente a sociedade encara a surdez como uma deficiência que eventualmente será eliminada por meio de "correções" médicas ou engenharia genética, ou por meio da prevenção de doenças como rubéola, sarampo, meningite etc.

É verdade que cada caso de surdez e cada pessoa surda têm uma história pessoal, assim como qualquer outra pessoa, mas é necessário que a sociedade encare a surdez de forma mais consciente.

O objetivo é romper com o convencional para focar nos principais aspectos, no estudo dos processos de significação da surdez e dos surdos na sociedade contemporânea: a questão da cultura, a questão do poder, a questão das identidades e a questão da educação. Esta última será analisada no próximo subtítulo.

A educação de crianças surdas tem sido vista como um objetivo a ser alcançado, uma vez que as tentativas educacionais feitas até agora não têm se mostrado suficientemente eficazes (com exceção de algumas experiências) para permitir que as crianças e adolescentes surdos alcancem o mesmo desenvolvimento acadêmico, social e profissional que os ouvintes.

A preocupação é alcançar uma educação genuína, ou seja, garantir que essas crianças e adolescentes possam utilizar plenamente suas capacidades, tornando-se indivíduos surdos completos, participantes do mundo ao seu redor, relacionando-se com outros indivíduos, surdos ou ouvintes, em igualdade de condições.

Vários estudos levantam questões sobre aspectos que permeiam esse processo de aprendizagem e é possível observar que muitos deles levantam hipóteses e fazem análises que convergem para um ponto em comum: qual é a causa do fracasso escolar das crianças e adolescentes surdos?

Durante muito tempo, acredita-se que o fracasso escolar vivenciado pelas crianças surdas estava relacionado à própria surdez. Em outras palavras, acreditava-se que a surdez causava um déficit cognitivo que era responsável pelas dificuldades na escola.

No entanto, hoje entendemos que essa não é a realidade. Os surdos têm potencialmente as mesmas habilidades que os ouvintes para o desenvolvimento da linguagem escrita, do raciocínio lógico e outras habilidades necessárias para a aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça, suas necessidades específicas (devido à perda auditiva, à falta de acesso à língua oral da mesma forma que as crianças ouvintes e à percepção do mundo de maneira diferente dos ouvintes) devem

ser consideradas e respeitadas.

Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita (LIST, 1990; SVARTHOLM, 1994; DAVIES, 1994) demonstraram que esse processo só ocorre se houver um conhecimento prévio da linguagem, ou seja, se a aprendizagem se basear no desenvolvimento anterior de uma primeira língua. No caso dos ouvintes, essa primeira língua é a língua oral. Isso não significa que a escrita seja apenas uma transposição da língua oral, mas sim que apenas a partir de uma primeira língua podemos lidar com a cadeia de significados envolvida em um texto escrito. Mas qual seria essa primeira língua para os surdos?

Segundo (LIST, 1990), os surdos, apesar de estarem cercados pela linguagem escrita desde o nascimento, estão em desvantagem em comparação com a população ouvinte, pois, embora a linguagem escrita tenha suas próprias particularidades e características, ela é baseada em um sistema alfabético que, por sua vez, deriva dos sons da fala, uma língua de difícil acesso para os surdos.

Portanto, acreditamos na valorização da língua própria dos surdos, que é a Língua de Sinais, devidamente reconhecida em nosso país. Sobre esse assunto, discutiremos mais adiante, onde vários autores preocupados com a educação dos surdos no Brasil buscaram identificar esses problemas (FERNANDES 1989, TRENCHÉ 1995 e MELO 1995) e apontar possíveis caminhos para a prática pedagógica (GÓES 1996 e LACERDA 1996).

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Para compreender a importância da pré-escola no desenvolvimento infantil, é necessário considerar dois pontos relacionados à Psicologia e à Pedagogia, pois essas duas áreas se entrelaçam nos estudos sobre a educação na primeira infância.

Os estudos de Piaget, que estão ligados ao desenvolvimento cognitivo e à origem da inteligência, foram utilizados como referência para entender as crianças pequenas. Atualmente, após várias pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo, também são considerados os aspectos afetivo-sociais e motores. Isso ocorre porque, desde os primeiros momentos de vida, a criança é um ser humano em pleno desenvolvimento, com necessidades e capacidades próprias que devem ser respeitadas e estimuladas.

Outra questão relacionada ao desenvolvimento é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, ideias fundamentadas por Vygotsky. Assim, pode-se afirmar que a criança começa a aprender desde a primeira semana de vida. A aprendizagem, por sua vez, desencadeia processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Diversas pesquisas destacam que o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do comportamento social nos seres humanos ocorre de forma mais acelerada nos primeiros anos de vida. A ênfase no desenvolvimento cognitivo começou a abrir espaço para uma preocupação com outros aspectos do desenvolvimento, como os aspectos afetivo-sociais, que não podem ser dissociados.

Nesse sentido, substitui-se a concepção de crianças pequenas como seres em processo de

vir a ser, para entendê-las como protagonistas de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, capazes de expressar seus sentimentos e necessidades. Desde o início, elas são cidadãs que participam e interagem com a sociedade.

Essa concepção de criança está presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs, 1998). Essa perspectiva exige novas abordagens em relação à prática pedagógica.

Em todas as atividades humanas, diferentes sistemas biológicos, psicológicos e sociais se interligam. Isso significa que cada pessoa tem uma maneira única de ser e se relacionar com o mundo e a realidade, e esse esquema é construído e desenvolvido especialmente nos primeiros seis anos de vida.

Diversos estudos indicam que as crianças constroem suas formas de comunicação e aprendizagem por meio da interação com adultos, outras crianças e objetos, por meio da exploração e da comunicação.

A educação na primeira infância parece desempenhar um papel fundamental como ambiente de crescimento e aprendizado.

A construção de conhecimento e a expressão de emoções ocorrem principalmente por meio do movimento corporal, que prevalece sobre a fala nos primeiros anos de vida.

A importância do movimento como forma de expressão revela que, além da dimensão cognitiva relacionada à interação direta com o ambiente físico, existe uma outra dimensão: a emocional, demonstrada pelos gestos da criança. O movimento se torna, assim, uma ferramenta importante para a aprendizagem.

A gradual aquisição da linguagem e seu uso são elementos que delineiam o mundo objetivo e subjetivo da criança pequena, pois a capacidade simbólica amplia os recursos que ela tem para se comunicar.

A linguagem é vista como um componente na formação do indivíduo, pois contribui para a integração desse indivíduo com os outros e desempenha um papel na ação da criança, na construção de conhecimento e no desenvolvimento do pensamento.

A linguagem se torna um elemento integrador do indivíduo no mundo, e, portanto, a educação na primeira infância é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento infantil.

AS CRIANÇAS SURDAS E O PAPEL DA LINGUAGEM

Diferentes abordagens sobre o papel da linguagem no funcionamento humano naturalmente levam a diferentes interpretações. Pretende-se destacar algumas considerações relevantes sobre a linguagem em casos de surdez.

A linguagem possibilita ao indivíduo estruturar seu pensamento, expressar suas emoções,

registrar seu conhecimento e se comunicar com outros indivíduos. A linguagem marca a entrada do ser humano na cultura, construindo-o como um sujeito capaz de gerar transformações.

O valor essencial da linguagem reside na comunicação social, na qual as pessoas se fazem entender umas às outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais, e planejam suas vidas e a vida de sua comunidade.

A linguagem permite uma comunicação abrangente sobre todos os aspectos da realidade e possibilita a reinvenção do mundo cultural. Por meio da linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo, socializar-se, adquirir valores, regras e normas sociais, e, assim, aprender a viver em comunidade.

Se não houver uma base linguística suficientemente compartilhada e um bom nível de competência linguística para possibilitar uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficará limitado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações restritas.

A linguagem desempenha uma função interpessoal importante ao permitir a comunicação social, e possui uma função intrapessoal vital ao possibilitar o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a resolução de problemas, a ação reflexiva e a aprendizagem consciente.

Considerando o exposto até agora em relação à linguagem, é relevante destacar a abordagem vygotskyana do desenvolvimento do sujeito na aquisição da linguagem.

Pensamento e linguagem não são processos paralelos e independentes, mas influenciam-se mutuamente. A relação entre pensamento e linguagem constitui um movimento contínuo de ida e volta entre o pensamento e a palavra (Vygotsky, 1993).

Considerando esse papel especial da linguagem em sua relação com o pensamento, a ausência da linguagem acarretará consequências graves para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. E se a linguagem desempenha um papel mediador na relação com o mundo e é fundamental na construção da subjetividade, como será a construção da linguagem para a criança surda?

Conforme Lúria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem envolvem as interações entre a criança e o ambiente, e fatores externos podem impactar positiva ou negativamente esses processos. Portanto, é necessário criar alternativas que permitam às crianças surdas ter meios de comunicação que as capacitem a desenvolver seu potencial linguístico.

Vygotsky (1993) afirma que o aprendiz deve ter acesso completo aos códigos de uma língua e que essa língua pode ser aprendida plenamente pela criança desde cedo, por meio de suas primeiras interações com o grupo social.

Alguns pesquisadores, desde o século XVIII, argumentavam que o atraso no desenvolvimento do surdo e sua dificuldade de acesso ao pensamento abstrato devido a déficits relacionados à audição limitavam sua capacidade linguística.

O desenvolvimento da criança surda deve ser entendido como um processo social, e suas experiências com a linguagem devem ser vistas como instâncias de significado e mediação em suas

interações com a cultura e com os outros.

A criança nasce imersa na linguagem, e o modo como ela é imersa e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez. Especialmente em casos de surdez congênita ou precoce, nos quais há dificuldades de acesso à linguagem oral, a oportunidade de aprender a língua de sinais se mostra necessária para criar condições propícias para a expansão das relações interpessoais e intrapessoais.

Os problemas tradicionalmente atribuídos como características da criança surda são, na maioria das vezes, resultado de condições sociais.

Considerando as contribuições de Vygotsky, vamos adotar uma perspectiva do sujeito psicológico como um "organismo que interage com o ambiente (ou se adapta a ele)". A atenção é frequentemente voltada para a deficiência orgânica do indivíduo com deficiência auditiva. No entanto, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco muda para a pessoa surda como participante da cultura.

É importante considerar a subjetividade da pessoa surda, que é construída principalmente por meio das experiências de linguagem em seus relacionamentos com ouvintes e surdos, bem como com a imagem do surdo que circula no grupo social.

A capacidade de comunicação linguística desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança surda, permitindo que ela desempenhe seu papel social e se integre verdadeiramente na sociedade.

Um dos principais desafios para pesquisadores e professores de surdos é explicar e superar as dificuldades que esses alunos enfrentam no aprendizado e uso das línguas orais, como o caso da língua portuguesa. Sabe-se que quanto mais cedo a audição for privada e quanto mais profunda for a deficiência, maiores serão as dificuldades educacionais, a menos que o indivíduo receba atendimento adequado.

Com as mudanças trazidas pela Lei nº 9394/96, a educação infantil, embora não seja obrigatória, passa a ser a primeira etapa da educação básica oferecida pela rede municipal de ensino.

O ensino de línguas é um componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas. Portanto, é necessário o uso de alternativas de comunicação que possam facilitar a interação entre surdos e ouvintes em todas as áreas. Essas alternativas devem se basear na substituição da audição por outros canais, como a visão, o tato, o movimento e o aproveitamento dos resíduos auditivos existentes.

Diante do exposto, observa-se que uma pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que uma pessoa ouvinte. No entanto, é necessário um trabalho especializado e consciente para que o surdo adquira sua própria língua - a LIBRAS. A aquisição da LIBRAS desde a pré-escola é um desafio significativo, envolvendo a superação de preconceitos, a quebra de mitos e o reconhecimento da criança surda como sujeito com potencialidades e participante da sociedade, capaz de buscar seus ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preparação de professores para atuar na Educação Infantil é mais adequada quando realizada em um programa de ensino superior. Além disso, é recomendável que o professor participe de cursos de metodologia de ensino de línguas (incluindo a língua portuguesa em suas formas oral e escrita), cursos de aprendizagem da língua de sinais em situações reais e cursos de interpretação da língua de sinais e língua portuguesa.

Enquanto a formação superior nessa área não estiver disponível, os professores devem participar de cursos de aprimoramento profissional oferecidos pelas Secretarias de Educação e por instituições de ensino superior em colaboração com organizações não governamentais que representam as comunidades surdas.

Na etapa da Educação Infantil, o professor, independentemente de ser surdo ou ouvinte, realizará suas atividades utilizando a Língua de Sinais. A escrita será introduzida de forma similar à abordagem utilizada com crianças ouvintes, por meio de histórias infantis contadas em Língua de Sinais, permitindo que a curiosidade da criança estabeleça as primeiras conexões entre a língua escrita e a língua de sinais, entre outros métodos.

À medida que a criança se desenvolve, essas relações serão cada vez mais exploradas para destacar as diferenças entre essas duas línguas às quais a criança está exposta.

Ao pensar em uma escola para crianças surdas na Educação Infantil, é crucial considerar a aquisição de uma primeira língua que garanta as interações da criança com seus pais, irmãos, colegas e o mundo ao seu redor. Isso permitirá que uma segunda língua seja adquirida posteriormente.

REFERÊNCIAS

BALIEIRO, Clay Rienzo. **O deficiente auditivo e a escola**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **A fundamentação filosófica**. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil – Pós – LDB: Rumos e Desafios**. Autores Associados. UFSCAR, 2001.

FELIPE, Tanya e NOGUEIRA, Marilene. **Projeto: implantação, em caráter experimental de uma proposta de Educação Bilíngue para crianças surdas na fase da Educação Infantil**, 1996 (mimeo).

HARRISON, Kathryn M. P. e LODI, Ana Claudia B. e MOURA, Maria Cecília de. **Escolas e Escolas: Processo Educacional dos surdos**. São Paulo: Roca, 1997.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **O deficiente entra na escola, elementos para um trabalho pedagógico**, São Paulo: 1989.

_____. **O deficiente auditivo entra na escola – Diretrizes da Educação Especial**, São Paulo: 1989.

SKLIAR, Carlos. **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Atualidades da Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1991.

MUSICOTERAPIA COMO INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA

MUSIC THERAPY AS AN INTERVENTION WITH CHILDREN ON THE AUTISTIC SPECTRUM



TATIANE GUALBERTO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN - Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Joaquim da Silva.

RESUMO

A música é uma ferramenta de grande relevância no processo de aprendizagem, podendo ser utilizada como elemento contribuinte para o desenvolvimento cognitivo, integração da criança nas propostas coletivas e individualizadas, agente facilitador para o desenvolvimento de metodologias e ações pedagógicas entradas na aquisição de diferentes formas de comunicação e para a formação global do aluno, desde seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e social e emocional. Sem dúvida, o papel da música na educação não se representa apenas como experiência estética, tampouco como recurso lúdico de lazer e brincadeiras, mas sobretudo como instrumento para tornar as propostas pedagógicas mais atrativas e o aluno mais receptivo, especialmente no trabalho com alunos de TEA, de modo a transformar o processo didático-pedagógico em ações de integração, favorecendo seu envolvimento, sua participação, a convivência coletiva, expandido as diferentes formas de linguagem e expressão, de modo a quebrar as barreiras importas pelas singularidades e limitação da criança com Transtorno do espectro autista - TEA, pois a musicoterapia favorece a participação do aluno, auxilia no controle da ansiedade e atua como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem e aprimoramento das capacidades do indivíduo por meio dos diferentes estímulos que podem ser explorados.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; TEA; Musicoterapia; Receptividade.

ABSTRACT

Music is a tool of great importance in the learning process and can be used as a contributing element to cognitive development, integrating children into collective and individualized proposals, as a facilitating agent for the development of methodologies and pedagogical actions, as an input in the acquisition of different forms of communication and for the overall formation of the student, from their cognitive, linguistic, psychomotor and social and emotional development. Undoubtedly, the role of music in education is not just as an aesthetic experience, nor as a playful resource for leisure and games, but above all as an instrument to make pedagogical proposals more attractive and the student more receptive, especially when working with students with ASD, in order to transform the didactic-pedagogical process into integration actions, favoring their involvement, participation and collective coexistence, expanding the different forms of language and expression, in order to break down the barriers imposed by the singularities and limitations of children with Autism Spectrum Disorder - ASD, because music therapy favors student participation, helps control anxiety and acts as a facilitating tool in the learning process and enhancing the individual's abilities through the different stimuli that can be explored.

KEYWORDS: Learning; ASD; Music therapy; Receptivity.

INTRODUÇÃO

Durante séculos, a música tem sido uma ferramenta de linguagem que permite aos seres humanos expressarem sentimentos, emoções e memórias. Comunica e encanta as pessoas desde a infância, juventude até a idade adulta, dá alegria as pessoas, incentiva-as a se comunicar e a participar nas das melhores celebrações da vida, promovendo a cultura de uma nação.

Ao longo dos tempos, foi sendo utilizada como instrumento no processo de formação do homem, como agente facilitador nos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, favorecendo o aprimoramento de habilidades e capacidades individuais de cada sujeito.

Na educação e, mais especificamente na educação infantil, a música sempre esteve presente em diferentes propostas metodológicas, nas mais diversas ações pedagógicas, de modo lúdico e favorecendo a comunicação entre os diferentes agentes, enquanto agente facilitador, tanto nos aspectos de socialização das crianças, como agente do processo ensino-aprendizagem. Assim, pretende-se que fique evidenciada a importância para a formação e desenvolvimento da criança, demonstrando os aspectos positivos que podem ser explorados através de sua inserção no processo formativo da criança e tornando o ambiente escolar em um espaço de relacionamento privilegiado, de interação interpessoal da criança, sendo aplicada como uma ferramenta facilitadora.

Particularmente no desenvolvimento de propostas para alunos com Transtorno do Espectro Autista, a musicoterapia favorece a interação coletiva, a integração às ações pedagógicas, o

desenvolvimento das diferentes linguagens, inclusive a oralidade, auxilia no desenvolvimento da socialização e na expansão das habilidades comunicativas, pois os diferentes estímulos que a musicoterapia possibilita permitem ao aluno com TEA encontrar mecanismos para se conectar, favorecendo assim diferentes processos de comunicação não-verbal. Vale ressaltar que a partir da apropriação da capacidade de comunicação, o desenvolvimento da vocalização também é favorecido, pois os estímulos recebidos auxiliam no reconhecimento de sons.

Podemos citar muitos benefícios que a musicoterapia oferece no desenvolvimento de ações pedagógicas desde a primeira infância, para crianças típicas ou atípicas, pois possibilita a percepção das capacidades, habilidades, interação, socialização, atenção, concentração, memória, entre outros. Portanto, podemos afirmar que os benefícios que a musicoterapia traz no desenvolvimento de propostas para alunos com TEA são essenciais no planejamento da educação inclusiva.

O PAPEL DA MÚSICA NA SOCIEDADE

Não é tarefa fácil precisar em que momento histórico a música surgiu, mas parece sensato dizer que ela nasceu com o próprio homem, sendo parte de sua evolução ao longo dos tempos, da pré-história à sociedade contemporânea. Assim, citando Zimmermann (1996) a origem da música “precede a criação do homem, tendo sido a natureza o primeiro elemento sonoro” seguido pelas outras criações de Deus. De acordo com dados antropológicos em diferentes pesquisas, as primeiras músicas teriam sido utilizadas em rituais comemorativos como nascimentos, casamentos, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria, tendo participado da história desde as primeiras civilizações. (Bréscia, 2003)

Segundo a autora, desde a Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (Bréscia, p.31, 2003). Em seus ensinamentos, os gregos atribuíam a origem da música e a própria criação dos instrumentos musicais aos deuses, tendo sido Apolo o criador da lira. A própria música seria uma deusa simbolizada por uma flauta e responsável pelas artes. (Bréscia, 2003)

De acordo com Weigel (1988) a música é composta por sons, ritmos, melodias e harmonia. Os sons são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio, enquanto as vibrações irregulares são denominadas ruído. Já o ritmo é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. Melodia está relacionada à sucessão rítmica e bem ordenada dos sons, enquanto a harmonia é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons

Para Brito (2003, p.26) a música tem sido interpretada como “[...] melodia, ritmo, harmonia, [...] elementos que estão muito presentes na produção musical dentre outras possibilidades de

organização do material sonoro”. Rosa identifica a música como “uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir” (1990, p.19). No entanto, é no conceito citado por Romanelli (2009) que se correlaciona o contexto de música na educação, enquanto [...] “linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação”. O autor destaca a utilização da música como uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas. Rosa enfatiza que em espaço escolar:

“A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento” (1990, p.22-23).

Segundo Jeandot (1990, p.70), os educadores devem “[...] expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música”, aproveitar e explorar o ambiente propício que a música causa, por envolver e estimular, por auxiliar a criança a envolver-se e experimentar novas sensações e possibilidades. Jeandot (1990) e Brito destacam a importância em explorar o universo que a criança traz consigo, de seu cotidiano, através de novas formas de expressão refletidas através da música e por meio de atividades pensadas e elaboradas para ‘prender’ a atenção e provocar a imaginação infantil, promovendo novas descobertas.

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Como percebemos pelas colocações de Rosa, Jeandot e Brito (1990), o papel da música na educação não pode ser definido apenas como experiência estética ou lúdica, aplicada como complemento para as atividades de lazer, comemorações ou durante práticas de diversão. Este conceito já fora defendido há muitos séculos atrás, pois a arte e a música se apresentavam como ferramentas facilitadoras do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais agradável e receptivo, além de oportunizar os processos de socialização e participação coletiva por meio da interação numa nova sociedade grupal, desconhecida até então para a criança, que chega à escola como mais um indivíduo, enquanto na família em geral é o centro de atenção e cuidado maior. Deste modo, espera-se através da música promover uma transição de maneira harmoniosa, facilitando a integração, a inclusão social e o equilíbrio entre o grupo.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo traz inúmeros desafios, especialmente para a criança que chega à escola pela primeira vez e se vê forçada a dividir seu cotidiano com outras pessoas, estranhas e com hábitos diferentes dos seus. Esse conflito por vezes pode levar a processos de dificuldade de interagir e participar nas ações propostas, especialmente nos momentos coletivos, fazendo com que o aprendizado de certas habilidades se torne mais difícil que o normal.

Determinadas dificuldades podem ser resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionadas às habilidades cognitivas do sujeito, mas com o meio externo que ela

interage. Como ferramenta auxiliar nos processos de aprendizagem e de favorecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, a escola busca implementar ações que estimulem a criança e motive sua participação. As propostas chegam, então, pautadas em ações lúdicas, que atraem a criança para um universo que ela conhece e gosta, fazendo da brincadeira um instrumento de aprendizagem. Nesse contexto, a música e a brincadeira cantada tornam-se indispensáveis na educação infantil e na educação inclusiva, como proposta de estimulação e buscando conferir leveza ao processo formativo do aluno.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ALUNOS COM TEA

O Autismo é um dos transtornos mais frequentes entre alunos da educação inclusiva. Nas escolas o número de alunos, especialmente crianças, que apresentam vários sintomas indicativos aumentou substancialmente. Porém, até mesmo pela dificuldade em se fechar um diagnóstico, algumas crianças ficam anos em atendimento com especialistas como neurologista, fonoaudióloga, psicóloga, psicoterapeuta, pedagogo, entre outros, até que realmente seja determinado se a criança realmente tem TEA e qual seu grau de comprometimento.

São poucas as pesquisas que destacam realmente a população afetada pelo transtorno. Segundo o relatório da agência federal dos Estados Unidos, o CDC - Centres for Diseases Control and Prevention de março de 2023, 1 em cada 36 crianças aos 8 anos de idade é diagnosticada com TEA. No Brasil, pela ausência de dados oficiais ao longo das últimas décadas, a relação foi realizada considerando-se os índices do CDC/EUA e a população do país, o que indica cerca de 5.641.132 autistas no país em 2023. Em dados comparativos com o percentual de 1 indivíduo para cada 44 do ano de 2018, temos um aumento de 22% em relação ao estudo anterior. (Braz, 2023)

Um dos grandes desafios da educação regular para indivíduos com autismo mais severo ou que apresentem em sua sintomatologia a sensibilidade ao barulho é justamente equalizar essa dificuldade no cotidiano escolar. Até mesmo as questões referentes às relações interpessoais são mais comuns para intermediar, porém, o barulho realmente é um incômodo difícil para a criança com TEA, especialmente em momentos de crise e desequilíbrio emocional. É justamente nesse sentido que os processos e ações lúdicas podem auxiliar na educação e desenvolvimento de propostas voltadas a favorecer, então, a formação e aprendizagem da criança com TEA.

A musicoterapia, nesse contexto, se mostra uma ferramenta eficaz e de boa aceitação pela criança com TEA, pois de acordo com estudos em neurociências foram detectadas reações e respostas positivas em indivíduos de diferentes culturas que, ao serem expostos às músicas (tanto instrumentais como cantadas). (Barcelos, 2004)

Independentemente da condição da pessoa, seja ela atípica ou típica, a música é capaz de suscitar sentimentos e emoções profundas, únicas à cada pessoa. Da mesma forma, auxilia em processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento do homem, tais como atenção, concentração, memória, controle emocional, entre outros. Nesse sentido, como destaca Rodrigues (2012), a musicoterapia pode ajudar no desempenho final em diferentes situações cotidianas, pois os estímulos

facilitam os processos de aquisição de diferentes aprendizagens.

MUSICOTERAPIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Sendo a comunicação uma das maiores dificuldades da criança com TEA, a busca por ferramentas que facilitem a linguagem é algo de grande valia no processo da educação inclusiva. É justamente por esse motivo que a musicoterapia tem se destacado no atendimento de crianças com TEA, pois bem sabemos que a música é uma ferramenta potente para acessar as diferentes formas de linguagem, verbais e não verbais. (Sampaio, 2000). O desenvolvimento das habilidades comunicativas permite à criança com TEA estabelecer relação com diferentes ações e aprimorar suas relações interpessoais, fatores que incidem em seu processo de aprendizagem e aprimoramento de habilidades. (Coelho, 2002)

A música é utilizada de forma terapêutica desde a Grécia antiga, quando as doenças eram consideradas manifestações da natureza sem explicações científicas e, assim, tratadas por viés psicossomático, relacionadas portando a questões de sofrimento emocional. Assim, a música era utilizada como forma para restabelecer a harmonia e equilíbrio da pessoa. (Costa, 1989)

Na sociedade contemporânea, a musicoterapia é utilizada visando o bem-estar físico e emocional do sujeito, buscando através da comunicação e da expressão emocional, promover mudanças positivas e acessar o indivíduo para que ele libere seus conflitos e seja tomado pelos elementos da música. Particularmente no atendimento de indivíduos com TEA, essa abordagem terapêutica busca, entre outras coisas, viabilizar a comunicação, a interação social e a expressão emocional, pois esse tipo de terapia favorece a redução do estresse, o equilíbrio e controle emocional, auxilia nas diferentes formas de comunicação verbal e não-verbal, além de oferecer mecanismos para a apropriação de desenvolvimento motor e cognitivos. (Costa, 2009)

Podemos então apresentar a musicoterapia como um processo terapêutico que se utiliza das experiências musicais e das relações do indivíduo com a música como forma de promover o equilíbrio e a saúde, promovendo ações de bem-estar. (Bruscia, 2000). Para costa, podemos definir a musicoterapia como:

[...] “modalidade terapêutica que utiliza a música, enquanto som e movimento, com o objetivo de abrir canais de comunicação que permitam um melhor relacionamento do paciente consigo mesmo e com o seu ambiente, desenvolvendo seus aspectos bio-psíquico-sociais de modo a possibilitar sua (re)integração na sociedade” (COSTA, 2009, p.3).

MUSICOTERAPIA E TEA: CAMINHOS PARA A COMUNICAÇÃO

Uma das grandes dificuldades da criança quando chega à escola pela primeira vez está em encontrar seu equilíbrio e sua individualidade, estabelecendo relações interpessoais saudáveis e harmônicas. Citando Ruud (1998), a musicoterapia utiliza-se da música e dos elementos musicais como forma de [...] “promover a comunicação e estabelecer conexões entre os diferentes sujeitos, facilitando, assim, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização

física, emocional, mental, social e cognitiva” (1990, p.53).

Para a criança com TEA, a educação infantil é um processo de muito conflito, especialmente quando esse sujeito apresenta entre suas limitações as questões relacionadas à não-verbalização, hipersensibilidade auditiva, dificuldade em relacionar-se coletivamente e estabelecer relações de troca (interpessoais). Essas situações são, em geral, desencadeantes de crises e descontrole emocionais, que geram situações de muito estresse, tanto para o sujeito atípico como para os sujeitos típicos. É justamente nesse sentido que a musicoterapia busca desenvolver potenciais, recuperar funções e desenvolver o indivíduo para que ele [...] “possa alcançar melhor qualidade de vida” (Ruud, 1990, p.53)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação inclusiva estamos tateando por situações que nos ajude a superar os desafios da inclusão, buscando trazer propostas e ações que auxiliem ao aluno com transtorno do espectro autista encontrar equilíbrio e bem-estar no cotidiano das relações interpessoais, de modo que ele consiga superar situações de estresse em que, normalmente, poderia apresentar crise emocional.

Nesse contexto, a musicoterapia tem se mostrado uma ferramenta de extremos auxílio para indivíduos com diferentes sintomatologias em TEA, mas que diante do trabalho com a terapia musical consegue demonstrar avanços importantes, especialmente nas condições de comunicação verbal e não-verbal e nos processos de relação interpessoal. Vale ressaltar que o desenvolvimento das habilidades comunicativas permitem ao sujeito estabelecer diferentes formas de interação, apropriando-se de aprendizagens e aprimorando seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor da criança, em diferentes situações e intensidades.

Há um longo caminho para estabelecermos processos que atendam, gradativamente, as necessidades e demandas dos indivíduos com TEA, em suas várias singularidades, especialmente na educação inclusiva, onde nos propomos a oportunizar ao aluno autista descobrir possibilidades de estabelecer um desenvolvimento capaz de promover sua autonomia, aprimoramento das habilidades, permitir ampliar suas relações interpessoais e, especialmente, proporcionar melhores condições de vida. A musicoterapia, assim como alguns outros processos, oferece ao sujeito com TEA a possibilidade de encontrar equilíbrio e superar as situações de estresse e limitações que impedem seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, L. (2004). **Musicoterapia: Alguns Escritos Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.**

BRAS, L.; **Autismo no Brasil: Casos não aumentaram, o que aumentou foi o volume de informações que levam ao diagnóstico.** Brasil 61, 03/11/2023. Disponível em: <https://brasil61.com/n/autismo-no-brasil-casos-nao-aumentaram-o-que-aumentou-foi-o-volume-de-informacoes-que-levam-ao-diagnostico-diz-especialista-bras239991>. Acesso 06 abr. 2024.

BRESCIA, V. L. P.; **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. de.; **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança.** 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRUSCIA, K.; **Definindo Musicoterapia.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

COELHO, L.; **Escutas em musicoterapia.** São Paulo: PUC, 2002.

COSTA, C. M.; **O Despertar para o Outro.** São Paulo: Summus, 1989.

_____.; **O Saber da Musicoterapia e o Musicoterapeuta.** In: **XI Fórum Paranaense de Musicoterapia e IX Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia, anais**, Curitiba: Griffing, 2009, p. 106-114.

JEANDOT, N.; **explorando o universo da música.** 16 ed. São Paulo: Scipione, 1990.

RODRIGUES, A.; **Efeito do treinamento musical em capacidades cognitivas visuais: atenção e memória.** Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012;

ROMANELLI, G.; **Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento.** Revista Aprendizagem, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

ROSA, N. S. S.; **Educação musical para pré-escola**. São Paulo, Ática, 1990.

RUUD, E.; **Caminhos da Musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1990.

SAMPAIO, R. T.; **Novas perspectivas de comunicação em musicoterapia**. São Paulo: PUC, 2000.

WEIGEL, A. M. G.; **Brincando de música**. Porto Alegre RS, Kuarup, 1988.

ZIMMERMANN, E. B.; **Integração de processos interiores no desenvolvimento da personalidade**.

O ESPORTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

SPORT IN THE SCHOOL CURRICULUM



THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

Graduação em Pedagogia (2015); pós-graduada em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos (2019); Professora de Educação Infantil na CEI Vereador Francisco Marcondes.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo refletir sobre as aulas de educação física e como essas se fazem presente na educação infantil. Além disso, como os esportes são vistos e trabalhados na primeira infância. É preciso entender a trajetória histórica da disciplina de educação física, como também os conceitos impregnados voltados para o esporte, que após desmistificá-lo, é possível os primeiros passos de um trabalho voltado para o conhecimento do próprio corpo e descobertas das modalidades esportivas e suas habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Esporte; Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on physical education classes and how they are present in early childhood education. Also, how sports are seen and worked with in early childhood. It is necessary to understand the historical trajectory of the discipline of physical education, as well as the impregnated concepts focused on sport, which after demystifying it, it is possible to take the first steps of a work focused on the knowledge of one's own body and discoveries of sports modalities and their abilities.

KEYWORDS: Physical Education; Sport; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir sobre os currículos de educação infantil, em especial, no tocante ao eixo dos movimentos. Ainda é pouco explorado nos projetos políticos pedagógicos da escola uma parte voltada especificamente para educação física, principalmente quando tratamos da educação infantil, há uma lacuna, quando muito um comentário sobre o assunto.

Da mesma forma acontece com os esportes para essa faixa etária, pouco se tem formalizado tais práticas na educação infantil, e quando é citado engloba uma pequena parte da população - os que conseguem ter acesso a clubes, academias particulares.

Outro fato relevante a comentar sobre o assunto são as bibliografias sobre o tema, poucos livros, artigos, publicações.

Nesta perspectiva, a discussão acerca da especificidade da educação física no âmbito da educação de zero a seis anos – proposta do artigo em questão, precisa incorporar a produção decorrente das discussões acerca da Pedagogia da Infância e iniciar um processo de formulação/reformulação das práticas pedagógicas, pensando-as à luz dos espaços de vivência das crianças nas instituições de educação infantil e da reflexão, sistematização, produção destes processos.

O ESPORTE NAS VIVÊNCIAS INFANTIS

No ano de 2016, a cidade do Rio de Janeiro sediou os Jogos Olímpicos pela primeira vez. Na atualidade, muito se discute sobre a influência desse fenômeno na relação dos brasileiros com o esporte, já que este é uma ferramenta de participação e inclusão na sociedade. Nesse contexto, fatores de ordem histórica, bem como social, caracterizam o dilema da prática esportiva no país.

De início, é importante ressaltar a relevância dos esportes para os indivíduos ao longo dos séculos. Durante o período grego clássico, as cidades-estados se organizavam em Olimpíadas, que promoviam uma paz temporária entre os gregos e permitiam uma integração cultural. Na atualidade, segundo o site *Eu Amo o Brasil*, a prática dessas atividades estimula as noções de solidariedade e respeito às diferenças, essenciais para a vida em sociedade.

Entretanto, apesar da pouca produção teórica e, apesar da educação física, historicamente, estar voltada para a prática dos esportes de rendimento e, mais recentemente, para a escola, muitas experiências vêm sendo realizadas no Brasil.

Esta experiência tem servido de campo de estudo para alguns/as profissionais que pesquisam a educação física na educação infantil, levando-os/as, neste momento, a aprofundar este debate com aqueles/as que estão diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

Para projetarmos os conteúdos da Educação Física em termos de prática é preciso entendê-

la como uma atividade que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, no caso, uma matéria selecionada dos bens culturais produzidos historicamente.

Os bens culturais dos quais nos servimos não são outros senão a dança, esportes, ginásticas, lutas, capoeira, jogos, brincadeiras etc. Contudo, o tratamento pedagógico dispensado a essas atividades não se restringe ao fazer de maneira crítica ou reflexiva, uma vez que a prática, em Certeau (2002), se materializa por meio de um processo consumista, que não pode ser confundido com um modelo claramente visível, já que, em muitos momentos, esse processo não é transparente.

Considerando que a educação infantil tem como objeto as “relações educacionais-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva para crianças de 0 a 6 anos” (Rocha, 2000), o modelo de educação física que vem sendo desenvolvido no espaço escolar aplicado às creches e pré-escolas, precisa ser questionado quando tomamos a infância como categoria social que integra as múltiplas dimensões humanas aliadas às características do “ser criança”. As crianças de zero a seis anos apresentam-se como sujeitos que possuem características e necessidades que são singulares quando comparadas com outras categorias etárias.

A organização do trabalho pedagógico da educação física na educação infantil não pode se basear no modelo “escolarizante” que tem a disciplina como eixo. Sendo assim, a educação física presente nas instituições de zero a seis anos, precisa constituir-se para além de uma disciplina que possui um conteúdo previamente definido com tempo e espaço também previamente definidos.

Há, certamente, uma intencionalidade educativa em todas as ações docentes na educação infantil e na educação física. Nas interações que estabelecem com as crianças, os adultos mais experientes que atuam em instituições educativas, precisam captar os saberes que os/as pequenos/as possuem, suas necessidades e interesses e precisam estabelecer mediações que ampliem o repertório cultural das crianças nas quais o “conhecimento cognitivo” é um dos elementos que perpassam as interações e não, sua razão última.

A vivência em espaços coletivos com outras crianças e adultos possibilita aos meninos e meninas e mesmo aos adultos, a ampliação de seus conhecimentos em inúmeras dimensões como a ética, estética, corporal, mimética, sensível, oral, escrita, artística, rítmica entre outras. Por estas razões, a brincadeira, sendo concebida como eixo principal do trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deve ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade que “serve para alguma coisa pré-definida”. É preciso encarar que, para as crianças pequenas, a brincadeira serve, simplesmente, para que ela brinque.

Neste caso, a compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância em momentos nos quais o único espaço para a brincadeira é o momento do parque é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças e impede que o direito fundamental que elas possuem de brincar fique restrito unicamente às intenções do educador.

O tempo de infância, como alerta Perrotti (1995), é o tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não, o tempo determina a atividade. Sendo assim, a educação física organizada como a “hora de...”, assim como as disciplinas escolares, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem e sentem como uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional

de conteúdos fragmenta, tanto o conhecimento, quanto o sujeito-criança.

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARTE INTEGRANTE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A lei 9394/96 propõe a educação física ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola e, neste caso, à proposta político-pedagógica das creches ou pré-escolas. O PPP é o elemento que encaminha e direciona as propostas pedagógicas e os pressupostos teórico-metodológicos que estão implicados no trabalho docente.

Sendo assim, cada projeto político pedagógico de creche ou pré-escolas precisa contemplar as questões:

Qual o papel da educação física na unidade? Qual a concepção de infância que a instituição assume e que será incorporada pelas ações na educação física? Qual o papel do professor de educação física? Como a unidade irá organizar o trabalho pedagógico entre os/às diferentes profissionais?

A regularidade e a periodicidade da educação física derivam do projeto da unidade e não da intenção individual de cada professor ou professora ou da sua condição administrativa de carga horária.

Considerando a oportunidade de iniciação aos esportes nas creches e pré-escolas é importante que este tema seja destacado e que toda a comunidade escolar participe. É necessário envolver os pais e moradores próximos à escola no projeto escolar. Dentre os pais encontramos aqueles que possuem formação específica e que podem cooperar e muito com o tema.

Uma das partes integrantes do projeto político pedagógico é o planejamento, e conseqüentemente avaliação. São dois aspectos fundamentais e dependem um do outro.

Além destes fatores, todo o planejamento, registro de atividades e avaliação precisam, necessariamente, serem elaborados de tal forma que a integração entre os/as profissionais que atuam, ofereça cada vez mais visibilidade às produções das crianças.

Planejar, neste caso, é somar, integrar ações. Avaliar, não é emitir juízos de valor sobre o que as crianças conseguiram realizar ou não. Avaliar é refazer constantemente o trabalho a partir da observação e do registro daquilo que os meninos e as meninas desenvolvem, considerando seu envolvimento nas situações, as trocas que estabelecem e as novas necessidades que produzem.

As atividades de planejamento, registro e avaliação se conceberem a criança como um ser integral, completo, não podem ficar compartimentadas em domínios isolados (afetivos, psicomotores, cognitivos etc.), pois as crianças quando brincam e se movimentam, o fazem com sua totalidade e não, a partir de um domínio.

O ESPORTE NA ESCOLA

Os governos estaduais e municipais vêm investindo no esporte, por meio de incentivos aos centros de treinamentos, tais como as escolinhas de futebol e de voleibol, por meio de desenvolvimento de projetos que identificam possíveis talentos esportivos, visando, assim, competições de grande expressão, como jogos olímpicos, jogos panamericanos, por exemplo. Em nível municipal, na cidade de São Paulo, o ano passado tivemos as olimpíadas envolvendo os alunos das EMEIS. Estas competições sempre deixam evidenciados tanto os governantes, quanto os países no que se referem aos aspectos políticos, econômicos, sociais e turísticos.

Segundo Stigger (2009) temos que analisar, porém, com relação ao que foi descrito, como fica a Educação Física Escolar e como ela pode colaborar para que os governos não vislumbrem apenas para esses centros de treinamentos e não só busquem nas escolas esses futuros talentos, mas também ajude a desenvolver nas crianças e nos jovens o gosto pelo esporte.

É importante uma reflexão sobre o esporte nas aulas de Educação Física, verificando quais são os benefícios e os cuidados que se deve ter para essa prática inserida nas aulas como instrumento de trabalho.

Nas aulas de Educação Física, o esporte pode ser visto como uma construção histórico-social humana que está em constante transformação. Para que isto ocorra é preciso tratá-lo a partir de uma perspectiva pedagógica crítica, que propõe o ensino de destrezas motoras esportivas e de técnicas esportivas, evitando assim, uma educação conservadora. Porém, o que se verifica desde a iniciação esportiva, às vezes até inconscientemente, é o engajamento de alunos (muitas vezes, até os professores) por melhores resultados, buscando sempre vencer e sobrepujar os seus adversários.

Sabe-se o quanto a Educação Física está ligada aos esportes, principalmente no que se refere ao conhecimento empírico e, também o quanto foi, e é árduo o trabalho para desmistificar esse conceito imposto culturalmente pelas práticas dessa disciplina ao longo dos tempos. Com isso, não deve ser ignorada a relevância que o esporte tem ou pode ter nas aulas de Educação Física e não deve ser entendido como um fator negativo no ponto de vista educacional e, a ponto de extingui-lo. Também não devemos entender que quem critica o esporte é porque é contra o esporte, mas entender as críticas no sentido da superação, da colaboração.

Se ficar entendido que esporte é um produto enraizado sócio culturalmente no mundo, que a escola é um lugar onde se produz cultura e que a Educação Física tem como uma de suas áreas de conhecimento o estudo das Ciências do esporte, então ficará claro que o esporte é um tema que deve sim ser trabalhado na escola e que é dever dos profissionais da área discuti-lo, demonstrando aspectos positivos e negativos.

Desta forma, fica a preocupação de identificar as percepções que se tem do esporte como instrumento pedagógico. Nascem aqui duas vertentes em relação a essas percepções, a primeira onde o “esporte é visto como a salvação para os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais; a segunda, por sua vez, enxerga-o como regulador da sociedade, tendo a prejudicial função de “mascarar” toda essa problemática” (LETTNIN, 2005, p. 3).

Nesse contexto, o que fará a diferença é a posição político pedagógica que o professor terá

em relação às suas práticas nas suas aulas.

Deve ter cuidado especial com o tema, pois apesar do mesmo já ter sido muito analisado e discutido no meio acadêmico, ainda restam muitas dúvidas sobre a eficiência deste instrumento ou da função que o professor deve assumir como condutor da aquisição do conhecimento dos alunos. Trazendo essa discussão para as aulas, acredita-se que uma das preocupações que o professor deverá ter é com a competitividade, dando um destaque a essa por se tratar de um conceito que vai de encontro com o contexto socioeconômico, político e cultural atual.

O papel fundamental que o professor deverá ter é com a integração de todos os alunos sobre a mesma condição de se fazer a prática escolhida, comprometendo-se pela igualdade de oportunidade de construção de conhecimento dos alunos. Sabe-se que a competitividade está enraizada na Educação Física, esse comprometimento do professor de apenas promover uma prática que inclua o maior número de alunos possível pode se mostrar insuficiente.

O maior equívoco que geralmente ocorre no esporte é a reprodução do esporte institucionalizado ou de alto rendimento nas práticas propostas para as aulas. Esse esporte de alto rendimento aumenta a competitividade entre os alunos, trazendo precocemente a convivência com essa transformação. Muitos professores entendem que a competição pode ser uma motivação para a participação dos alunos nas aulas e para um mundo altamente competitivo que terão futuramente.

Os educandos devem comparar-se consigo mesmo, examinando e comparando atentamente o antes com depois e não devem se preocupar e comparar com as habilidades dos outros. Porém, o que se verifica é que os alunos se preocupam demasiadamente em comparações entre as suas habilidades com as dos outros, o que acaba gerando uma desmotivação, pois influencia negativamente na aquisição de conhecimento proposta pelos seus professores, pelo fato de deixarem de se concentrar nas atividades sugeridas durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente ainda se observa a desvalorização da Educação Física, como disciplina pedagógica dentro da escola, ainda existem muitos preconceitos, que giram em dela, são poucos que enxergam essa disciplina tão importante quanto as outras.

As aulas de educação física demonstram sua importância na descoberta do próprio corpo, de outros movimentos, também podem facilitar no aprendizado das outras disciplinas.

É fato que há muito a se fazer para transformar o esporte escolar. É preciso desenvolver um trabalho pedagógico que objetive o resgate de valores, destacando o coletivo sobre o individual, intensificando as habilidades físicas, cognitivas e, também ajudar a construir valores e atitudes para a vida em sociedade, cooperando para a formação crítica e integral do ser humano, por meio da superação, do respeito, da solidariedade e da aceitação de normas e regras em seu meio social, isso desde a educação infantil

A educação Física já conquistou muitos espaços dentro da escola, todavia ainda há muito

que mudar e crescer, e isso só será possível se os profissionais tiverem uma formação continuada voltada para a formação integral dos seus alunos, para que eles se tornem seres humanos ativos e para que suas atividades futuras sejam prazerosas e alegres.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Difel, 1997.
- EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FLEURY, Maria. **Há uma criança dentro da professora?** In OLIVEIRA, Z.(org) **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.
- FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, Lisboa: Dom Quixote, 1993.**
- PERROTTI, E. **A infância e a produção cultural** In ZILBERMAN, R. **A produção cultural para as crianças.** Mercado Aberto, 1995.
- RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: Implicações para prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- VAGO, Tarcísio Mauro. **O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente.** Revista Movimento, v. III, n. 5, p. 417, jul./dez. 1996.

STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2009.



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