

V06 - N.04 - ABRIL 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.4 (abr. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

515p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2595-3309 (CD -ROM)

DOI 10.53782

1.Educação. 2.Capacidade motora. 3. Aprendizagem. 4.Violência escolar. 5. Paz
6. Educação. 7. Alfabetização. 8. Crianças com distúrbios de aprendizagem -
estudos de casos. 9. Educação de crianças . 10. Educação infantil. 11. Prática de
ensino. 12. Migração- política governamental, 13. Migrantes - direitos fundamentais
14. Psicologia educacional. 15. Artes - estudo e ensino. 16. Emoções em crianças
17. Educação afetiva.18. Desenho infantil 19. Artes e crianças.
20. Rivas, Manuel, 1957-. 21. Professores e alunos. 22. Ensino fundamental
23. Abordagem interdisciplinar do conhecimento .24.Jogos educativos
24. Brincadeiras 26. Educação inclusiva . 27. Professores - formação .
28. Educação permanente .29. Crianças- desenvolvimento. 30 Criatividade nas
crianças. 31.Crianças - conduta. 32. Convivência.33. Educação em crianças
34. Comportamento colérico em crianças . 35.Distúrbios de aprendizagem.
35. Base Nacional Comum Curricular .37 Educação e Estado - Brasil.
38. Coordenadores educacionais . 39. Alfabetização. 40. Leitura - desenvolvimento.
41 Arte de contar história. 42. Crianças - livros e literatura. 43. Educação infantil -
Brasil - currículos. 44.Crianças - maus tratos - Brasil.45. Crianças maltratadas -
Brasil. 46. Ensino à distância. 47. Literatura infantojuvenil . 48. Interesses na
literatura. 49. Escolas- organização e Administração . 50. Direitos da criança.
51. Literatura picaresca espanhola . 52. Sátira social . 53.Matemática - estudo e
ensino. 54. Tecnologia educacionais. 55. Freire, Paulo, 1921- 1997.
56. Ferreiro, Emília, 1936 -7, 2023. 57. Dewey, John , 1859 - 1952.
57. Soares, Magda, 1932 -. 59. Educação - filosofia - história -séc. XX
60. Psicologia da aprendizagem. 61. Conhecimento. 62. Educação - Brasil -história.
63. Menores - Estatuto Legal , leis etc. - Brasil. 64. Discriminação na educação.
65.Racismo. 66. Negros- educação.

CDD 370

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

EDITORIAL

INCLUSÃO NA ESCOLA

A inclusão na escola é um conceito que se refere à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características pessoais ou condições de vida, tenham acesso igualitário à educação e participem plenamente do ambiente escolar. Isso envolve a criação de ambientes educacionais que sejam acolhedores, adaptáveis e acessíveis para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais, bem como aqueles de diferentes origens culturais, étnicas ou socioeconômicas.

A inclusão na escola vai além de simplesmente matricular todos os alunos na mesma instituição. Ela requer a implementação de políticas, programas e práticas educacionais que promovam a equidade, a diversidade e a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. Isso pode incluir a disponibilidade de recursos de apoio, adaptações curriculares, capacitação de professores em métodos de ensino inclusivos, promoção de uma cultura escolar de respeito e aceitação das diferenças, entre outras medidas.

A importância da inclusão na escola reside no reconhecimento do direito de todos os alunos à educação de qualidade, bem como nos benefícios sociais, emocionais e cognitivos que resultam de um ambiente educacional inclusivo. A inclusão não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento máximo, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, promovendo a compreensão, empatia e respeito mútuo. Além disso, a inclusão prepara os alunos para viverem em uma sociedade diversa e interconectada, onde a habilidade de trabalhar e conviver com pessoas diferentes é fundamental.

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 04 (Abril/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

08 PSICOMOTRICIDADE E A ESCRITA

ANDREIA DA SILVA MESQUITA

15 COMO SEMEAR A CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS MEDIANTE A CULTURA DE GUERRA?

ANNA PAULA MOTA TEIXEIRA MEZABARBA ALVES

26 DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO: DEVOLUTIVA PSICOPEDAGÓGICA E RECOMENDAÇÕES PARA A ESCOLA E FAMILIARES

BRUNA FARIAS GOMES DOS SANTOS

35 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

42 INFÂNCIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: UM BREVE DIÁLOGO SOBRE OS IMPACTOS DESTA RELAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CLEONICE DOS REIS OLIVEIRA

50 POVOS MIGRANTES: SUJEITOS DE DIREITO

CONSUELO MENDES SILVA

64 O PROFESSOR A IMPORTÂNCIA DE SEU OLHAR PARA O PROTAGONISMO INFANTIL

CRISTIANA FREITAS DOS SANTOS SILVA

77 A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NAS ESCOLAS

CRISTIANE ALMEIDA DA SILVA ALVARENGA

88 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

DANIELA CRISTINA SANCHES BATISTA

95 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

DANIELA FÁTIMA SANTOS

104 O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DE UMA AÇÃO EDUCATIVA INTENCIONAL NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DESENHO

DENISE FERNANDES DA SILVA

117 “O SILENCIAMENTO DO PARDAL” - A DESFIGURAÇÃO DO CRESCIMENTO EM “A LÍNGUA DAS MARIPOSAS”, DE MANUEL RIVAS

DIVANIRA DA SILVA SOUSA

127 A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

ELAINE CRISTINA DE ABREU

SUMÁRIO

137 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ELAINE PEREIRA DE MELO

146 A TRAJETÓRIA E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

ELIZABETH ALVES FERREIRA

157 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

165 O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR NA PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE INFANTIL

ELIZABETHE CAJÉ DE SOUZA SILVA

175 A IMPORTÂNCIA DOS LIMITES PARA UMA BOA CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

ERONILTE DOS SANTOS LOPES BARROS

184 COMO LIDAR COM A BIRRA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS?

FABIANA MORAES FROES

192 ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR DA INFÂNCIA

FLÁVIO BERNARDO DOS SANTOS

198 O DESAFIO DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: O EMOCIONAL COMO FOCO

GRAZIELLE ALINE DE SOUSA CHINEM

211 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRENE DE MATOS APARECIDO

225 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JANAÍNA APARECIDA DE SOUZA KAWAMURA

234 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM SEU SEGMENTO

JOSEFA DANTAS CORREIA

249 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LUCLEIDE RODRIGUES CLEMENTE LIMA

261 ALFABETIZAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA MAZZA

271 LEITURA E ENSINO

MARGARETE LACERDA COSTA

SUMÁRIO

279 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARGARIDA SANTINHO JACOBK

292 VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

MARIA APARECIDA FERREIRA

301 O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO

309 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO DESAFIO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

MARIANA LOPES DA SILVA

324 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NOS TEMPOS ATUAIS

MÁRLEI PISANESCHI DA SILVA

333 EXPLORANDO AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

343 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

PAMELA JANGUENE MENDES

353 A IMPORTÂNCIA DAS ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA ARAÚJO LIMA FREIRE

368 VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

376 LAZARILHO DE TORMES, O ANTI-HERÓI E O STATUS QUO DO CLÉRIGO DA OBRA E O DISCURSO POLÍTICO-RELIGIOSO ATUAL

PRISCILLA PAULINE PARENTE SILVA

383 AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO E A GLOBALIZAÇÃO

REGINA DE CÁSSIA ANASTÁCIO DE MOURA

393 O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA

RODRIANE OLIVEIRA RABELO

406 GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

ROMILDA MARTINS

415 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE, JOHN DEWEY, EMILIA FERREIRO E MAGDA SOARES

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

SUMÁRIO

430 A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATUANDO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

SHIRLEI BARBOSA CORDEIRO

443 PARTICIPAÇÃO ATIVA: A CRIANÇA COMO UM APRENDIZ ATIVO NA CONSTRUÇÃO DO SEU CONHECIMENTO

SILMARA ALVES DE SOUSA

452 INCLUSÃO

SOFIA SIMIONATO PARROTI

460 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PELA VIA DO DIREITO EDUCACIONAL

TÂNIA SOLANGE DA SILVA PRATES

471 O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

TATIANA CHAGAS CARNEIRO

479 BREVE DISCUSSÃO A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

488 O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE APARECIDA LOPES

499 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O CONSELHO TUTELAR E SUAS LINHAS DE ATUAÇÃO

THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

507 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANI ROCHA FARIA MARTINS

PSICOMOTRICIDADE E A ESCRITA

PSYCHOMOTRICITY AND WRITING



ANDREIA DA SILVA MESQUITA

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

RESUMO

Os aspectos psicomotores influenciam diretamente no aprendizado da leitura e escrita. Este artigo visa ampliar o assunto focando no desenvolvimento educacional de um aluno com o objetivo de identificar as peculiaridades da psicomotricidade em cada processo. A aprendizagem é pertinente ao método de adaptação que o ser humano utiliza para sobreviver, ela gera mudanças comportamentais durante toda a vida. Os bons resultados da aquisição de leitura e escrita são dependentes de muitos fatores que precisam estar alinhados, caso contrário, é possível que haja disfunções de aprendizagem. São diversos autores que se manifestam sobre o assunto e auxiliarão no entendimento das habilidades psicomotoras e metalinguísticas com ênfase na conclusão da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Aprendizagens; Desenvolvimento; Leitura; Escrita; Aluno.

ABSTRACT

Psychomotor aspects have a direct influence on learning to read and write. This article aims to broaden the subject by focusing on a student's educational development in order to identify the peculiarities of psychomotricity in each process. Learning is pertinent to the method of adaptation

that human beings use to survive; it generates behavioral changes throughout life. Good results in the acquisition of reading and writing depend on many factors that need to be aligned, otherwise learning dysfunctions are possible. Several authors have commented on the subject and will help us to understand psychomotor and metalinguistic skills with an emphasis on the completion of literacy.

KEYWORDS: Psychomotricity; Learning; Development; Reading; Writing; Pupils.

INTRODUÇÃO

De acordo com Alves (2012), não há como separar a inteligência (mente, percepção, raciocínio) do corpo. Mesmo crianças em processo de desenvolvimento intelectual, precisam ser estimuladas como um todo. Psicomotricidade é a definição da ciência que estuda e instrui movimentos fundamentando-se nas funções do intelecto. É a base de auxílio aos educadores em sala de aula nos sistemas de aprendizagem, uma vez que precisam considerar características singulares de cada criança, como experiências, gestos, gostos, movimentos, na formação do ser cognitivo. Vayer e Gonçalves, (1969>2009), psicomotricidade tem como relevância as ações corporais como uma das formas de comunicação, criança e sociedade, assim como o corpo faz sua presença no mundo. Já Lussac (2008), define o tema como a ciência importante que aborda sobre o aprendizado de um indivíduo em cada uma das fases da vida. São sistemas relacionados a campos científicos como: medicina, fonoaudiologia, pedagogia, assim como a educação física.

De acordo com o autor Barroco (2007):

A proposta do tema é estimular e reeducar os movimentos da criança no processo de alfabetização, que se deu através do seguinte questionamento, de como estabelecer intervenções efetivas na educação que envolve a psicomotricidade. A psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (p.12).

Pensamentos, linguagem, memória, raciocínio, intelecto em conjunto com vontades, sentimentos, vivências, relações afetivas e experiências constituem o indivíduo e a relação que ele possui com seu próprio corpo. Por isso, a psicomotricidade se tornou influente para o ambiente escolar, considerando aspectos cognitivos e emocionais da criança. Expressões, gestos, sentimentos, são estudados como a base dos quesitos sociais e intelectuais. Os movimentos colaboram com a formação do desenvolvimento da criança. Pesquisas são realizadas quando a criança está em idade escolar para relacionarem as habilidades manuais em função das necessidades acadêmicas. Contudo, abordaremos o conceito de psicomotricidade junto aos processos escolares e como ela poderá contribuir com a construção da escrita. Professores e alunos precisam estar relacionados diariamente com a psicomotricidade para a evolução do aprendizado.

A ESCRITA E SEU AVANÇO

A escrita nasceu pela necessidade do homem de se comunicar. Os primeiros registros da

história foram por meio de desenhos e códigos utilizados para marcar datas e situações. Com o surgimento dos comércios, a escrita também tinha a finalidade de registrar quantidades de bens materiais e produtos para então realizarem trocas e vendas de objetos e animais. Cagliari (1998) deixa claro que naquela época para ser alfabetizado, o indivíduo precisava entender os desenhos e códigos marcados. Com o tempo iniciou-se o período com o uso de letras, um sistema de escrita baseadas nos sons produzidos pela fala. Após muitos avanços a criação do atual alfabeto.

A escrita é responsável pela expansão do conhecimento, ela foi um marco na história humana. O que conhecemos atualmente não é apenas a forma de expressão a fala, mas a expressão de negócios, ideias e sentimentos, usados em diversas situações pelo homem. Sem a aquisição da escrita é difícil viver em sociedade (OLIVEIRA; BRAGA, 2011).

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

No hodierno momento em que a “sociedade do conhecimento” vive, tem-se facultado a cada dia um maior valor em questão do aprendizado e desenvolvimento do indivíduo em todos seus aspectos. Nesse ambiente, a consecução da leitura e escrita é uma fundamental demarcação, que amplia as possibilidades, quebrando barreiras do conhecimento, e ampliando horizontes para cada cidadão. Estes dão existência a processos que imortalizam uma cultura, que estabelecem os saberes, ideias e conhecimentos. Torna-se evidente o valor do processo de alfabetização, onde Ferreiro e Teberoski (1991) afirmam “[...] é também condição de sucesso ou fracasso escolar”.

Através da leitura do professor ou de outra pessoa alfabetizada as crianças adquirem um conhecimento sobre a linguagem que se escreve e sobre os diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizados, e é esse conhecimento que a escola precisa promover e que muitos ainda não priorizaram, porque, queiram ou não, continuam reduzindo a noção de alfabetização ao aprendizado do sistema de escrita alfabética (AQUINO, 2007, p. 04).

Muito já foi discutido sobre relevância da integração da criança na escola ainda na fase de Educação infantil, onde a formação pessoal e social, e o conhecimento de mundo, são fatores indispensáveis para o desenvolvimento amplo da criança, assim proposto através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Por intermédio do conhecimento e domínio de seu próprio corpo, e seus processos agregação e singularização, formação de vínculos, adaptação da imagem corporal etc., elabora-se as possibilidades de composição de firmamentos que sustentarão quaisquer futuras aprendizagens, inclusive o conseguimento da leitura e escrita.

É fato que a Educação Infantil é onde devem ser realizados os investimentos primários para o acesso e a familiarização da criança com a cultura escrita, assim destaca-se o que RCNEI apresenta referente a essa temática: “As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo” (BRASIL, 1998. p. 15). Porém, é inegável que certas vezes essa Educação Infantil transcorre de maneira inoperante.

Essa incapacidade narrada percorre todo um histórico de estruturação de identidade da criança, da infância, da mesma educação infantil e seus profissionais. Dessa forma, as consequências serão por fim constatadas na ingresso da criança no 1º ano do ensino fundamental. Furtado (1998),

implementou relações entre a atividade psicomotora e a aprendizagem de leitura e escrita, onde os frutos de seu trabalho demonstram que ao fomentar o aumento do potencial psicomotor da criança, expande-se também as condições básicas para os aprendizados escolares.

Análises realizadas por Nina (1999), sobre a ordenação percepto-motora e o conhecimento da leitura e escrita em classes de alfabetização, direcionam para a precisão de, a partir do ensino pré-escolar, ser cedida atividades motoras orientadas para o fortalecimento e solidificação das funções psicomotora, essenciais para o triunfo das atividades de leitura e escrita.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A psicomotricidade ampara de maneira significativa a formação cognitiva e a composição do esquema corporal, facilitando a orientação espaço-temporal e linear da criança, e, como resultado, aguarda-se que essas habilidades intervenham na aquisição da leitura e escrita.

A criança e seu conhecimento sobre seu corpo e movimentos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades e coordenação. De acordo com Le Boulch, 1982:

A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e sua maturidade. Ela não corresponde a uma só função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento. [...] É através das relações mútuas do organismo e do meio que a imagem do corpo organiza-se como núcleo central da personalidade. A atividade motora e sensório-motora, graças à qual o indivíduo explora e maneja o meio, é essencial na sua evolução, p 15.

O progresso da escrita, pela criança, é apontado a partir de diferentes aspectos, tais como cognitivo, afetivo – emocional e motor. Acredita Le Boulch (1988) que a dominação da língua escrita está relacionada a um aglomerado de condições diversificadas, como o controle da linguagem (com a dicção de múltiplos fonemas), familiarização com o código da escrita (representações mentais), e as práticas para escrita, que são início com desenhos e letras desjeitosas, sendo essas as condições psicomotoras, envolvendo a coordenação, dominância lateral, assim como o controle espaço-temporal. Para esse teórico, a leitura e escrita são um prolongamento da educação psicomotora.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), demonstra a Psicomotricidade como uma ciência que estuda o homem através do seu movimento nas inúmeras relações, dispondo como objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica. Afirma ainda que a psicomotricidade:

Para a realização da escrita, é necessário que a criança tenha conhecimento gramatical e ortográfico, alcançado através da estimulação da prática de variados contextos. Também deve-se levar em consideração os aspectos básicos de caligrafia e mecânica da língua, tais como pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, e a acentuação. “Escrever refere-se à capacidade de codificar os sons, usando os sinais gráficos correspondentes” (VALLE, 2005).

Segundo Rosa Neto (2013), verifica-se uma eminente relação entre o que a criança é cognitivamente capaz de aprender, e com o que é capaz de ser realizado em seus aspectos motores. Para Garcia (1998), o método de alfabetização da escrita envolve uma continuidade de operações cognitivas, como intenção, elaboração de ideias, intimação das palavras a consciência, seguir regras

gramaticais, assim como seguir a sequência de unidade gráfica.

Para Sisto (2001, apud BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006), a técnica de escrita requer uma tomada de decisão do que será escrito, como será escrito, e quais letras devem ser utilizadas.

O início dos anos escolares tem inferências marcantes nos anos seguintes da vida de uma criança, sendo assim, deve-se levar em consideração que a consecução da escrita é considerada solene na escola, devido ao fato de conduzir aos demais aprendizados.

O PROFESSOR E A PSICOMOTRICIDADE

O professor é o responsável por promover ações direcionadas a um processo de alfabetização bem-sucedido, e essas ações incluem habilidades psicomotoras. Cada ano se torna mais necessário o entendimento do professor sobre a psicomotricidade e os formatos de trabalho em sala de aula que influenciarão no desenvolvimento educacional. O educador promove uma ação pedagógica a fim de fortalecer, na medida certa, a qualidade em processo já existente.

É necessário que haja um real desenvolvimento psicomotor, ao contrário, pode gerar deficiências motoras, transformando ações simples e cotidianas em atividades difíceis por má formação.

É necessária uma atitude educativa apoiando-se no conhecimento dos ritmos do desenvolvimento da criança mais do que uma medicalização ou uma psiquiatração da escola, criando condições do progresso real no plano da prevenção das inaptações escolares. (LE BOULCH, 2001, p.130).

A ludicidade em sala de aula vem sendo discutida ao longo de anos e já está sendo trabalhada pelos professores, a sua importância no processo educacional como um todo já não é mais uma questão e sim um fato. Todos os ensinamentos de forma lúdica se tornam mais claros por meio dos novos formatos e exploração corporal. Esses aspectos auxiliam a comunicação e expressividade das crianças. De acordo com Santi Maria (2012), a psicomotricidade na educação deve ser motiva em todas as etapas desde a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução motora é extremamente importante para o desenvolvimento da escrita e a psicomotricidade encarrega-se de aspectos fundamentais dos processos de construção da alfabetização e evolução do aluno como um todo. Os professores, desde a educação infantil, precisam trabalhar corpo e movimentos pensando no progresso do lado psicomotor dos alunos reduzindo a quantidade de lousas e páginas escritas. As habilidades de escrita e recursos de avanços motores estão sob a atenção de pesquisadores, professores e pais, porém merecem cada vez mais considerações, sendo peça chave para as atividades diárias de uma criança.

Atividades e movimentos de qualidade podem ser indispensáveis no desenvolvimento da alfabetização de cada aluno de formas singulares. Um aluno é diferente do outro, por isso um olhar individual é importante para o planejamento das aulas.

Diante questões da educação nacional contemporânea, é necessária uma profunda reflexão acerca das dificuldades presentes na vida escolar dos cidadãos. Deve-se cogitar as possíveis razões que levam a tal dificuldade na jornada acadêmica, buscando alternativas que estimulam a melhoria, auxiliando o desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

AQUINO, R. B. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. ANPED. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, 2007. Disponível em: . Acesso 07 fev. 2017.

BARROCO, S.M.S. **Psicomotricidade na infância**. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007.

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

FERREIRO, E; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FURTADO, V. Q. **Relação entre Desempenho Psicomotor e aprendizagem da Leitura e Escrita**. 1998, 95f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem : Linguagem , leitura, escrita e matemática**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

NINA, A. C. B. **A Organização Percepto-Motora e o Aprendizado da Leitura e Escrita: Um Estudo Comparativo entre o Teste Metropolitano de Prontidão e o Teste de Habilidades Motoras Amplas em Alunos de Classes de Alfabetização**. 1999. 82f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, Amazonas, 1999.

OLIVEIRA, J. P. de; BRAGA, T. M. S. **Intervenções em linguagem escrita: uma revisão da literatura com vistas à reeducação dos transtornos funcionais de aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília. V.17, n.3, p. 517- 536, set/dez, 2011.

ROSA NETO, F.; XAVIER, R. F. C.; SANTOS, A P. M. ; AMARO, K. N.; FLORÊNCIO R.; POETA, L. S. **A lateralidade cruzada e o desempenho da leitura e escrita em escolares**. Rev. CEF AC, jul./ago., 15 (4) 864-872, 2013.

SISTO, F. F. **Escala de avaliação da escrita (EAVE), relatório técnico**. Itatiba: Universidade de São Francisco, 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Publicação Eletrônica**. São Paulo, SP.

VALLE, L. E. L. R. do. **Mais alfabetização: o prazer de aprender**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

COMO SEMEAR A CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS MEDIANTE A CULTURA DE GUERRA?

HOW TO SOW A CULTURE OF PEACE IN SCHOOLS THROUGH A CULTURE OF WAR?



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

Apresenta-se e discute-se o que diz Morin sobre a barbárie humana, partindo de sua concepção de ser humano. A educação é transmissora da cultura, deve auxiliar a desenvolver a racionalidade humana. A violência no meio escolar se expressa de diferentes formas. Ações de prevenção da violência através da educação para a paz têm cooperado para o progresso das relações entre alunos e professores, sinalizando para a importância da influência nas estruturas sociais que reportam o fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Complexidade; Cultura De Paz; Violência; Sociedade; Cidadania.

ABSTRACT

What Morin says about human barbarism is presented and discussed, based on his conception of the human being. Education is the transmitter of culture and should help develop human rationality. Violence in the school environment is expressed in different ways. Actions to prevent violence through peace education have helped to improve relations between pupils and teachers, pointing to the importance of influencing the social structures that bring about the phenomenon.

KEYWORDS: Education; Complexity; Culture of Peace; Violence; Society; Citizenship.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo focalizar diferentes aspectos da realidade, mostrando com clareza que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem, centralizada, transmissora, selecionadora, individualista. Para educar realmente na vida para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve ultrapassar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de sua atitude mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquirir importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. E nesse âmbito que se reflete o dinamismo social e cultural da instituição com e a serviço de toda comunidade, certamente considerada de modo amplo. A instituição que educa deve deixar um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico. Deve-se ensinar a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa.

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e ajudem no processo de educar e isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais do que esse mero ensino. Mas que prepare o aluno para a vida.

Essa supervalorização da tecnologia educacional em um período da história da educação brasileira resultou na existência, entre muitos educadores de um sentimento de descrédito em relação ao uso de recursos mais simples no processo de ensino. Essa nova tecnologia requer uma capacitação tanto para os profissionais da educação, como também preparação dos alunos.

Como a sociedade é dinâmica nas suas relações, observa-se que o dever sofre alterações no decorrer do tempo. Porém, os conflitos gerados, mesmo que em busca de uma cultura de paz ainda está por existir. E a escola, enquanto parte integrante dessa sociedade, deve repensar na sua postura, para que seja realmente transformadora da cultura de guerra em cultura de paz.

CULTURA DE PAZ X CULTURA DE GUERRA

O ser humano é um ser constituído por características que são antagônicas, contrárias e complementares.

“A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.” (MORIN, 2001, p 56).

A sociedade, mediante aos desafios hoje nos levam ao encontro de diferentes realidades e espaços profissionais como a escola, espaço rico em aprendizado e desafiador na busca de soluções para a prevenção da violência e diminuição da exclusão social.

Alterações indicam a necessidade de debater violência, prevenção, cultura de paz, cidadania, direitos humanos, família, sociedade, política, entre outros. Categorias que fazem parte do cotidiano de nossa ação profissional e que evidenciam a limitação da escola em combater com elas na perspectiva da intervenção.

Não há alternativa de pesquisa se não considerarmos nossa capacidade teórica de pensar a realidade, para construir categorias de análise (...) A pesquisa não se faz sem debate, sem confrontação, como forma de desbloquear o nosso pensamento conservador da realidade. 'À medida que confrontamos ressurgem a possibilidade da crítica. (FALEIROS, 1999, p.175).

Compreende-se nessa conjunção atual da sociedade, a urgência de uma educação voltada para uma cultura de paz na escola, pois esta se constitui um dos principais espaços públicos de inserção do adolescente, tornando-se uma referência de conhecimento e valores nela propagados. Estendendo o olhar reflexivo para fora dos muros escolares, percebe-se a violência de forma mais complexa e visibilizada nos índices de analfabetismo, fome e miséria da população. Vivemos um período de grandes transformações sociais que interferem diretamente em nosso cotidiano. Nesse contexto, encontramos a violência social, que é formada por um conjunto complexo de fatos e causas.

Outros indicadores que conjeturam a violência coligada a questões estruturais são a falta de acesso a lazer, cultura, habitação e renda. A abrangência destes fatores reflete a seriedade de implementação de políticas sociais de garantia de renda mínima, habitação, acesso à cultura e lazer.

Segundo Rabbani (2003, p.73) a educação para paz passa a ser aquela que permite às pessoas descobrirem as estruturas violentas e as prepara para a ação transformadora. Diante deste contexto, há necessidade de equipes interdisciplinares qualificadas de apoio às escolas. A precarização das relações de trabalho e o pouco investimento do Estado nas políticas de educação acabam se compondo numa violência estrutural que não permite o acesso a uma educação de qualidade.

As famílias continuam sendo responsabilizadas pelas expressões de violência evidenciadas pelos filhos na escola, desobrigando a responsabilidade da escola e de estruturas maiores na reprodução do fenômeno. Nesse sentido, uma paz em perspectiva conceitual e que seja pensada pedagogicamente, com metodologias adequadas para o cotidiano escolar, dando visibilidade à temática das violências na escola. Portanto, a possibilidade da construção de uma educação para a paz na escola, como tema gerador ou transversal, numa perspectiva da pedagogia de projetos, desenvolvidas junto ao gestor e a comunidade escolar. Enfim, uma educação para a paz que privilegie no ato de aprender as experiências vivenciais, de convivências, de cultivo de valores capazes de provocar autoconhecimento como necessidade para a vida coletiva. Se reconhecermos muitos estudos científicos atuais, o "conhecer" se dá em simultaneidade nas dimensões cerebrais, espirituais, históricas, culturais e políticas do ser humano.

FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente, a educação deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como subsídio para o desenvolvimento de um novo indivíduo. O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade, onde a nossa meditação deve ser incessante, na expectativa de investigação e de imaginação, sem

definir uma única resposta.

Existe uma necessidade de um olhar complexo sobre o mundo, a vida e sobre ela mesma para uma educação de paz. E pensando por uma nova perspectiva, ela se pratica no processo dialógico e nas múltiplas expectativas de conflitos e convivências. Na escola esse processo é fundamentalmente ligado ao docente, na sua relação com valores oportunos e institucionais, suas ideias e vivências em relação a violências, paz, conflitos e convivências. Isto é observado por Tardif, que ao falar sobre a profissionalização docente explicita:

O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc. Essas mudanças na visão da perícia profissional suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais (2000, p. 13).

Refere-se à necessária e inevitável aproximação entre o modo de vida e a práticas profissionais. Na dimensão da educação, abre-se a questão de que os valores, interesses e conhecimentos dos professores são fundamentais para nortear as práticas profissionais, até com certa força e determinação sobre as questões de sua área específica de formação.

Pensar em educação implica pensar a formação docente e o exercício pedagógico com qualidade. Para tanto se faz imprescindível perceber a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando fundamental para o trabalho do professor.

Assim, é necessário explicitar a discussão sobre valores, pois estão na base das escolhas e opções realizadas pelos professores, que transitam entre crenças pessoais e conhecimentos profissionais. Ora, se os valores pessoais, norteiam em ampla medida os professores, e, se os valores particulares não são tratados, podemos concluir que a formação do professor mesmo considerando os aspectos teóricos, técnicos e instrumentais é, de certa forma, limitada na dimensão integral da profissionalização.

Marchamos na direção de raciocinar que trajetória pessoal e profissional tem uma analogia inseparável e complementar. Inúmeras das obras, desdobramentos e tomadas de deliberação profissional, são ajustadas em dimensões particulares e intencionalmente pessoais. Ao optar por um tipo de trabalho ou por uma determinada forma de desenvolver seu trabalho, o professor traz com essa decisão todo um conjunto de desdobramentos. No entanto, no cotidiano escolar, existem questões que são comuns a todos os educadores.

Para garantirmos o aspecto democrático, temos que partir do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produzir saberes, de entender e transformar a realidade. Saber este que deve estar vinculado à vida, num processo dinâmico, frente às exigências sociais de conhecimento e crescimento das aspirações sobre educação, em especial como resposta ao pessimismo e incerteza característica deste nosso século.

A analogia teoria e prática tem sido recorrente nas discussões acadêmicas, na investigação e

no dia a dia, no entanto ao se dirigir um olhar mais criterioso é possível perceber que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. Ao nível do senso comum, muitas vezes, a prática se compõe na própria experiência, o fazer em si. À medida que a teoria para o juízo comum, em geral se junta com a ideia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, como dizem alguns.

Uma delas é a convivência escolar, já que a escola é, hoje, permeada por violências em todos os sentidos: violência estrutural, direta, simbólica, entre outras. Por isso, é fundamental o entendimento de que:

A Cultura de paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito 'a vida, 'a pessoa humana e 'a sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas. (UNESCO apud MILANI, 2003, p. 36.)

Paulo Freire traz aspectos necessários entre utopia e possibilidades concretas, na medida em que coloca homens e mulheres como protagonistas na construção de suas próprias histórias. Isso nos faz acreditar que uma cultura de não violência ou cultura de paz, e ainda, uma educação para a paz, sejam questões viáveis de construção, e não apenas discurso vazio, ou oportunista.

No entanto o exercício profissional deve propiciar ao professor condições de refletir na, e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar, pois como já enunciou Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes. Nesse sentido, a teoria funciona como caminho para interpretar a experiência a partir do contexto da prática real, sem, entretanto, permitir que se preveja e controle tudo, contribuindo para dar significado.

Podemos compreender a configuração da formação na qual se enfatiza o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Abrangemos que teoria e prática necessitam estar juntas, apartadas somente por demandas didáticas e epistemológicas. Assim, é necessário agregar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, interrogando sobre a articulação entre teoria e prática na conjuntura escolar.

A prática docente reflexiva como alvo de arrancada para organização de saberes sugere que a reflexão, enquanto artifício de estudo da prática, pesquisada por diversos estudiosos, é entendida também como fonte de conhecimento e de produção de saberes, onde a experiência ganha proeminência, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão. Portanto um trabalho reflexivo deve partir de quatro fases de ação, descrever, informar, confrontar e reconstruir, pois, evidencia a necessidade de não somente refletir, mas refletir criticamente por meio de uma atitude questionadora ao nível do contexto e de seus determinantes dentro da dinâmica social, o que por sua vez nos leva a crer que a reflexão além de constituir um diálogo solitário, também é necessariamente coletiva.

Podemos destacar como obstáculos, a questão da mecanização do trabalho pedagógico, resultante de uma aceitação não crítica da realidade e das ordens determinadas pelas autoridades. Além da carga de trabalho a que os professores estão submetidos, exaurindo-os a ponto de não dispor de tempo suficiente para a reflexão, o trabalho caminha de forma solitária, como também os

momentos coletivos nas instituições de ensino ficam restritos.

Outra situação é a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, nos quais têm sido pequena a participação ativa dos professores no planejamento dessas políticas.

Atualmente a sociedade passa por intensas mudanças marcadas por uma grande valorização do conhecimento. Nesse aspecto, deve ser acompanhada da conscientização da obrigação de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com essas novas tecnologias.

As instituições educacionais encaram o desafio não apenas de congregar as novas tecnologias como conteúdo do ensino, mas também reconhecer e partir das percepções que os alunos têm sobre estas tecnologias para organizar, ampliar e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Nessa sociedade da informação, os processos de aquisição do conhecimento adquirem um papel de proeminência e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Cabe à educação formar esse profissional e para isso, esta não se apoia apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do saber pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação. É função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas.

Para que o professor tenha condições de inovar, é necessário que na sua formação seja orientado a sinalizar para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabeleça novas relações entre a teoria e a prática, oferecer condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar que possibilite a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico.

Ao professor compete a função de estar comprometido no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas restrições para que possa escolher qual é o melhor emprego a ser empreendido num determinado conteúdo, cooperando para o progresso do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da prática pedagógica do professor e da transformação do aluno em sujeito ativo na edificação do seu conhecimento, induzindo-os, através da assimilação desta nova linguagem a inserirem-se no mundo atual.

Desse modo o professor deve construir conhecimento, permitindo dentro de sua própria realidade, interesses e expectativas, como as tecnologias podem ser úteis a ele e entender por que e como integrar estas na sua prática pedagógica para ser capaz de extrapolar obstáculos administrativos e pedagógicos, permitindo a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas característicos do interesse de cada aluno. Deve instituir condições para que o professor tenha ciência para recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação para a sua realidade de sala de aula, ajustando as indigências de seus alunos e os elementos pedagógicos que se dispõem a alcançar.

Outro implicador para este século é a avaliação da aprendizagem que toma lugar de destaque

nos debates, nas análises, nos estudos e projetos que visam a reformulação dos currículos escolares com vistas a formar cidadãos mais preparados para atender as demandas impostas pelas novas tecnologias deste mundo globalizado.

É fato que um dos maiores problemas com que o docente se depara no processo instrucional é quanto à avaliação da aprendizagem. Mediante a uma avaliação ainda tradicional, o docente avalia quantitativamente seus educandos ao invés de avaliá-los qualitativamente. E, mesmo neste intrincado de propostas e estudos já existentes de autores renomados, vê-se que algumas perguntas são constantes no cotidiano da docência. Perguntas como o que e como avaliar, por várias vezes ficaram sem respostas.

Logo, a avaliação deve ser diagnóstica e contínua em todos os níveis da vida do ser humano, independentemente de sua formação, da sua classe social e/ou da atividade que este ser humano exerce, para que haja no educando a transformação e a aquisição do conhecimento do saber para a superação dos erros, das dúvidas, para possibilitar e oportunizar aos indivíduos em formação, mais conformidade com o real e para torná-los mais capazes de atender as demandas e atuar numa sociedade tomada pelas novas tecnologias.

É notório que a avaliação tradicional sempre privilegiou o caráter classificatório e comparativo, deixando os indivíduos às margens de uma sociedade excludente. Para se trazer uma avaliação mais coerente que consinta as necessidades do século XXI, a proposta de avaliação construtiva vem de encontro a acatar as demandas e a superação dos desequilíbrios e desníveis dos educandos por meio de uma atitude dialógica, mais crítica, interativa e participativa. Segundo Souza (1993), quando o educando participa da avaliação, ele passa a acreditar no seu potencial de ser humano. Assim, o significado maior da educação, passa a ser a promoção do ser humano autodeterminado como sujeito autônomo, capaz, crítico e participativo.

Entretanto para que o educando tenha melhor proveito, a ação educativa deve ser planejada para envolver o educando, a família e as pessoas que com ele interagem. Informando aos pais sobre o desempenho dos alunos, que é um direito desses e dever da escola, ajudando-os a entender o processo de avaliação, ter conhecimento do conteúdo, da forma como os professores ensinam e avaliam seus filhos.

Dessa forma, a escola em sua amplitude tem o papel de integrar educando e família, visando ações conjuntas para promover uma aprendizagem significativa e contemplada. A escola deve adotar estratégias para que os pais possam acompanhar o desempenho dos seus filhos, avaliando-os e favorecendo a autoavaliação, de forma a se conscientizar da necessidade de mudança, visto que são partes integrantes do processo de ensino aprendizagem

Para se ter uma escola de paz, o diálogo deve ser a prática constante na relação escola e família, ressaltando os aspectos positivos, progressos e possibilidades de melhora. Os pais que participam das atividades escolares, inclusive da avaliação, valorizam mais os filhos, estreitando assim a relação de confiança, estimulando-os e incentivando-os a superarem suas dificuldades, favorecendo-os no crescimento como aprendiz e como pessoa.

A escola, enquanto instituição geradora de paz e espaço privilegiado de construção de

conhecimentos e de envolvimento de valores, deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática, por direito deve refletir sobre formas de inclusão social, de modo que os participem de seu grupo social e usufruam as possibilidades que as instituições oferecem.

Na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar regular, afirma Mantoan (1997), não se trata apenas incluir fisicamente. O que se pretende é criar as condições de inclusão de todos na aprendizagem, favorecendo a integração interpessoal entre alunos deficientes e não deficientes.

Pensar na escola inclusiva significa então considerar que todas as partes, justamente pela diversidade que representam, são importantes ao todo. Desse modo, todos os alunos têm alguma contribuição a dar, quer seja com uma deficiência, uma minoria étnica, ou meninos de rua ou filhos de sem-terra, enfim, a escola inclusiva não está preocupada em atender grupos particularizados, mas sim em atender a todos, com suas diferentes maneiras e desempenhando vários papéis, trabalham de forma conjunta, apoiando-se mutuamente e procurando aceitar as respectivas virtualidades e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil situar-nos diante da questão da paz na atual situação do mundo. Ficamos sujeitos a negar a realidade ou de não reconhecer o sentido profundamente antropológico e político-social da busca da paz presente nos indivíduos e nos grupos sociais.

Na maioria das vezes, a violência tem quase sempre resultados negativos e por causa disso, nos acostumamos com a noção de que para sermos pacíficos temos sempre que evitar conflitos, ser passivo.

A educação é um arquétipo disso, pois os indivíduos que estão atravessando pelo processo educativo e de socialização sentem que estão sendo privados de seus direitos. Mas sem essas restrições a sociedade seguramente estaria ameaçada e a não violência seria impraticável. Mas os efeitos da socialização podem também ser ruins quando desagregam, consomem, geram mais violência, excluem, afastam, enfraquecem, fragilizam e humilham.

A educação para a paz apresenta-se como uma tarefa a ser empreendida, e neste sentido não é em nada absurda a proposta de uma educação para a paz de incluir nos currículos escolares, não necessariamente como disciplina, ao mesmo tempo em que se mostrou como novo foco capaz de renovar a educação e a escola no seu conjunto.

Certo, que as escolas brasileiras, nos seus esforços de renovação, incluam a paz e a educação para a paz como um dos seus focos ou centros organizadores, a partir do qual se reestruturam as vivências escolares. Isto traria várias possibilidades, como redesenhar o imaginário da escola como centro irradiador e núcleo polarizador de ações de paz e não violência, uma escola que, no processo de mudança de uma cultura de violência para uma cultura de paz, seja um sinal denso de que outro

mundo é possível. Ou introduzir como interlocutores e parceiros privilegiado quem está operando a paz, de forma que a escola participe dos movimentos pela paz e não violência e transformando-os em interlocutores permanentes da comunidade escolar.

A escola, centro de promoção da paz, assume a paz como uma temática central e unificadora o que levanta a questão da reestruturação do currículo, assumindo explicitamente a educação para a paz e a não violência no coração mesmo do currículo, isto é, no conjunto das vivências praticadas na escola.

REFERÊNCIAS

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. **A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FREIRE, Ana Maria. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Revista Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, maio/agosto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. (Conferência de junho de 1988) In: FREIRE, Ana Maria (org.) Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e da Assistência Social**. São Paulo, Cortez, 1999.

GROSSI, P. K.; AGUINSKY, Beatriz Gerhenson. **A Construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios**. Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 59, p. 415-433, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação dos deficientes mentais - o itinerário de uma experiência.** Campinas, São Paulo - Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 1987.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget.** Campinas, São Paulo - Tese de doutorado - Faculdade de Educação - UNICAMP, 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MILANI, F. **Cidadania: Construir a Paz ou Aceitar a Violência?** Em M. Freitas (org.). Cidadania Mundial, a Base da Paz. São Paulo: Ed. Planeta Paz, 2000.

MILANI, F. **Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola.** Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (Orgs.). Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3ª ed. São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RABBANI, Martha Jalali. **Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia.** In: MILANI, F.M; JESUS, R.D.P. **Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas.** Salvador: INPAZ, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, nº 13, Jan/fev./Mar/abr. 2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e sua formação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, C. P. e outros. **Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo, Papyrus, 1993.

DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO: DEVOLUTIVA PSICOPEDAGÓGICA E RECOMENDAÇÕES PARA A ESCOLA E FAMILIARES



LITERACY DIFFICULTIES: PSYCHO- PEDAGOGICAL FEEDBACK AND RECOMMENDATIONS FOR THE SCHOOL AND FAMILIES

BRUNA FARIAS GOMES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista: UNESP (2009); Especialista em Ética, valores e cidadania pela USP em (2013). Psicopedagoga pela Universidade Municipal de São Caetano em (2021); Professora de Educação Básica na EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos na Prefeitura de São Paulo e Co-fundadora do grupo ASA (Atendimento e Suporte para Aprendizagem).

RESUMO

Dificuldades da alfabetização se tornaram mais comuns após o período de pandemia. Esquece-se do letramento e da compreensão social da escrita e da leitura, esse mecanismo corrompe o interesse em entrar no mundo letrado. Na teoria se diz que não devemos ter pressa, que cada um tem seu tempo, porém, na prática vemos uma pressão nos educadores, famílias e especialmente dos alunos. Acompanhe esse relato pedagógico de uma criança que perdeu um ano devido a pandemia e que se encontrou pressionada para que a alfabetização acontecesse, sem os estágios preliminares de maturação cognitiva e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Psicopedagogia; Alfabetização; Estimulação Cognitiva; Escolarização.

ABSTRACT

Literacy difficulties have become more common since the pandemic. Forgetting about literacy and the social understanding of writing and reading, this mechanism corrupts interest in entering the literate world. In theory we are told not to rush, that everyone has their own time, but in practice we

see pressure on educators, families and especially students. Here's a pedagogical account of a child who lost a year due to the pandemic and found himself under pressure to achieve literacy without the preliminary stages of cognitive maturation and literacy.

KEYWORDS: Learning Difficulties; Psychopedagogy; Literacy; Cognitive Stimulation; Schooling.

INTRODUÇÃO

Pietro é um menino de 08 anos, cuja queixa é não saber ler e escrever. Está matriculado, no momento, no 2º ano do Ensino Fundamental I. Foi encaminhado no segundo semestre de 2021, pela mãe Ana Cláudia que percebeu a dificuldade do filho.

Na primeira sessão (dia 16/10/2021), a genitora de Pietro relatou que trabalha na escola do filho e que a Coordenadora Pedagógica da escola fez a hipótese de escrita com Pietro e não acreditou no resultado. Relatou também que a professora desconfia de TDAH ou dislexia e que alguns comentaram sobre autismo. A mãe disse que a criança é boa em matemática, faz contas de cabeça e acredita que o problema está na didática da professora. A tia de Pietro é professora e orientou Ana a procurar atendimento psicopedagógico para Pietro, a fim de receber ajuda para superar suas dificuldades de aprendizagem.

Os pais são separados, porém não divorciados, então a sessão de anamnese aconteceu em três partes, uma sessão com a mãe (Ana Cláudia), outra sessão com a tia (Gabriela) e a última seria com o pai da criança. Entretanto, o pai de Pietro (Roberto) não respondeu às primeiras tentativas de contato, após mensagens e ligações, ele retornou a chamada em 17/12/21, porém não esteve presente na anamnese por ele marcada em 18/12/21, não justificou sua falta ou remarcou a sessão e a partir daí, retornou a ignorar as tentativas de contato.

Na sessão de anamnese com a mãe e a tia, descobrimos as dificuldades que o Pietro tem para dormir, apresenta características ansiosas, sua rotina e alimentação são desregradadas, uso excessivo de celular e telas, tem dificuldades para respeitar a mãe e falta contato afetivo do pai com a criança. Sobre as questões de aprendizagem que ambas relataram, apresenta dificuldades na área de Linguagem (leitura e escrita), não realiza suas atividades escolares em casa por não querer e não se concentrar, gosta de desafiar e não tem uma boa relação afetiva com a professora.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PACIENTE

NOME: PIETRO

DATA DE NASCIMENTO: 01/10/2013.

IDADE: 8 ANOS SEXO: MASCULINO

NACIONALIDADE: BRASILEIRA

ESCOLARIDADE: 2 ANO ENSINO FUNDAMENTAL I

PAI: ROBERTO

NACIONALIDADE: BRASILEIRA

MÃE: ANA CLÁUDIA

NACIONALIDADE: BRASILEIRA

PROFISSÃO: ASSISTENTE ESCOLAR.

PERÍODO DE ATENDIMENTO: 16/10/2021 a 21/12/2021.

PROCEDIMENTOS

Para avaliação foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos pedagógicos:

- Entrevista Pessoal (Protocolo de Avaliação)
- Entrevista Operativa centrada na Aprendizagem
- Análise do desenho
- Análise do material didático
- Provas operatórias piagetianas
- Questionário para a professora/relatório escolar
- Anamnese e questionário familiar (mãe e tia)
- Avaliação da coordenação motora fina
- Teste de coordenação viso-motora
- Teste de lateralidade
- Análise esquema corporal
- Teste de orientação temporal
- Teste de orientação espacial
- Análise de sequência lógica
- Avaliação de consciência fonológica
- Teste de compreensão de texto
- Teste de sondagem da escrita
- Teste de compreensão oral
- Teste de cálculo
- Teste DSM-IV para avaliar TDAH

ASPECTOS COGNITIVOS/ PEDAGÓGICOS

Pietro não apresenta déficits cognitivos do pensamento formal. Em análise do caso da aprendente em questão, constatamos que, no que tange à área da Matemática, Pietro:

- Conhece os números e sequência numérica;
- Tem noção de sucessor e antecessor;
- Realiza a correspondência número/quantidade oral e graficamente;
- Reconhece cores;
- Efetua operações matemáticas mais simples, como adição e subtração de dois algarismos.

Desta forma, verificamos que Pietro possui conhecimentos relativos à área acima, adequados à sua idade cronológica.

No que tange à área de Linguagem, a aprendente:

- Compreende a função social da escrita (comunicação);
- Reconhece quase todas as letras e a posição delas no alfabeto;
- Apresenta boa orientação temporal (contação de história);
- Reconta histórias (boa memória);
- Não faz leitura;
- Algumas dificuldades para reconhecer alguns sons (C/T – co/to) ;
- Na sondagem da hipótese da escrita (campo semântico “animais” e uso de letra bastão), o aprendente se encontra em transição da hipótese silábica sem valor sonoro – silábica com valor sonoro.

Assim, percebemos que, no setting clínico, Pedro, apesar das dificuldades apresentadas na escrita, realiza outras atividades de Linguagem satisfatoriamente.

ASPECTOS AFETIVOS/ EMOCIONAIS

Quanto aos aspectos afetivos/ emocionais, verificamos alguns dados que, em hipótese, podem afetar Pietro:

- O aprendente disse que tem medo de realizar algumas questões físicas, demonstrou insegurança, certa dependência emocional da mãe, expressão de sentimentos etc.
- Pietro tem baixa autoestima, não considera suas realizações relevantes.

- Tem uma relação de pouco afeto com o pai e pouca presença dele e sente essa falta.
- Ansiedade (ex.: morde lápis).
- Relação com a mãe/questões de autoridade.
- Relação com pessoas com deficiência.
- Uso de discurso violento (odeio, matar, se jogar da janela, etc.).
- Relação negativa com a aprendizagem e professora.
- Tem medo de errar e busca a perfeição em suas atividades.

ASPECTOS SOCIAIS

Em referência à dinâmica familiar, precisa ser revista. É necessário mais presença do pai e uma estrutura de rotina e regras mais bem estabelecida. A criança necessita de mais momentos sociais, atividades em grupo e atividade física regular.

Com base nos relatos da Professora, o aprendente apresenta alguns dados importantes para orientações aos pais, referentes a:

- Problemas de assiduidade (faltas e atrasos significativos);
- Atrasos para entrega de atividades nas datas previstas;
- Ansiedade para executar as tarefas;
- Não realizar as lições de casa, propostas nas aulas.

ENCAMINHAMENTOS

Pediatra: Nas sessões, percebemos distúrbios no sono, a criança está sempre com sono na escola e cansada para atividades mentais, apresenta uma rotina de descanso não suficiente. Também foram observadas questões nutricionais importantes, a alimentação da criança tem horários desregulados e não é saudável, sendo necessária uma orientação nutricional e uma investigação para déficit de nutrientes/vitaminas que provoquem o cansaço físico. A criança também comentou que sente dores nos olhos e cabeça ao se concentrar, apesar da mãe relatar que levou a criança recentemente a um oftalmologista e não sabemos o motivo destas questões. A criança derruba objetos no chão com frequência, tromba em móveis, talvez alguma questão de equilíbrio ou motora.

Fonoaudiólogo: Nas sessões, Pietro se mostrou bem-falante, se expressa com clareza e tem um vocabulário riquíssimo, porém, constatamos que, de fato, o aprendente apresenta trocas e omissão de letras ao identificar palavras (CO-TO, C-D), confunde o som de algumas rimas, situações que podem ou não estar relacionadas ao processo de alfabetização. Além disso, a família relatou

o incômodo dele com ruídos para se concentrar, pedindo para abaixar sons externos, mas o som pessoal bem alto. Pietro também fez alguns comentários: não consegue entender o som das palavras para escrever etc. Levando-se em conta esses dados, sugerimos o encaminhamento de Pietro para avaliação na área de Fonoaudiologia, para um possível caso de Distúrbio no Processamento Auditivo Central.

Neurologista: Pietro apresenta mais sintomas de desatenção que o esperado. Existem alguns sintomas de hiperatividade e impulsividade. Há dificuldades de aprendizagem associadas e sua vida escolar e social são afetadas por essas questões, investigar de possível TDAH. Pietro demonstra algumas dificuldades relacionadas a lateralidade e consciência fonológica, por esse e outros motivos, investigação de possível DISLEXIA. Pietro apresenta comportamento argumentativo e desafiador, importante investigar possível TOD.

Psicólogo: Pietro apresenta muitas questões relacionadas ao seu pai, eles não possuem uma relação de afeto e presença. Com a sua mãe, Pietro a desafia, não respeita disciplina e autoridade, apresenta em alguns momentos uma insegurança e dependência emocional. Possui falar de cunho pejorativo para pessoas com deficiência, utiliza um discurso violento nesse e em outros momentos com palavras de ódio, matar, também comenta de se jogar da janela etc. Tem uma baixa autoestima em relação a sua capacidade e suas conquistas e uma relação negativa com a aprendizagem e a escola. Apresenta dificuldade para falar de seus sentimentos e expressar frustrações. Para trabalhar com todas essas questões que indicamos acompanhamento psicológico.

RECOMENDAÇÕES

Com base nos dados coletados na anamnese e relato das Professoras, entendemos que o ambiente familiar deve garantir:

- Acompanhamento psicológico para a mãe, assim poderá se sentir mais segura para realizar as mudanças necessárias ao lar e lidar com outras questões de insegurança.
- Estabelecimento de rotina das atividades diárias (horário das refeições, de acordar e dormir, controle do acesso à internet e celulares etc.);
- Momentos de união da família (hora do jantar, passeios de fim de semana, brincadeiras, leitura compartilhada etc.);
- Estabelecimento de horário de estudo e realização de trabalhos escolares e lições de casa;
- O acompanhamento dos pais nas tarefas escolares (sala de aula e reforço);
- O incentivo à leitura (acesso à gibis, livros com pequenos textos, adequados à idade das crianças);
- A assiduidade de Pietro nas aulas, dada a importância deste espaço para o seu processo de aprendizagem;

- A não comparação entre os filhos: cada um tem o seu jeito de ser, com suas qualidades e dificuldades;
- A valorização das capacidades de cada membro da família;
- Presença e autoridade dos pais compartilhada – evitar incoerência nas regras e ordens estabelecidas (um fala e outro desautoriza);
- Prática de esporte;
- Rotina alimentar saudável;
- Momentos com colegas da mesma idade com brincadeiras ao ar livre;
- Atividades: Jogo da memória, pintura e argila, blocos de montar, quebra-cabeça.

Nossas recomendações escolares têm base na síntese diagnóstica, e sugerimos que Pietro realize acompanhamento psicopedagógico por um período, onde sejam trabalhadas atividades que possibilitem que o aprendente avance para a hipótese silábica com valor sonoro, seguindo para a alfabética.

Percebemos que a criança apresenta dificuldade em se concentrar e a identificar o som dos fonemas, sendo necessário privilegiar atividades que utilizem dicas e exemplos visuais, demonstrar com a imagem da letra, de forma clara e objetiva. Utilize coisas do dia a dia para estimular a aprendizagem, reduzir distrações potenciais e colocá-lo numa área mais livre disso (frente da sala). Reforçar o vínculo afetivo professor-aluno. Outras sugestões:

- Trabalho em duplas com hipóteses de escrita distintas;
- Orientar leitura de textos conhecidos de memória, como parlendas e versinhos, para que identifiquem palavras que comecem e terminem da mesma maneira;
- Ditado com palavras que comecem e terminem com a mesma sílaba.
- Escrever palavras que tenham partes do nome próprio;
- Utilizar teclado e letras móveis;
- Atividades a partir de um texto – leitura, localização de palavras ou frases, ordenar o texto;
- Escrita de listas de palavras que apresentem as mesmas regularidades ortográficas;
- Construção de textos coletivos, forca, formação de parlendas em tiras de papel;
- Ditado de palavras conhecidas;
- Trabalho com palavras do cotidiano, como por exemplo, associar o GA do nome GABRIELA para escrever garota, gaveta etc.

É importante que sejam realizadas avaliações contínuas do avanço de Pietro no atendimento

psicopedagógico e na sala de aula, para verificação do desempenho da aprendente.

Caso não apresente êxitos, será recomendável o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar.

Este relatório tem a validade de 6 meses, para intervenção psicopedagógica, contados a partir de hoje. Após esta data, será necessário um outro período de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como hipótese principal, verificamos que o aprendente em questão apresenta dificuldade referente à escrita e leitura. Assim, entendemos que, além das atividades que proporcionem avanço de hipótese de escrita, as intervenções a serem realizadas com Pietro venham também a privilegiar atividades que estimulem a concentração e atenção. Podemos também levantar seguintes hipóteses secundárias: Fato associado a um quadro TDAH, que merece maior investigação para ser corroborado ou descartado; Fato associado a aspectos afetivos/ emocionais (dinâmica familiar; ansiedade); Fato associado a aspectos fonoaudiológicos (trocas e omissões de letras; DPAC?) Fato associado a um quadro de dislexia, que merece maior investigação para ser corroborado ou descartado.

Pelas hipóteses elencadas através dos resultados dos testes, justificamos a importância dos encaminhamentos pertinentes para uma avaliação multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

FLORES-Mendonza, C.; TELLES, M. & SILVA, R. S. (2013). **Teste de Habilidades e Conhecimento pré-alfabetização (TCHP)**. Vetor editora. São Paulo.

SEABRA, G. A.; DIAS, N. M. (2013). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva – Linguagem Oral**. Mennon Editora. São Paulo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F.; QUEIROZ, K. J. M. (2010). **Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização**. ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, ANO 10, N.2, P. 490-506, 2º QUADRIMESTRE DE 2010.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

EDUCATION AND DEMOCRACY FOR BABIES AND VERY YOUNG CHILDREN



CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

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

RESUMO

A Gestão Democrática foi aplicada na Educação Infantil, recorrendo-se aos seus diversos instrumentos legais. O objetivo deste estudo foi conhecer o processo de Gestão Democrática na Educação Infantil. Adotou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, delineando-a em estudo de caso, a fim de permitir ao pesquisador conhecer e refletir sobre o contexto teórico e prático da gestão na escola. Verificou-se que essa temática é caracterizada pela efetiva participação de todos os envolvidos no processo educacional e que essa etapa da educação vem passando por diversas transformações nas últimas décadas, sendo amparado por vários dispositivos legais, a fim de melhorar o trabalho. Conclui-se que somente a efetiva participação dos agentes da comunidade escolar, em parceria com os órgãos públicos, será capaz de superar os desafios educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Gestão democrática; Ambiente escolar; Comunidade escolar.

ABSTRACT

Democratic Management has been applied in Early Childhood Education, using its various legal instruments. The aim of this study was to learn about the process of democratic management in

early childhood education. A qualitative research approach was adopted, outlining it as a case study, in order to allow the researcher to learn about and reflect on the theoretical and practical context of school management. It was found that this theme is characterized by the effective participation of all those involved in the educational process and that this stage of education has undergone several transformations in recent decades, being supported by various legal provisions in order to improve the work. The conclusion is that only the effective participation of school community agents, in partnership with public bodies, will be able to overcome educational challenges

KEYWORDS: Early childhood education; Democratic management; School environment; School community.

INTRODUÇÃO

Como um marco intelectual para a sociedade, este estudo aborda a Gestão Democrática na Educação Infantil e suas vertentes. A pesquisa realiza uma abordagem qualitativa, que busca conhecer o processo de gestão a ser adotado nas instituições de ensino, levando os gestores, educadores e interessados na gestão escolar e na educação, a pensar e refletir sobre a sua atuação, sua contribuição na gestão desses ambientes educacionais, os desafios que se tem em implantar uma gestão democrática, a importância de se implantar uma gestão baseada na participação de todos os envolvidos na educação e também o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Uma gestão democrática na educação infantil vai além de simplesmente tomar decisões por meio de votações ou consultas formais. Ela requer um compromisso genuíno com a escuta ativa, o diálogo aberto e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Isso significa criar espaços e oportunidades para que pais, professores, funcionários e crianças possam compartilhar suas experiências, ideias e preocupações, contribuindo assim para o aprimoramento constante do ambiente educativo.

Além disso, a gestão democrática na educação infantil também está intrinsecamente ligada à ideia de autonomia escolar. Escolas que adotam esse modelo têm mais liberdade para adaptar seus currículos, métodos de ensino e estruturas organizacionais às necessidades específicas de suas comunidades, levando em consideração aspectos como cultura local, diversidade socioeconômica e características individuais das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A Gestão Democrática na Educação Infantil é um tema de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. Ela se fundamenta na ideia de que a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma gestão democrática na educação infantil implica na promoção da participação efetiva de pais, professores, funcionários e, principalmente, das próprias crianças na tomada de decisões que afetam o ambiente escolar. Isso inclui desde a definição dos currículos e metodologias de ensino até a gestão dos recursos materiais e financeiros da instituição.

Uma das vertentes mais importantes da gestão democrática na educação infantil é o respeito à voz das crianças. Isso significa reconhecer suas capacidades, interesses e necessidades, permitindo que elas expressem suas opiniões, façam escolhas e participem ativamente das atividades educativas. Essa abordagem não apenas fortalece o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Além disso, a gestão democrática na educação infantil também valoriza a diversidade e a inclusão, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial, classe social, gênero, religião ou habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente acolhedor e respeitoso.

Outro aspecto importante é a formação continuada dos profissionais da educação, capacitando-os para atuarem de forma democrática e participativa, buscando sempre o aprimoramento das práticas pedagógicas e a promoção do bem-estar das crianças.

A implementação efetiva da gestão democrática na educação infantil requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como o apoio das instâncias governamentais e da sociedade civil. É um processo contínuo e desafiador, mas essencial para garantir uma educação de qualidade e para o fortalecimento da democracia em nossa sociedade.

Em resumo, a Gestão Democrática na Educação Infantil é um marco intelectual que visa transformar as práticas educativas, promovendo a participação, a inclusão e o respeito às crianças como sujeitos de direitos e agentes ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Outro aspecto importante da gestão democrática na educação infantil é a transparência e a prestação de contas. Isso significa que todas as decisões e processos administrativos devem ser transparentes e acessíveis a todos os membros da comunidade escolar, garantindo assim a confiança e o engajamento de todos os envolvidos.

Além disso, a gestão democrática na educação infantil pode contribuir significativamente para o fortalecimento da democracia em níveis mais amplos da sociedade. Ao promover valores como o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade compartilhada, as escolas democráticas ajudam a formar cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Em suma, a gestão democrática na educação infantil é muito mais do que um modelo administrativo; é uma filosofia educacional que reconhece a importância da participação, da inclusão e do respeito mútuo na promoção do desenvolvimento integral das crianças e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Gestão democrática na educação infantil é um conceito que vai além de simplesmente distribuir poder ou tomar decisões por meio de votações. É um compromisso com a democratização

do ambiente educacional, onde cada voz é ouvida e valorizada, e onde a diversidade é celebrada como uma fonte de enriquecimento para todos.

Nesse contexto, a participação dos diferentes atores envolvidos na comunidade educativa - pais, professores, funcionários e, claro, as próprias crianças - é fundamental. Ela não apenas promove um senso de pertencimento e responsabilidade, mas também enriquece os processos de tomada de decisão, garantindo que as políticas e práticas educacionais reflitam verdadeiramente as necessidades e aspirações de todos.

A inclusão é outro pilar essencial da gestão democrática na educação infantil. Significa garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, social, econômica, cultural ou habilidades individuais, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. Isso implica em criar ambientes acolhedores e seguros, onde cada criança se sinta respeitada e valorizada, e onde suas diferenças sejam vistas como uma oportunidade de aprendizado mútuo.

O respeito mútuo também é central nessa filosofia educacional. Envolve reconhecer a dignidade e os direitos de cada indivíduo, cultivando uma cultura de diálogo, empatia e tolerância. É através do respeito mútuo que se constrói uma comunidade educativa coesa e harmoniosa, onde os conflitos são resolvidos de maneira construtiva e os relacionamentos são baseados na confiança e na colaboração.

Ao promover a gestão democrática na educação infantil, não estamos apenas preparando as crianças para se tornarem cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade democrática, mas também estamos contribuindo para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário. Estamos plantando as sementes de uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos, onde a diversidade é celebrada e onde cada indivíduo tem a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Portanto, é essencial que os educadores e gestores da educação infantil assumam um compromisso firme com os princípios da gestão democrática, buscando constantemente formas de fortalecer a participação, a inclusão e o respeito mútuo em suas práticas pedagógicas e administrativas. Somente assim poderemos verdadeiramente transformar a educação infantil em um espaço de liberdade, igualdade e fraternidade, onde todas as crianças possam crescer e florescer plenamente.

Neste processo de transformação, os educadores desempenham um papel crucial como facilitadores do desenvolvimento integral das crianças. Eles não apenas transmitem conhecimentos, mas também são responsáveis por criar um ambiente que estimule a curiosidade, a criatividade e a autoexpressão de cada criança. Isso requer uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que reconheça e valorize as diversas formas de aprender e se desenvolver.

Além disso, os educadores também têm a responsabilidade de modelar comportamentos democráticos e de cidadania, tanto em suas interações com as crianças quanto em sua colaboração com colegas e pais. Isso implica em promover a resolução pacífica de conflitos, o respeito pela diversidade e a participação ativa na vida da comunidade escolar.

Por sua vez, os gestores da educação infantil têm o desafio de criar e manter um ambiente institucional que promova os princípios da gestão democrática. Isso inclui garantir a transparência nas tomadas de decisão, incentivando a participação de todos os membros da comunidade escolar,

e garantindo que as políticas e práticas adotadas estejam alinhadas com os valores democráticos.

Para alcançar esses objetivos, é fundamental investir em formação continuada para educadores e gestores, capacitando-os para entenderem e aplicarem os princípios da gestão democrática em seu cotidiano escolar. Isso pode envolver workshops, seminários e outras atividades de desenvolvimento profissional que promovam uma reflexão crítica sobre as práticas existentes e incentivem a busca por novas abordagens mais inclusivas e participativas.

Além disso, é importante envolver ativamente os pais e a comunidade local no processo educativo, reconhecendo sua importância como parceiros no desenvolvimento das crianças. Isso pode ser feito por meio de reuniões, grupos de discussão e outras iniciativas que promovam o diálogo e a colaboração entre a escola e a comunidade.

Em suma, a transformação da educação infantil em um espaço de liberdade, igualdade e fraternidade requer um compromisso coletivo e contínuo com os princípios da gestão democrática. Somente através da participação, inclusão e respeito mútuo podemos criar as condições para que todas as crianças possam crescer e florescer plenamente, alcançando seu máximo potencial como seres humanos e como cidadãos conscientes e responsáveis.

Além das reuniões e grupos de discussão, existem diversas outras formas de envolver os pais e a comunidade local no processo educativo das crianças na educação infantil. Uma delas é através de eventos e atividades abertas à comunidade, como feiras de ciências, festivais culturais, apresentações artísticas e eventos esportivos. Essas iniciativas não apenas proporcionam momentos de diversão e aprendizado para as crianças, mas também criam oportunidades para que os pais e membros da comunidade participem ativamente da vida escolar de seus filhos, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade.

Outra forma eficaz de envolver os pais é através do voluntariado. Pais e membros da comunidade podem oferecer seu tempo e habilidades para ajudar em atividades extracurriculares, projetos de melhoria da escola ou mesmo como assistentes em sala de aula. Isso não apenas contribui para enriquecer a experiência educativa das crianças, mas também demonstra o valor da colaboração e do trabalho em equipe.

Além disso, as escolas podem estabelecer parcerias com organizações locais, como bibliotecas, museus, empresas e grupos comunitários, para enriquecer o currículo escolar e oferecer experiências de aprendizado enriquecedoras fora do ambiente escolar. Essas parcerias podem incluir visitas guiadas, palestras, workshops e programas de mentoria, proporcionando às crianças oportunidades de aprender de forma prática e contextualizada.

Também é importante criar canais de comunicação eficazes entre a escola, os pais e a comunidade, como boletins informativos, grupos de WhatsApp, páginas nas redes sociais e sites escolares. Esses canais permitem que as informações sobre eventos, projetos e atividades escolares sejam compartilhadas de forma rápida e acessível, facilitando a participação dos pais e membros da comunidade na vida escolar das crianças.

Em resumo, envolver ativamente os pais e a comunidade local no processo educativo das

crianças na educação infantil é fundamental para criar um ambiente escolar mais rico, inclusivo e participativo. Ao promover o diálogo, a colaboração e o engajamento, as escolas podem fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, contribuindo para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral das crianças.

Além dos workshops e seminários, a formação continuada para educadores e gestores pode incluir também cursos de atualização, palestras, grupos de estudo e programas de mentoria. Essas atividades oferecem oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre os princípios da gestão democrática e explorar estratégias práticas para implementá-los no ambiente escolar.

É importante que esses programas de formação sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades específicas de cada escola e comunidade, levando em consideração as diferentes realidades e contextos educacionais. Isso pode envolver a colaboração com instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil e especialistas em educação, que podem oferecer expertise e recursos para apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores e gestores.

Além disso, a formação continuada deve ser um processo contínuo e integrado à prática pedagógica e administrativa das escolas. Isso significa que as oportunidades de aprendizado devem ser acessíveis ao longo de toda a carreira dos profissionais da educação, e não apenas no início de suas trajetórias profissionais.

Outra estratégia importante é incentivar a colaboração entre os próprios educadores e gestores, promovendo a troca de experiências e boas práticas. Isso pode ser feito por meio de grupos de discussão, redes de aprendizagem e comunidades de prática, onde os profissionais podem compartilhar desafios, reflexões e soluções, enriquecendo assim o processo de formação continuada.

Além disso, é fundamental que a formação continuada seja alinhada com as políticas educacionais e os objetivos institucionais da escola. Isso garante que os profissionais estejam capacitados para enfrentar os desafios específicos de sua realidade escolar e contribuir para o alcance das metas e objetivos estabelecidos.

Em resumo, investir em formação continuada para educadores e gestores é essencial para promover uma educação de qualidade e para fortalecer os princípios da gestão democrática nas escolas. Ao capacitar os profissionais da educação para entender e aplicar esses princípios em seu cotidiano escolar, estamos construindo uma base sólida para uma educação mais inclusiva, participativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa contribuição para o fortalecimento da democracia vai além do ambiente escolar e se estende para a vida em sociedade. Crianças que vivenciam a democracia na escola têm maior probabilidade de se tornarem adultos engajados, críticos e responsáveis, capazes de atuar de forma construtiva em suas comunidades e no cenário político mais amplo.

Ao aprenderem desde cedo sobre a importância do respeito às opiniões divergentes, da

valorização da diversidade e da busca por consenso em processos decisórios, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para uma convivência democrática saudável. Isso inclui a capacidade de dialogar de maneira construtiva, de resolver conflitos de forma pacífica e de se envolver ativamente na busca por soluções para os problemas que afetam suas vidas e a vida em sociedade.

Além disso, ao experimentarem na prática os princípios da democracia, as crianças têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica em relação às estruturas de poder e às desigualdades presentes na sociedade. Isso pode incentivá-las a se tornarem agentes de mudança, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária.

Por meio da educação democrática, as crianças também aprendem sobre seus direitos e responsabilidades como cidadãos, tornando-se mais conscientes de seu papel na construção e na manutenção de uma democracia sólida e participativa. Isso contribui para a formação de uma cultura cívica mais forte, baseada na participação ativa, no respeito aos direitos humanos e na defesa dos valores democráticos.

Em última análise, a gestão democrática na educação infantil não apenas prepara as crianças para serem cidadãos ativos e responsáveis, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática mais robusta e inclusiva, onde os direitos de todos são respeitados e valorizados.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, D. A. (Org). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PREFEITURA DE RECIFE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Educação Infantil: Ponte de Cidadania**. V.6. Recife, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41 ed. Revista. São Paulo: Autores associados, 2009.

SILVA, J. M. **A autonomia da Escola Pública**. 3 ed. Campinas/SP. Papirus, 1996. (Coleção Práxis).

INFÂNCIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: UM BREVE DIÁLOGO SOBRE OS IMPACTOS DESTA RELAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



CHILDHOOD, HISTORY AND EDUCATION: A BRIEF DIALOG ON THE IMPACTS OF THIS RELATIONSHIP ON PEDAGOGICAL PRACTICES

CLEONICE DOS REIS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (UNIP) (2014); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Docência Intelectual pela Faculdade Instituto de Ciências Sociais e Humanas (2017); Professora de Educação Básica - Educação Infantil - Centro de Educação Infantil Jardim Ipanema.

RESUMO

Por meio da problemática em que se pretende compreender como a infância se entrelaça com os aspectos temporal, histórico e educativo, impactando a elaboração das práticas pedagógicas para crianças e bebês que frequentam os espaços da Educação Infantil, o estudo em questão, de natureza qualitativa, deseja por meio do objetivo geral discutir a construção até o momento das concepções em relação à infância e educação destinadas a esta fase da vida humana. Quanto aos específicos, pretende-se compreender as Brincadeiras e Interações como base para o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, assim como as influências positivas que estes pilares evidenciam ao desenvolvimento dos meninos e meninas com tenra idade. Ao concluir a pesquisa, verificou-se que atualmente ainda persistem concepções ultrapassadas acerca da educação para a infância as quais afetam negativamente esta ação que ocorre no espaço escolar, contudo, notam-se avanços importantes no campo legislativo, bibliográfico e formativo destinado aos professores que expõem novos paradigmas colocando os estudantes desta etapa da Educação Básica como sujeitos históricos e de direitos, que brincam e interagem para construir conhecimentos acerca do mundo que vivem e convivem.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Práticas Pedagógicas; Brincadeiras; Interações.

ABSTRACT

With the aim of understanding how childhood is intertwined with the temporal, historical and educational aspects, impacting on the development of pedagogical practices for children and babies who attend nursery schools, the study in question, which is qualitative in nature, aims to discuss the construction to date of conceptions of childhood and education aimed at this stage of human life. As for the specific objectives, the aim is to understand play and interaction as a basis for pedagogical work in nurseries and pre-schools, as well as the positive influences that these pillars have on the development of children at a young age. At the end of the study, it was found that there are still outdated conceptions of early childhood education which negatively affect this action in the school environment. However, there have been important advances in the legislative, bibliographical and training fields for teachers, which have set out new paradigms, placing students at this stage of basic education as historical subjects with rights, who play and interact in order to build knowledge about the world they live in.

KEYWORDS: Childhood; Pedagogical Practices; Play; Interactions.

INTRODUÇÃO

A educação institucional para a infância teve sua expansão geográfica na segunda metade do século XIX devido o advento da Revolução Industrial que favoreceu o aumento da fabricação de produtos manufaturados e a inserção dos responsáveis pelos bebês e crianças, sobretudo mulheres e filhos mais velhos, a trabalhos externos ao lar em troca de salários, assim “[...] a família começa a valer-se da escola como uma agência unida a ela e que a complementa [...]” (Zabalza, 1988, p. 63). Deste modo, novos paradigmas sobre infância, criança, e as práticas pedagógicas voltadas para esta etapa versaram por diversas trajetórias as quais corroboraram para a percepção que

A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento [...] (Zabalza, 1998, p. 20).

Corroborando com a proposição de uma criança cidadã, com direitos, que produz cultura e é protagonista de suas ações (Brasil, 2017), a Educação Infantil é considerada uma importante etapa da vida escolar dos pequeninos, sendo ela a primeira fase da Educação Básica (Brasil, 1996), que tem o Estado como provedor quanto a sua oferta pública e gratuita em creches e pré-escolas aos que possuem idade entre os 0 e 5 anos, a fim que construam seus conhecimentos por meio de práticas pedagógicas sustentadas pelos eixos Interações e Brincadeiras. (Brasil, 2010).

Diante do exposto, considerando as estruturas e concepções apresentadas para a Educação Infantil atual, esta pesquisa evidencia a seguinte problematização: Como a infância, tempo histórico e educação se entrelaçam e impactam na elaboração das práticas pedagógicas destinadas às crianças e bebês? Seguindo o intuito de responder ao questionamento exposto, deseja, por meio do objetivo geral, discutir a construção até o momento das concepções em relação à infância e à

educação destinadas a esta fase da vida humana. Quanto aos específicos, pretende-se compreender as Brincadeiras e Interações como base para o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, assim como as influências positivas que estes pilares evidenciam ao desenvolvimento dos meninos e meninas com tenra idade.

Em relação à metodologia, esta pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico, baseada em produções literárias, artigos científicos e legislações vigentes, pois é um meio de estudo vantajoso por “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p. 30).

Assim, este artigo intenciona tornar-se relevante à Pedagogia e aos profissionais que atuam com a primeira infância, ampliando conhecimentos e conceitos que os auxiliem na reflexão e ação dialógica quanto a presença do caráter assistencialista que ainda se manifesta no meio educacional e institucional dos espaços públicos da Educação Infantil, instrumentalizando-os para que subsidiem suas ações em prol de uma infância potente, independente e capaz

INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

No decurso da história a infância foi concebida na perspectiva de três identidades: “a criança-adulto ou a infância negada” predominante na Idade Média na qual ela era considerada como um adulto em miniatura, “a criança filho – aluno (a) ou a infância institucionalizada” na fase da Idade Moderna em que há um interesse pelo infante considerado como um indivíduo relevante para o meio familiar, e finalmente na era atual “a criança sujeito social ou a infância reencontrada” “[...] que tem uma experiência de socialização [...]” “[...] Uma infância que venha, logicamente, equipada com fantasia, sentimento, intuição, mas também com “corporeidade”, com “linguagens”, “lógica”, “cultura antropológica” [...]” (Zabalza, 1998).

Nesta perspectiva, a compreensão quanto à relação entre a infância, o tempo histórico e uma educação para esta etapa da vida humana se faz necessário para perceber como isso impacta a concepção pedagógica de uma proposta educacional para este primeiro momento que compreende a Educação Básica. (Brasil, 1996).

Destarte, se o cuidar e educar era uma ação familiar, com a chegada da Revolução Industrial por volta de 1820 a 1840, houve a necessidade da mão de obra para atender a demanda produtiva, e as famílias tomaram outras configurações sendo empregadas ao mercado de trabalho, logo a infância passou a ser institucionalizada para que os adultos participassem dos modos de produção industrializados, assim houve a ampliação de um espaço que acolhesse os bebês e as crianças “[...] considerada como refúgio assistencial para a população infantil [...]” (Zabalza, 1998, p.70).

Ainda no século XIX diferentes setores, entre eles, a medicina higienista, serviço social, psicologia, psiquiatria e pedagogia, contribuíram para que ocorressem novas mudanças históricas do tempo, espaço, concepção social e educacional destinados às crianças pequenas, deste modo

“[...] novas carências infantis foram sendo descobertas, como por exemplo, as carências afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas, as quais impulsionaram a introdução de sucessivas mudanças [...]” (Adorni, 2010, p. 2).

Seguindo a vertente no que se refere aos novos pareceres em relação a esta primeira fase da vida, no campo da educação pode-se perceber diversas ideias numa perspectiva pedagógica as quais são impulsionadas pelo “[...] estudo de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros [...]” (Kuhlmann, 2001, p.18), contribuindo para a elaboração de diferentes modos que fossem capazes de perceber e atender a infância nas instituições destinadas para este fim numa trajetória para além da caridade.

Com a expansão destes territórios que se diferenciavam aos do núcleo familiar destinados ao acolhimento dos pequeninos, por questões políticas, sociais e religiosas, eles foram sendo classificados conforme os serviços que se ofereciam nestes locais. Então, na segunda metade do século XIX, o que se tinha era uma descaracterização educacional das creches baseadas em suas origens, e mesmo recebendo bebês e crianças dos 0 aos 3 anos, elas “[...] seriam assistencialistas e não educariam [...]”, enquanto os denominados jardins – de - infância destinados para a faixa etária dos 3 aos 6 anos “[...] seria a instituição educativa por excelência [...]”. (Kuhlmann, 2001)

Atualmente a Educação Infantil é ofertada no ensino regular, sendo reconhecida como parte da Educação Básica, sem distinção quanto a caracterização educativa delas, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996), corroborando com esta ideia, definiu-se que

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p.12).

Porém, o impacto das concepções destinadas à infância e à educação ofertada nas unidades institucionais para este público no decorrer do tempo histórico têm persistido até o momento, sendo percebido no enfrentamento do

“[...] debate entre um duplo caminho. Por um lado, o de transformar -se se em uma estrutura comprometida somente com a “guarda e custódia” de crianças pequenas. Por outro lado, o de se transformar em um período escolar mimético, em enfoques e exigências de aprendizagens, da etapa seguinte (um adiantamento do Ensino Fundamental)” (Zabalza, 1998, p.17).

Por fim, cabe salientar que as reflexões aqui apresentadas acerca das concepções de infância construídas ao longo do tempo objetiva perceber o caminho seguido para que bebês e crianças sejam atualmente concebidos como sujeitos históricos, sociais e culturais, mas que ainda recebem resquícios de uma educação ultrapassada, o que demanda aos sistemas de ensino e demais profissionais um trabalho com esta etapa em que apresentem aos meninos e meninas com tenra idade, que frequentam a Educação Infantil, propostas pedagógicas que dialoguem com processos educativos emancipatórios, potentes e significativos.

BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: OS EIXOS PARA SUBSIDIAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem como eixos estruturantes “brincadeiras e interações” que devem, seja nas creches ou pré-escolas, subsidiar práticas pedagógicas que imprimam “intencionalidade educativa”, sendo responsabilidade do professor planejar estas ações através de uma escuta e observação atenta, compreendendo que o bebê e a criança desta etapa da Educação Básica são considerados

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Sendo assim, cabe aos educadores da infância compreenderem os significados e benefícios das ações do brincar e interagir para o desenvolvimento dos pequeninos que protagonizam estas ações. Então, para dialogar com esta prática pedagógica intencional ofertadas por vivências lúdicas e significativas se considera “[...] a noção de interação a partir da própria raiz etimológica da palavra: interação, “ação entre”, o que implica em bidirecionalidade [...]” (Piccinini et al. 2001) e a definição do eixo brincadeira segue pela vertente que a considera “[...] basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada” (Friedmann, 2012, p.19).

Logo, o envolvimento entre a criança pequena com seus pares, cultura, objetos, espaços e vivências nos diferentes tempos e espaços proporcionam um amplo “[...] desenvolvimento do pensamento abstrato nas crianças, pois nessas simbolizações acontece a “emancipação da palavra da coisa” e o ato de brincar torna-se “um significado poderoso da penetração da criança na realidade” (Friedmann, 2012, p. 41).

Nesta vertente, faz – se necessário revisitar questionamentos quanto à personificação do que nos é apresentado em diferentes contextos a respeito desta temática, seguindo a via do arcabouço legislativo, o direito que cabe à infância em “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer – se [...]” como meio de promover a aprendizagem e desenvolvimento, estão perceptíveis nos cinco campos de experiência definidos do seguinte modo pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os quais objetivam promover “[...] situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...]” (Brasil, 2017, p. 36).

Destarte, cabe ao educador atuante na primeira infância planejar a futura ação considerando as condições objetivas dos bebês e crianças que frequentam os territórios educativos, assim como o desenvolvimento infantil, os recursos que têm disponíveis, o ambiente, tempos e outras proposições que se fizerem necessárias no meio que se promove a construção dos conhecimentos, pois ao organizar uma prática desenvolvimentista, ou seja, brincadeiras e interações permeando as relações estabelecidas entre os sujeitos, meio e objetos, nossos meninos e meninas com tenra idade, elaboram seus saberes com ludicidade enquanto o professor observa, registra e narra as

trajetórias, seja individual ou coletiva, sempre com intencionalidade.

Embora, as ideias aqui expostas relacionadas às brincadeiras e interações tenham a intencionalidade de instigar momentos reflexivos entre os educadores da primeira infância, acredita-se que seja preciso ampliar o diálogo nos territórios das creches e pré-escolas, a fim de compor as bases de um fazer educacional planejado, significativo e potente para a Educação Infantil, atrelado à ação do professor que deve guiar-se nos momentos em que ele possa “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 35).

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que subsidiaram esta pesquisa demonstram que a ideia que se tem atualmente acerca do que é considerado infância, foi constituída em um longo processo histórico, sendo influenciada por diferentes áreas, tais como a medicina, religião, política, psicologia, além da pedagogia.

Assim, o educar e o cuidar, intrínsecos às práticas educativas destinados aos bebês e crianças, foram impactadas conforme a sociedade se transformava, e junto a ela as concepções, necessidades e o atendimento às demandas que apresentavam àqueles que estavam na primeira fase da vida humana, incluindo a de serem acolhidos em instituições externas ao familiar, estas e outras questões foram sendo inseridas no tempo, espaço e cultura do homem de tal forma que após “[...] 1870 o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche [...]” (Kuhlmann, 2001, p. 28).

Nesta conjectura, aos pequeninos ficou instituído que seria a eles destinada uma Educação Infantil a qual se posiciona como a primeira etapa da Educação Básica que compreende os que possuem idade entre 0 e 5 anos, sendo considerados como sujeitos singulares, que se constituem por intermédio das relações e brincadeiras as quais acontecem de forma planejada pelos professores que utilizam as observações e registros para narrar os percursos e necessidades, sejam elas coletivas ou individuais das crianças por eles atendidas, personificando o que foi inspecionado por estes educadores nas práticas pedagógicas que ofertam permeadas por intencionalidades a fim que proporcionem o aprendizado e o desenvolvimento integral daqueles que frequentam os espaços educativos infantis (Brasil, 2017).

Entretanto, mesmo consolidada por estudos e arcabouços jurídicos as quais afirmam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil são estruturadas pelos eixos Brincadeiras e Interações,

ainda se percebe ações não condizentes ao que se apresenta atualmente às concepções de bebês e crianças como sujeitos de direitos. O que salienta concluir que os educadores necessitam ser visados em formações que favoreçam a estes profissionais a percepção que concretizar uma educação com práticas pedagógicas permeadas por interações, intencionalidades educacionais e lúdicas, perpassam pelo reconhecimento de uma infância vinculada ao cuidar e educar como processos intrínsecos, em que o educando aprende e se desenvolve potencialmente quando incluído em experiências plurais e significativas.

Por fim, a temática apresentada com este estudo não se finaliza com as discussões aqui expostas, porém, tem a pretensão em colaborar com o enfrentamento dos diversos desafios presentes na Educação Infantil a fim que se possa concretizar, por meio de práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, a promoção ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças, tendo como base as interações e brincadeiras, planejadas e desafiadoras, oportunizando o protagonismo infantil nas ações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

ADORNI, Dulcinéia da S. **A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos: de agência de guarda a espaço educacional**. Disponível em: [dulcineia_-a_creche_e_o_direiro_a_educacao.doc](http://unifafibe.com.br) (unifafibe.com.br). Acesso: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso 23 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. C.(2010). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PICCININI, C. A.; SEIDL, de M.M. L.; RIBAS, A. F. P.; BOSA, C. A.; OLIVEIRA, E. A.; PINTO, E. B.; CHAHON, V. L.; (2001). **Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 14(3), 469-485. doi: 10.1590/S0102- 79722001000300004

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

POVOS MIGRANTES: SUJETOS DE DIREITO

MIGRANT PEOPLES: SUBJECTS OF LAW



CONSUELO MENDES SILVA

Graduação em Letras Universidade Mackenzie (1995); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2001); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada - FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Taipas e Diretora de Escola na EMEF Imperatriz Leopoldina.

RESUMO

Nesse estudo, nós discutimos duas temáticas importantíssimas: a migração internacional, seja esta decorrente de fatores ora atrativos ou ora repulsivos, ligada à temática dos direitos humanos. Em consonância com essa linha de pensamento, o que prevê a legislação brasileira sobre o tema, em especial o documento "Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas". No último capítulo, apresentamos ações educacionais desenvolvidas a partir de uma perspectiva inclusiva pelo Poder Público Municipal no atendimento ao sujeito migrante. Concluímos, reiterando que a eficiência de uma proposta inclusiva tem lugar quando reconhecemos o migrante como ser de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Migração Internacional; Direitos Humanos; Legislação Brasileira; Proposta Inclusiva e Ser de Direitos.

ABSTRACT

In this study, we discussed two very important themes: international migration, whether it's due to attractive or repulsive factors, linked to the theme of human rights. In line with this line of thought, what Brazilian legislation provides on the subject, especially the document "City Curriculum: Migrant

Peoples - Pedagogical Guidelines". In the last chapter, we present educational actions developed from an inclusive perspective by the Municipal Public Authority to assist migrants. We conclude by reiterating that an inclusive proposal is effective when we recognize migrants as people with rights.

KEYWORDS: International Migration; Human Rights; Brazilian Legislation; Inclusive Proposal and Being of Rights.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo que as pessoas e populações, seja por fatores atrativos, seja por fatores repulsivos, saem de seus lugares de origem, em busca de lugares mais atrativos ou mais acolhedores. Nos últimos anos, entretanto, temos observado o crescimento praticamente exponencial do número de pessoas que, pressionadas por condições extremamente adversas, deixam seus países sob circunstâncias tais, nas quais a insistência em neles permanecer implicaria em iminente risco de morte.

No ano de 2016, em razão de guerra interna, três quartos da população da Síria viram-se em situação de necessidade de ajuda humanitária. Embora a nacionalidade com maiores números de refugiados, segundo a ACNUR, entre 2011 e 2021, seja a dos venezuelanos, cujos números chegam a 48.789, a dos sírios representa, também, um número altamente expressivo. Segundo dados de março de 2021, da Agência BR, 3,8 mil sírios chegaram em São Paulo no último decênio, sendo que a maioria deles veio a fixar-se em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. Outras ondas migratórias têm vindo para cá, provenientes do Congo, do Sudão e da Nigéria.

O caso dos refugiados afegãos, cujo exílio se iniciou em 1979, vindo a repetir-se entre 1992 e 1996, quando da Guerra Civil representa, atualmente, uma conjunção de fatores provocados pelas mudanças climáticas, que vieram a ocasionar tanto seca severa quanto inundações e outros, ligados à repressão e aos conflitos armados. Segundo dados do G1, em 16/09/2022, cerca de 500 migrantes afegãos recorrem à vida no Brasil e, em outubro de 2022, mais de 400 chegaram pelo Aeroporto Internacional de Guarulhos, sendo que, destes, 90 encontram-se acolhidos.

Aqui chegaram 419 imigrantes sírios em 2019, na onda de êxodo populacional, promovidos por conflitos e instabilidade que, desde a Guerra Civil Síria, iniciada em maio de 2011, tem feito com que muitos deixem seu país de origem, em busca de outros lugares, onde possam reconstruir suas vidas, cruelmente interrompidas pela guerra. Esse número chegou a 3.800, em maio de 2021, segundo Luiz Godinho, porta-voz do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.

Entretanto, o maior índice de migrantes internacionais é, seguramente, representado por venezuelanos, cujos números se aproximam de 262,5 mil e dos quais o Brasil representa o quinto país anfitrião, mundialmente. 79.000 foram acolhidos e encontram-se em 844 municípios, desde abril de 2018 a junho de 2022, ano em que recebemos 12.510 migrantes venezuelanos.

O fato é que a chegada de migrantes internacionais representa um desafio, pois o imperativo

ético do acolhimento demanda, necessariamente, a qualidade do atendimento e dos serviços.

O migrante é o outro, esse outro com o qual podemos aprender, esse outro com quem temos o desafio do compartilhamento e a oportunidade de aprendermos juntos. Mas esse outro também somos nós, cada um de nós, em nossa universal condição de seres humanos e, portanto, de seres de direito

O acolhimento só se efetiva quando sua qualidade atende às necessidades dos sujeitos acolhidos.

MIGRAÇÃO POR FATORES ATRATIVOS E MIGRAÇÃO POR FATORES REPULSIVOS

Neste trabalho, consideramos que a natureza dos fatores que levam os sujeitos a deixarem seu país de origem é importante tanto para a compreensão do fenômeno quanto para a eficácia das políticas públicas de recepção e de inclusão das populações migrantes.

Fatores repulsivos de migração são aqueles ligados ao local de origem e partida, que obrigam os sujeitos a abandonarem suas casas em busca de lugares onde possam encontrar maior segurança à sua sobrevivência, pois, nesses casos é, primeiramente, de sobrevivência que se trata. Aqui, estamos nos referindo basicamente às migrações de refúgio. Esse tipo de fenômeno migratório pode ter sido provocado tanto por causas naturais como por razões políticas e socioeconômicas.

Entre as causas naturais encontram-se os fatores socioambientais tais como seca extrema, enchentes, furacões e desastres naturais, não raro, decorrentes ou em ligação com mudanças climáticas ou outras intervenções desastrosas do ser humano contra seu meio ambiente.

Entre as causas sociais podemos citar conflitos étnicos, perseguição religiosa, guerras internas, profunda intolerância política, gestão pública extremamente desastrosa, guerras de invasão.

É de se notar, todavia, que essa separação entre fatores naturais e sociais serve a uma finalidade didática, pois se os fatores naturais interferem na vida de um povo com intensidade tal que o leva a emigrar-se, podemos entender que estamos, nesse caso, diante de uma conjunção de fatores naturais e sociais. Fatores atrativos da migração são mais ligados às características do local de destino.

Terras cultiváveis, maior liberdade de expressão ou religiosa, democracias mais sólidas constituem fatores atrativos, porém, de um modo geral, na atualidade, tais fatores são mais expressivamente constituídos pela possibilidade de empregos, melhores salários e a qualidade na oferta de serviços, tais como segurança pública, saúde e educação.

Migrações acontecem tanto em nível interno ao país, como é o caso dos migrantes nordestinos em São Paulo, quanto em nível internacional. Embora o foco deste trabalho esteja nas migrações internacionais, consideramos relevante abordarmos a migração nordestina, como exemplo de um fenômeno que, embora seja causado por fatores de ordem natural, está imbricado a uma série de fatores de ordem sociopolítica, econômica e cultural. As consequências pessoais e familiares da seca

e seus efeitos são impossíveis de serem medidas em números, elas estão no modo e na intensidade com que os sujeitos são afetados.

Não é toda a região Nordeste que é afetada pelo fenômeno das secas. Basicamente, a área mais atingida é aquela que corresponde ao sertão semiárido do Nordeste e norte de Minas Gerais, conhecida como Polígono das Secas. Seis são os fatores naturais que, interferindo drasticamente no regime de chuvas, provocam a baixa pluviosidade e explicam o fenômeno das secas.

Primeiramente, a natureza do relevo da área semiárida, que é interplanáltica, ou seja, trata-se de uma depressão entre planaltos, o que prejudica a circulação das massas de ar úmido. O segundo fator é representado pela posição geográfica da região, que se situa em latitudes equatoriais, embora seu clima esteja mais para o tropical. Soma-se a isso o fato de que, à exceção do São Francisco, não temos rios caudalosos naquela área. O quarto fator é constituído pelo El Niño que contribui para severa estiagem (enquanto o La Niña, em geral, provoca alagamentos).

Em relação ao quinto fator, devemos considerar que as massas de ar úmido vindas do Oceano Atlântico atingem o litoral, porém não apresentam intensidade suficiente para alcançarem o semiárido.

Em sexto lugar, sabemos que parte das massas de ar úmido vindas da Amazônia chegam ao Nordeste, todavia apenas ao oeste do Maranhão.

Somados a esses fatores de ordem natural, encontramos fatores sócio-históricos, tais como a concentração de poder na região e a indústria da seca. Recursos financeiros têm sido mobilizados para irrigação e atendimento à demanda por recursos hídricos no Polígono das Secas. É fato que existem alternativas tecnológicas para o encaminhamento adequado do problema.

Entretanto, existe uma estrutura de poder que beneficia, localmente, os ricos senhores de grandes latifúndios, cuja produção é, de um modo geral, destinada à exportação.

Outro ponto a ser ressaltado é o papel da "indústria da seca". Esse termo, cunhado por Antônio Callado, em seu livro "Os industriais da seca e os "galileus" de Pernambuco, publicado em 1.960 pela Editora Civilização Brasileira (Rio de Janeiro, RJ), refere-se a um arranjo político pelo qual os donos do poder local se beneficiam do fenômeno da seca.

Anteriormente à "Grande Seca", temos notícia das secas ocorridas entre 1.723 e 1.727, que atingiram Pernambuco, principalmente, entre 1.776 e 1.778, a qual foi agravada por uma epidemia de varíola.

A "Grande Seca", que levou 120.000 nordestinos que migraram para a Amazônia, e 68.000 para outras regiões, matou meio milhão de pessoas e atingiu, principalmente, o Ceará, entre 1.877 e 1889. Outra seca, entre 1919 e 1921 atingiu, com maior intensidade, o estado de Pernambuco.

Em 1920, foi criada a Caixa Especial de Obras de Irrigação de Terras Cultiváveis, para a qual a União deveria contribuir com 2% de sua receita anual.

Entre 1934 e 1936 uma seca que, extrapolando seus limites usuais, veio a atingir outras áreas de Minas Gerais e, também, o estado de São Paulo, fez com que o problema ganhasse as dimensões de uma questão nacional.

Entre 1977 e 1999, sob influência do El Niño, deu-se um aumento na temperatura das águas, o que ocasionou intensificou a seca no Nordeste, prejudicando 5 milhões de pessoas. O auge dessa situação ocorreu em 1981, porém, nos anos entre 1979 e 1985, 3,5 milhões de vidas vieram a ser ceifadas, principalmente, crianças vitimadas por desnutrição.

Em 2001 houve rigorosa queda no volume das águas do Rio São Francisco e, entre 2007 e 2008, quinze meses de seca atingiram o norte de Minas Gerais.

Os anos entre 2012 e 2017 foram de extremo rigor para o semiárido, sendo que, sob influência do El Niño, aliada à influência do aquecimento global, a seca veio a atingir duramente 1.400 municípios, em 2014, nos estados de Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia e norte de Minas Gerais.

Segundo os dados do IBGE, do censo de 2010, 2,3 milhões de nordestinos vieram para a capital paulista, porém, 1,8 milhões regressaram ao Nordeste e cerca de 500.000 aqui ficaram.

Ainda segundo o IBGE, a contar desde o início desse processo migratório, 5 milhões de nordestinos aqui se estabeleceram, fugindo da insegurança alimentar e de outras condições adversas. Para cá se dirigiram atraídos pela perspectiva de trabalho, o que muitos acabaram encontrando, principalmente na construção civil e em obras de infraestrutura.

Isso posto, consideramos as migrações de nordestinos para São Paulo como um exemplo de fluxo migratório devido, em parte, às condições climáticas adversas, como as secas e, em parte, devido às desigualdades na dinâmica dos desenvolvimentos regionais.

Em um relato de história familiar, Juscelino Carvalho da Silva, professor na rede municipal de Ensino de São Paulo nos conta:

“Meu avô paterno, Manuel José da Silva vivia em Jaguarari, vizinho à Juazeiro (não Juazeiro do Norte e sim Juazeiro da Bahia), quase na divisa com Pernambuco. Vindo em direção sul/sudoeste, ele atravessou Minas Gerais. Veio caminhando. Ele era agricultor e carpinteiro, excelente carpinteiro tecladista. Parou em alguns pontos, onde encontrou trabalho, de onde conseguia recursos para prosseguir. Meu avô conta experiências interessantes dessa sua viagem, como, quando foi confundido com um pistoleiro, um assassino a mando de um "coronel" da região de onde saiu. Chegou, ao entardecer, em uma fazenda, foi acolhido e recebeu um convite de trabalho. Meu avô aceitou com alegria a oferta. Porém, a situação tornou-se tensa quando o anfitrião lhe perguntou o nome da cidade de onde vinha, no norte da Bahia e da fazenda onde havia trabalhado. Em seguida, já em um tom frio, o homem perguntou-lhe o nome de seu patrão anterior. E a coisa toda só piorava, com o dono da casa evitando dar as costas para o hóspede. Ao sair do banho, meu avô escutou-o, dizendo à esposa: "Vamos esperar ele dormir..." Angustiado e já sentindo o coração apertado, seu único desejo era fugir. "Mas, e o medo de ser alvejado pelas costas?" Foi de madrugada que ele escutou. O homem, entrando devagar no quarto e engatinhando o revólver. Viu-o apontar em sua direção e atirar. Três vezes. Do lado de fora, olhando-o pela vidraça, meu avô sentiu um alívio imenso, por ter tido a ideia de ajeitar algumas roupas sob o lençol, de modo a enganar o dono da casa. E, então ele, que jamais usou arma alguma em toda sua vida, deixou aquele lugar de sua curiosa e estranha aventura. Meses mais tarde, ele chegou ao noroeste de São Paulo, onde veio a

se dedicar-se à carpintaria.”

A migração de cidadãos brasileiros para o Canadá constitui um excelente exemplo de migração por fatores socioeconômicos atrativos, Fernanda Portugal, em reportagem de 14/ 08/ 2022, para o BBC News Br, intitulada "Imigração Para o Canadá: crise, violência e facilidade de residência fazem fluxo de brasileiros explodir", nos esclarece que, embora os EUA ainda estejam entre os destinos mais procurados, “o Canadá é o nono país com brasileiros no exterior, com 21.000 permanentes...”

Em relação ao destino dos migrantes brasileiros, segundo essa jornalista:

"Em 2021, o Canadá representou o sétimo país...o número mais que dobrou em relação a 2019. Em 2021, 11.425 brasileiros fixaram-se no Canadá, aumento de 116% em relação aos 5.290 de 2019".

Citado na reportagem, o Ministro da Imigração do Canadá, Sean Fraser, declarou que seu país "quer 1,2 milhões de migrantes até 2.023", ou seja, um aumento de 20% em relação aos objetivos de 2020.

Dadas as condições necessárias, tais como saber inglês e francês e a provisão de uma "reserva financeira", é de se entender que o perfil do brasileiro que migra para o Canadá não corresponde ao daquele que vive em situação de pobreza, no sentido em que esse termo é usualmente empregado aqui no Brasil, estando mais próximo ao perfil de certas camadas da classe média.

Segurança pública, oportunidades profissionais e o fato de que o Canadá, segundo Leonardo Paz, da FGV, "facilita a imigração". Estes são os principais fatores atrativos para os brasileiros que migram para o Canadá.

A presença significativa de migrantes brasileiros na Austrália constitui outro exemplo de migração por fatores atrativos. Segundo o Censo Australiano de 2011, cerca de 14000 brasileiros vivem na Austrália, sendo 6.300, em Nova Gales do Sul, e 5400 em Sidney.

O Censo de 2021, segundo a jornalista Luciana Fráguas, (SBS Português - junho de 2022), mostra um enorme crescimento, pois o número de brasileiros saltou para 46.720.

Segundo a jornalista Jana Santos, criadora de conteúdo do Vital Intercâmbio existe um visto, denominado Skilled Migration Program, que é mais comum entre brasileiros que vão para a Austrália com visto de estudante e lá elaboram um plano de imigração ".

Em relação ao Skilled Migration Program, Jana Santos, esclarece que:

"Este visto é concedido a pessoas que tenham experiência comprovada em profissões em demanda na Austrália, proficiência no inglês e pontuação mínima no sistema de avaliação por pontos da imigração ".

Segundo a jornalista Hilary Whiteman, (04/09/2022), da CNN Brasil, o fato da Austrália, nos dois anos da pandemia, haver fechado suas fronteiras, provocou uma crise na mão de obra mais especializada.

A Austrália encontra-se com uma taxa de desemprego de 3,4," a mais baixa dos últimos 50

anos" e, com empregadores esperançosos, no dia 02 de setembro de 2022, "o governo aumentou seus números de migração permanente para 195.000, a partir desse ano financeiro, o que representa " um aumento de 35.000 pessoas"

Considerando que a migração de brasileiros para a Austrália é motivada por oportunidades de emprego e melhores salários, além da qualidade de serviços públicos em saúde, educação e segurança, entendemos que se trata de um fenômeno migratório por motivos socioeconômicos atrativos.

O caso de imigrantes haitianos, sírios e venezuelanos em São Paulo - SP, constitui uma situação de migração por fatores repulsivos, pois são motivados por imperativos de sobrevivência, ao ponto em que seria inviável sua permanência em seus países de origem.

A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DOS POVOS MIGRANTES

Neste capítulo, e sob o cenário global contemporâneo dos movimentos migratórios, iremos expor e discutir como tem sido a luta e conquistas da realização do direito à educação para as populações de refugiados e solicitante de refúgio em idade escolar na cidade de São Paulo, tendo como base os estudos apresentados no documento "Orientações Pedagógicas – Povos Migrantes".

O marco histórico para a garantia do direito universal à educação para todos e todas, incluindo migrantes documentados ou indocumentados, foi, sem dúvida a promulgação da Constituição Federal de 1988, além de outros documentos legais dentre eles a Lei brasileira de refúgio (Lei nº 9474/97), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Política Municipal para a População Imigrante (Lei Municipal nº 16.478/2016), a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2027) e em compromissos internacionais firmados pelo país, como a Convenção sobre os Direitos das Crianças.

É fato que as orientações curriculares do Município de São Paulo foram organizadas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – Ministério da Educação (BNCC), documento este que define as aprendizagens essenciais a todos os estudantes brasileiros ao longo da Educação Básica. Os princípios "Éticos, estéticos e Políticos" que fundamentam a BNCC dialogam com os três conceitos que permeiam as orientações curriculares do Município de São Paulo: "Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade".

Com base nestes conceitos, a escola, através de todos os educadores – gestores, docentes e quadro de apoio e comunidade escolar, deve, em suas abordagens pedagógicas, valorizar a Educação Inclusiva, ou seja, respeitar e valorizar a diversidade e diferença, as vozes e o protagonismo dos educandos, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de agir de todos os educandos, acolhendo as diferentes de origens étnico-raciais, variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa, bem como educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, colocando-os no centro do processo educativo.

A busca pela qualidade na Educação parte, com certeza, do reconhecimento que os educandos

são sujeitos de direitos. Assim, as propostas pedagógicas devem considerar a Educação Integral, ou seja, a educação plena, considerando todas as dimensões: intelectual, social, emocional, física e cultural.

Desta forma, colocar em prática os pressupostos da Educação Integral e da Educação Inclusiva é o caminho para garantir a Equidade na Educação, ou melhor, as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e acesso ao conhecimento e, diante de fluxos crescentes e variados de estrangeiros de diversos países em nosso território, seja este pensado em nível nacional, estadual ou municipal, está posto que deve-se garantir a todos os bebês, crianças, adolescentes e pessoas adultas migrantes o direito à educação. Será por meio do acesso, permanência e terminalidade que estes direitos serão firmados e, sem dúvida, os migrantes devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Assim sendo, busca-se fortalecer políticas de equidade, garantindo as condições necessárias para que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os educandos.

No documento “Currículo da Cidade: Povos migrantes: orientações pedagógicas” da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, é responsabilidade de todos os profissionais da Educação acolher e valorizar os educandos migrantes nas unidades educacionais. Há inúmeras razões que levam esses sujeitos a deixarem seus lugares de origem: guerras, secas, conflitos, situações de extrema adversidade e outros. Os migrantes são sujeitos de direito e enfrentam inúmeras dificuldades como: o idioma, a vulnerabilidade social, falta de documentos e outros. Neste sentido, a escola, através de seus profissionais, deve fazer um mapeamento desses migrantes e organizar práticas pedagógicas que contemplem o estudo da língua falada, da história e das manifestações culturais desses povos, combatendo estereótipos negativos e a xenofobia, além de compartilhar novos conhecimentos num ambiente de acolhimento da diversidade.

É uma grande conquista reconhecer hoje o direito à educação de migrantes, independente da sua situação migratória. Este direito está afirmado no Brasil pela Constituição Federal de 1988, bem como pelas demais legislações pertinentes a este tema. Nesta perspectiva, busca-se garantir os direitos humanos a todos e todas, considerando que vivemos num mundo globalizado e todos nós estamos sujeitos a migrar, sejam por fatores atrativos ou repulsivos. O que temos sempre que ressaltar é que não deixamos de ser sujeitos de direitos por nos movimentar pelo mundo. Assim sendo, cabe ao poder público fortalecer as políticas públicas e construir uma estrutura adequada para o acesso e permanência dos estudantes migrantes nas escolas brasileiras.

Reafirmamos que os princípios e conceitos pertinentes a esta temática tão importante dos povos migrantes encontra-se em consonância a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em especial nas metas elencadas abaixo:

“4 – Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem na vida de todos” e

“10 – Redução das desigualdades: Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles”.

Vale ressaltar que a legislação brasileira sobre migrantes encontra-se em consonância com

essa matriz de direitos:

“Art. 30 A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

- I. Universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
- II. Repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III. Não criminalização da migração;
- IV. Não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- V. Promoção de entrada regular e de regularização documental;
- VI. Acolhida humanitária;
- VII. Desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;
- VIII. Garantia do direito à reunião familiar.”

A EDUCAÇÃO NO ATENDIMENTO AO SUJEITO MIGRANTE

Iniciamos esse capítulo com a apresentação de dados quantitativos referentes aos migrantes internacionais na cidade de São Paulo, extraídos da apostila "Currículo da Cidade, Povos Migrantes, Orientações Pedagógicas", disponibilizada pela SME, em 2021:

Tabela 2 - 20 nacionalidades mais representativas de migrantes internacionais residentes em São Paulo nos anos de 2013 e de 2019:

Pais de Nascimento	nº pessoas Ano: 2013	% do total de migrantes internacionais (359.523)	Pais de Nascimento	nº pessoas Ano: 2019	% do total de migrantes internacionais (361.201)
Portugal	78.696	21,89%	Bolívia	75.282	20,84%
Bolívia	59.526	16,56%	Portugal	52.284	14,48%
Japão	36.004	10,01%	China	27.014	7,59%
Itália	25.339	7,09%	Japão	24.631	6,82%
Espanha	20.239	5,63%	Itália	17.028	4,71%
China	18.943	5,27%	Haiti	16.291	4,53%
Coreia do Sul	15.616	4,34%	Espanha	14.208	3,93%
Argentina	13.158	3,66%	Coreia do Sul	14.143	3,92%
Chile	9.341	2,60%	Argentina	13.116	3,63%
Estados Unidos	8.774	2,44%	Peru	11.111	3,08%
Alemanha	8.315	2,32%	Chile	8.834	2,45%
Peru	7.212	2,01%	Estados Unidos	8.208	2,27%
França	6.228	1,73%	Paraguai	7.667	2,12%
Paraguai	6.602	1,89%	Alemanha	6.893	1,91%
Líbano	4.570	1,27%	Colômbia	6.459	1,79%
Uruguai	3.460	0,96%	França	6.429	1,78%
Colômbia	2.748	0,76%	Líbano	3.961	1,10%
Grã-Bretanha	2.734	0,76%	Angola	3.283	0,91%
México	1.824	0,51%	Uruguai	3.156	0,87%
Romênia	1.654	0,46%	Síria	3.051	0,84%

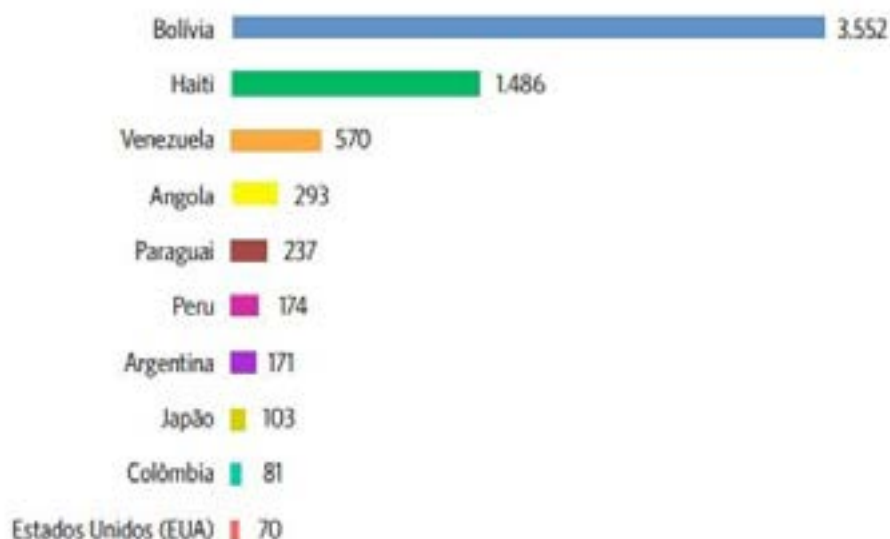
Fonte: SMDHC/PMSP, 2020

Tabela 3 – Nacionalidades com crescimento expressivo entre 2013 e 2019:

Pais de Nascimento	nº pessoas Ano: 2013	nº pessoas Ano: 2019	nº de vezes que aumentou
Bangladesh	11	688	63
Senegal	57	1.032	18
Rep. Democrática do Congo	175	924	5
Gana	36	175	5
Venezuela	1.114	2.948	3

Fonte: SMDHC/PMSP, 2020

Gráfico 1 – 10 nacionalidades com maior representatividade entre estudantes migrantes internacionais matriculados na RME (2020):



Fonte: SME/PMSP, 2020.

A seguir, pontuamos doze aspectos relativos à oferta de educação pública ao alunado migrante internacional:

1. Documentos:

É necessário que o migrante seja orientado e assistido nessa parte, pois a situação irregular prejudica o acesso aos direitos e serviços públicos, incluindo a Educação.

2. Idioma, Língua Portuguesa:

Muitos migrantes internacionais, na verdade, a maioria entre eles, não fala a Língua Portuguesa, o que tem representado um grande desafio na comunicação. Entendemos, em consonância com orientação da SME, que o ensino do português deve pautar-se pelo caráter não impositivo, sempre na constituição de espaços dialogais com a experiência prévia e a história cultural do sujeito incluído. Buscando transpor o desafio da língua, a prefeitura oferece para migrantes maiores de 18 anos (28/08/2022), em 11 unidades municipais, o curso "Português para Imigrantes", presencial, duas vezes por semana, em três módulos: básico, intermediário e avançado.

Outra ação significativa do Poder Público municipal é a disponibilização do material didático, disponível em suporte físico adequado, aos educadores e alunos participantes do projeto, "Portas Abertas: Português para Imigrantes". Elaborado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e Centro de Línguas da USP, com consultoria da SME e apoio da UNESCO, o material apresenta abordagem e metodologia pioneiras em ensino de português para esse público-alvo.

3. Formação inclusiva à educadores, para atendimento às demandas específicas desse público-alvo.

4. Adequação Curricular para tratamento do tema "Mobilidade e Migração", não de forma

pontual, mas como parte de um conteúdo de aprendizagem que envolve interesse interdisciplinar, segundo Tatiana Chang Waldmann, da SME, em entrevista a Ruam Oliveira (Gazeta do Povo, julho de 2022).

5. Aspectos Socioemocionais:

Remetendo-nos a Hans Joas, podemos dizer que a qualidade social do acolhimento demanda componentes socioemocionais, pois envolve aspectos atitudinais, em âmbito pessoal e grupal, onde a solidariedade e a empatia venham a ser mobilizadas num trabalho de sensibilização afetiva.

6. Identificar origem e procedência, resgatando aspectos de sua experiência e vivências.

7. Valorizar a presença do migrante.

8. Tradução de placas indicativas e fichas a serem preenchidas.

9. Passeios em museus, centros culturais e históricos e pontos turísticos.

10. Trabalhar a pluralidade, a igualdade de direitos, a diferença e a democracia.

11. Pode ser necessária alguma adequação no espaço escolar e de convivência.

12. Constituir comissão de recepção e monitoria para facilitar a acessibilidade linguística, segundo Andressa Muniz e Juliana Faddul (Gazeta do Povo, setembro de 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da subjetividade é moldada em nossa relação com o outro, através da linguagem e de relações socioafetivas. Familiar ou vizinho, de perto ou de longe ou, ainda, vindo de paisagens distantes e trazendo a grandeza humana de sua singularidade, de sua diferença, esse outro com quem convivemos nos enriquece como pessoas.

Guerras, secas, conflitos, situações de extrema adversidade têm levado muitas pessoas a deixarem seus lugares de origem, vindo para a cidade de São Paulo. São pessoas e, por serem pessoas, são sujeitos de direitos. O reconhecimento do migrante como ser de direitos, para além de seu caráter formal, demanda, necessariamente, sua inclusão nos benefícios da cidadania. Essa inclusão, porém, só se torna efetiva quando em consonância com as especificidades de suas demandas.

Neste trabalho, tratamos de ações do Poder Público Municipal e dos educadores e funcionários, cuja conjunção de esforços tem como objetivo a excelência dos serviços e a efetivação de uma agenda socialmente inclusiva em relação aos sujeitos migrantes.

Para além dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro, a legislação vigente no Brasil nas esferas constitucional assegura o reconhecimento pleno à educação de toda pessoa humana à educação escolar no país, promovendo políticas inclusivas e combatendo estereótipos negativos e a xenofobia.

REFERÊNCIAS

Reportagens

MUNIZ, Andressa; FADDUL, Juliana. **Os desafios para inserir refugiados nas escolas brasileiras: segundo relatório das nações unidas, mais de 3,5 milhões de crianças refugiadas não tiveram acesso à educação em 2016.** Segundo relatório das Nações Unidas, mais de 3,5 milhões de crianças refugiadas não tiveram acesso à educação em 2016. 2018. GAZETA DO POVO. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-para-inserir-refugiados-nas-escolas-brasileiras-822xhyanr24jnb569n7phgkn1/>. Acesso 27 out. 2022.

Migrantes. Oliveira, **Ruam**, Gazeta do Povo, julho, 2022.

PORTUGAL, Fernanda. **Imigração para o Canadá: crise, violência e facilidade de residência fazem fluxo de brasileiros explodir.** crise, violência e facilidade de residência fazem fluxo de brasileiros explodir. 2022. BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62470077>. Acesso 27 out. 2022.

WHITEMAN, Hilary. Análise: **Austrália faz pergunta ao povo, e não é se deve manter Charles III.** 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/analise-australia-faz-pergunta-ao-povo-e-nao-e-se-deve-manter-charles-iii/>. Acesso 27 out. 2022.

Livros

CALLADO, Antônio. **Os Industriais da Seca e os "Galileus" de Pernambuco / aspectos da luta pela reforma agrária o Brasil.** 1ª. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. 171pp.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa.** – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas**. – São Paulo: SME / COPED, 2021. 152 p.: il.

O PROFESSOR A IMPORTÂNCIA DE SEU OLHAR PARA O PROTAGONISMO INFANTIL

THE TEACHER: THE IMPORTANCE OF LOOKING AT CHILD PROTAGONISM



CRISTIANA FREITAS DOS SANTOS SILVA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade em Pedagogia, pela Faculdade Guaianás (2010); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nas últimas décadas, investigam como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E tem oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Pessoa Humana; Vida Emocional.

ABSTRACT

Early childhood education is the first stage of basic education. It lays the foundations for human

personality, intelligence, emotional life and socialization. The first experiences of life are the ones that mark a person most deeply. When they are positive, they tend to reinforce attitudes of self-confidence, cooperation, solidarity and responsibility throughout life. The sciences that have focused on children in recent decades, investigating how their development takes place, agree on the importance of the first years of life for later development and learning. And it has provided great support for education to formulate its purposes and actions from birth onwards. Pedagogy has accumulated considerable experience and reflection on its practice in this field and has defined the most appropriate procedures for development and learning. Early childhood education inaugurates the education of the human person.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Human Person; Emotional Life.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse artigo é conhecer um pouco mais a respeito do importante papel que o professor exerce e o seu olhar quanto ao protagonismo infantil. Os objetivos específicos são de ter uma ideia em relação a creche, os avanços da educação infantil e os avanços e desafios da educação infantil.

O tema desse artigo justifica-se pelo fato de procurar saber um pouco mais a respeito da educação infantil e a importância do olhar do professor. Segundo o historiador Áries (1978), o senso comum, a ideia de infância como um período típico de nossas vidas simplesmente não existia não era um sentimento natural ou próprio à condição humana. Essa concepção, esse olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade

Média, sendo nulas na sociedade desse período, as crianças eram “adultos em miniaturas” à espera de adquirir a estatura normal. Áries (1978) diz que a criança passou a ser vista como um ser inocente e divertido; servindo para entreter os adultos. O “mimo” tão criticado na época por diversos educadores não era sua única forma de expressão, também observada em situações de morte infantil, antes considerada fatal, e até previsível, era agora recebida com muita dor. É no século XVII, com a intensificação das críticas, que as perspectivas e ações em relação à infância começam a se deslocar para o campo moral e psicológico: é preciso conhecê-la e não paparicá-la, para corrigir suas imperfeições.

Áries (1978) afirma que durante a Era Moderna, séculos XVI e XIX, a escola embora por muito tempo ignore as distinções de idade, se concentra na disciplina, que tem uma origem religiosa severa. Esse aspecto moral e de vigilância seria cuidadosamente responsável pelo direcionamento das escolas à questão dos jovens e crianças, contudo, esse não era um acontecimento generalizado, enquanto alguns tinham sua infância estremada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformavam” em adultos e mal tinham condições físicas para isso.

Ainda segundo o autor, a ilusão do ensino universal não era defendida pela grande maioria dos educadores do século XVIII, que apoiavam uma educação diferenciada de acordo com o status

social, harmônico com o pensamento tradicional de separação entre o trabalho manual/braçal e o intelectual condenando-os a pertencerem a mundos diferentes. Na realidade, com o desenvolvimento do capitalismo e o uso da mão de obra infantil crescendo, principalmente nas fábricas, colaboravam para aumentar esse abismo. Áries (1978) diz que o olhar individualizado em relação à criança não é algo comum na Idade Média, o sentimento de família começa a se desenvolver a partir dos séculos XV e XVI, a família em si não existia. O que se observa nessa época é a família como algo público, na qual a intimidade não era preservada.

A IDEIA DE CRECHE

Segundo Sanches (2004), a ideia de creche surge na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, a creche sugere guardar crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias, a instituição creche nasce de uma necessidade do capitalismo e urbanização. No Brasil, a creche surge no final do século XIX, com a industrialização e urbanização do país. Nesse período ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida.

Sanches (2004), afirma que os problemas agravam-se com o aumento da população pobre, do desemprego e subemprego. Na busca de opções para contenção do desenvolvimento desordenado dos polos de atração, segmentos da sociedade civil, entre eles, médicos, juristas, Igrejas Católicas, articulam como o Estado, um plano de assistência às populações menos favorecidas. Assim, garantir a dominação do capital, a filantropia torna-se uma adaptação da antiga caridade que se preocupava com a diminuição do custo social, com a reprodução da classe trabalhadora e com o controle da vida dos pobres. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas vilas operárias, próximas às fábricas, mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, com o patrocínio de instituições, mulheres da alta sociedade e do estado. Sanches (2004), afirma que a hipótese era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia satisfeito e produziria mais.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, (LDB ATUALIZADA) coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. A mesma lei, expressa pela primeira vez na história das legislações brasileiras a Educação Infantil como direito das crianças de 0 – 5 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que desejarem optar por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Outro objetivo contemplado pela Lei 9394/96 Atualizada, é o de que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) fazem parte da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social. Nessa passagem das creches para as Secretarias de Educação dos Municípios está articulada à compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 5 anos.

Afirmam Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a subordinação do atendimento em creches e

pré-escolas à área da Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos anos anteriores a Constituição. No caso específico das creches, tradicionalmente vinculadas às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas.

OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei, afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função do cuidar. Essa inclusão constitui um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

A Educação Infantil, segundo Faria (2007), embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente na década de 90 foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, afirma Machado (2005), o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos, (hoje de 0 a 5 anos) adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

A PNEI (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL)

A PNEI (2006), juntamente com o MEC realizou uma série de encontros e seminários com a finalidade de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil. Nesse contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

O referido documento, foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil, com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação de políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos foi realizado,

em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UMDIME), oito seminários regionais (nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus) para discussão do documento preliminar.

As contribuições dos gestores públicos, dos técnicos das secretarias e de outros segmentos que atuam nos municípios formulando e executando políticas para a Educação Infantil tiveram importante papel no sentido de contemplar as especificidades de cada região.

O PNEI (2006), documento democrático que contribui para as práticas das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos e em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes e em pré-escolas tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária. Embora a Educação Infantil não seja etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado, o número de matrículas vem aumentando gradativamente. De acordo com o Censo Escolar, a média anual de crescimento no período de 2001 a 2003 foi de 6,4% na creche e de 3,5% na pré-escola.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PROTAGONISMO: AVANÇOS E DESAFIOS DOS PROFESSORES

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educadora- criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem delas.

Segundo o MEC, Secretaria da Educação Básica, o debate sobre a qualidade da educação da criança até 6 anos no Brasil tem uma história. Para situar o atual momento, é necessário revê concepções e recuperar os principais fios dessa história para que a discussão atual possa dialogar com os avanços e as dificuldades anteriores, alcançando um novo patamar nesse processo de múltiplas autorias.

Essa contextualização busca contemplar:

- 1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil;
- 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos;
- 3) os resultados de pesquisas recentes;
- 4) a qualidade na perspectiva da legislação atual e da atuação dos órgãos oficiais do país.

Faria (1999), “A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura”. Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo,

concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para infância. Os novos paradigmas englobam e transcende a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma expectativa que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra, afirma Faria (1999).

Tiriba (2005) descreve que com o intuito de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica impor um papel específico a pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consiga falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que acontecem com essa faixa etária, a fim de auxiliar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, a forma de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Contudo, apesar dos avanços obtidos envolvendo a infância e suas propostas pedagógicas, há de se questionar que vários são os desafios que circundam a educação infantil. Desafios esses que ainda norteiam o campo educacional dessas crianças e que atualmente é alvo de discussão. Apesar de a LDB considerar a criança um sujeito de direitos e que é direito da mesma a permanência em creches a partir de 06 meses a 03 anos de idade (sendo esta opção da família, porém direito da criança), e pré-escola de 04 a 05 anos de idade, o que se vê no panorama atual é que essa garantia está apenas na teoria enquanto na prática essa realidade é outra. Logo, não há instituições suficientes para atender a demanda dessas crianças, é necessária a construção de novas instituições para que se consiga até 2016 o acesso e a permanência dessas crianças nessas instituições de educação, não há vagas suficientes nas instituições atuais, e os pais principalmente aqueles de baixa renda passam meses e meses na lista de espera para conseguir uma vaga.

Portanto, faz-se necessário um olhar social voltado para a realidade em que se encontra a educação infantil, uma análise crítica capaz de inovar a presente situação, trazendo condições favoráveis ao atendimento dos menores e conseqüentemente para a manutenção das instituições, sem esquecer-se dos investimentos na formação contínua dos educadores, que não poucas vezes se encontra atrasada frente o grande universo tecnológico que os cercam, universo este tão necessário para as crianças, que anseiam e necessitam deste contato.

Na atual Constituição Federal Brasileira, há o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Estes direitos foram ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/1990, o qual considera a criança como sujeito de direitos, no artigo 100, parágrafo único: [...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal (BRASIL, 1990).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos em uma lei específica se constituiu a

partir de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais, em fóruns, congressos e discussões para que a criança tivesse seus direitos assegurados pelo Estado. Contudo, a conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática. Tal afirmação põe em evidência a luta por uma infância onde as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos. Esta discussão perpassa pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem ter consciência desses conceitos, será difícil compreender a constituição da formação humana, e em particular, as especificidades do desenvolvimento e formação da criança.

ACESSO A CUIDADOS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Um conceito democrático de qualidade na educação não deve deixar de levar em consideração o acesso a creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde as crianças de 0 a 6 anos representam 13,3% do total, população (17 por cento em alguns estados (Brasil, 2002), com desigualdade desenfreada de renda, distribuição e entre regiões, é importante descobrir quem tem acesso à educação e que tipo de educação é oferecida.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados coletados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e MEC para o período 1995-2001. Essas agências são as principais fontes de dados estatísticos sobre a educação brasileira: IBGE coleta dados em domicílios por meio de censos demográficos decenais e amostra nacional anual de pesquisas, e o MEC coleta dados de matrícula escolar fornecidos pelos sistemas escolares. Como Rosemberg mostrou (1999), os registros do IBGE sempre apresentaram maior número de matrículas do que o MEC. Uma explicação para isso pode ser o fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são fiscalizados ou registrados em órgãos competentes, ou seja, eles têm uma existência marginal em oposição aos sistemas regulares de escolas públicas e privadas.

O estudo de Kappel mostrou que no período considerado houve uma expansão no número de inscrições, no entanto, grande parte das crianças brasileiras ainda estava fora da escola em 2001. Naquele ano, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças entre 4 e 6 anos frequentavam creches e pré-escolas nas grandes cidades.

As porcentagens de crianças matriculadas foram maiores para as crianças que se aproximavam sete anos de idade, de famílias brancas, de alta ou média renda e pais – principalmente mães – com maior escolaridade, mães que trabalham e famílias com menor número de pessoas, localizadas em áreas urbanas em regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de educação anterior e treinamento no trabalho de professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

Antes da legislação vigente, as duas principais divisões da primeira infância sistemas de ensino

no Brasil (atendimento e educação de crianças de 0 a 6 anos) diferentes agências governamentais. Pré-escolas, que geralmente atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de tempo parcial, sempre estiveram vinculadas às redes regulares de ensino, nas escolas primárias ou nas suas próprias instalações. Nessas escolas, os professores (principalmente mulheres) eram normalmente obrigados a ter um grau de educação de nível médio, mas em alguns sistemas escolares há um número significativo de professores com formação superior.

Em algumas regiões brasileiras, os atendimentos de urgência permaneceram, em geral por meio de acordos que admitiam professores não qualificados.

Para Piccinin (2012, p. 40):

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

As creches, por sua vez, eram em sua maioria supervisionadas por agências de assistência social, fornecendo cuidados e educação em tempo integral para a faixa etária de 0 a 6 anos. Elas foram administradas por governos locais ou estaduais ou por meio de acordos com agências ou ONGs locais ou internacionais.

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou grau de instrução anterior para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches aos sistemas de ensino, a formação de professores é legalmente exigida. Várias estratégias têm sido para enfrentar esse desafio: organização de cursos de educação de adultos para educadores que atuam em creches; substituição de educadores não qualificados por profissionais com formação acadêmica.

A tendência observada é a exigência de mais educação para educadores de crianças que estão se aproximando dos sete anos, e mais flexibilidade para aqueles que cuidam das mais jovens crianças.

O CONCEITO DE INFÂNCIA NA 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.

Como sabemos, a escola moderna, isto é, a ideia de escola como pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da Modernidade [...] (GHIRALDELLI, 1996, p. 19-20).

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, 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.

Há muitas maneiras diferentes de entender a criança - por exemplo, como um vaso vazio a ser preenchido com o conhecimento por parte dos adultos, como um inocente na idade de ouro da vida, como o filho natural ou científico ou como um co-construtor do conhecimento, da cultura e da identidade no relacionamento com outras crianças e adultos (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, p.109)

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, por meio 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.

TEMPO E ESPAÇO

Ao dialogar sobre organização do Espaço e tempo, tomou-se como referencial teórico, Barbosa e Horn (2001), as quais apontam que o cotidiano das crianças da Educação Infantil é organizado de forma que as atividades tenham seu início a partir das necessidades delas. Por isso, esse educador precisa observar e se atentar ao que as crianças brincam, o que gostam de fazer, os lugares preferidos e o que chama atenção, sempre observando quando ficam agitadas e quando estão mais tranquilas.

Segundo Barbosa e Horn (2001) a organização do trabalho deve contar com o envolvimento das crianças em sua construção. Com as crianças pequenas observar a linguagem por intermédio de gestos, choro, olhares e expressão facial. As maiores podem dialogar e desta maneira, as atividades planejadas devem contar com a participação ativa delas. A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores.

Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas. Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio para realizar a atividade proposta.

O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura traz grandes benefícios para todas as pessoas, independentemente da idade. Por isso é muito importante que desde jovens e comecem a aprender a ler, procuremos incutir neles o hábito da leitura, pois também faremos com que se familiarizem com a língua mais rapidamente.

Ler um livro ajuda as crianças a estimular sua imaginação e criatividade, fazendo com que se sintam mais interessadas nas coisas ao seu redor e aumentando sua cultura. Da mesma forma, o fato de lerem diariamente algumas páginas de um livro ou de uma história apropriada para sua idade vai melhorar seu vocabulário, aprender novas palavras e desenvolver sua agilidade mental.

Ler e escrever são duas habilidades que se aprendem, todos nós temos essa habilidade. É essencial promover a alfabetização desde cedo. Ler é a chave maravilhosa para a informação, cultura, o mundo da ficção e fantasia. A importância da leitura na infância está baseada em seus benefícios para estudar e adquirir novos conhecimentos. A colaboração de pais e professores é necessária para promover o processo de alfabetização.

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mãe. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando. (OLIVEIRA, 1996, p. 27).

Todos sabem que de uma forma ou de outra a leitura é essencial para contribuir com o desenvolvimento geral da criança, pois ao começar a ler um livro, ela entra plenamente em um mundo equivalente que lhe revela caminhos diversos. A leitura é a fonte do conhecimento, por isso seria interessante entrar em contato com ela desde cedo. Embora a criança pequena não consiga ler as letras, elas podem interpretar as ilustrações, são elas que fazem a criança prestar atenção e de alguma forma formar uma história sobre elas que faz com que a imaginação e a criatividade se desenvolvam ao interpretá-las, pois a criança começa a construir sua própria representação, para criar uma realidade em sua mente.

À medida que investigamos as aventuras que um livro pode proporcionar às crianças, sua atenção é capturada; aumentando assim seus níveis de atenção sustentada, memória e concentração na tarefa. Isso promoverá o aprendizado. Além disso, a criança se identifica com as histórias que são contadas ou com os personagens que aparecem, para que a empatia das crianças seja posta em jogo e, ao se colocarem no lugar do outro, as interações sociais são fortalecidas e faz com que reflitam e examinem os vários contextos. É uma forma de prepará-los para as decisões futuras.

Assim fica claro que “a experiência é um valor intransmissível” o que confirma que quando lemos estamos realizando uma atividade plena de vivência pessoal, onde a criança se descobre (favorecendo seu autoconceito e aumentando sua autoestima) marca em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, em estabelecimentos específicos de educação infantil, vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.

Finalmente um diagnóstico das necessidades da educação infantil, assinalando as condições de vida e o desenvolvimento das crianças brasileiras, a pobreza, que afeta a maioria delas, que retira de suas famílias as possibilidades mais primárias de alimentá-las e assisti-las, tem que ser enfrentada com políticas abrangentes que envolvam a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer, pois todos esses são elementos constitutivos da vida e do desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed.LCT, 1978.

BRASIL, Brasília, DF, **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

_____**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/ SEB, 2006. 1v.

BRASIL, Brasília, DF, **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

_____**O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez,2007.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola.** São Paulo: Paulinas, 1996.

PICCININ, Priscila Vanessa. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural.** 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche – realidade e ambiguidades.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas.** Rio de Janeiro: Ática, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NAS ESCOLAS

PSYCHOPEDAGOGY AND ITS INTERVENTIONS IN SCHOOLS



CRISTIANE ALMEIDA DA SILVA ALVARENGA

Formada em Pedagogia pela Universidade Unilavras (2000); Especialização em Psicopedagogia pela Uninove (2015); Professora de Ensino fundamental 1 na EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte; Professora de Educação Básica na E.E Ludovina Credidio Peixoto.

RESUMO

As conceituações da psicopedagogia denotam um campo complexo em que aparecem diferentes denominações, vinculadas a práticas diversas. É evidente que o psicopedagogo gera expectativas nas instituições de ensino como especialista no tratamento de alunos difíceis, solucionador de emergências, intérprete de reformas educacionais e curinga em todos os tipos de situações. A psicologia e a pedagogia têm exercido influência a favor das primeiras experiências de aprendizagem no processo de desenvolvimento do ser humano, retirando a força do determinismo biológico-genético. Nesse sentido, a psicologia passou a se perguntar pela criança como objeto de estudo, pois sentia a necessidade de saber o que era uma criança para resolver os problemas que começavam a surgir. A mistura de aspectos pedagógicos e psicológicos tem sido evidente ao longo da existência da psicopedagogia. É nesse sentido que este artigo tem com objetivo conhecer um pouco mais sobre a psicopedagogia nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Psicopedagogia; Tratamento.

ABSTRACT

The conceptualizations of psychopedagogy denote a complex field in which different names appear, linked to different practices. It is clear that the psychopedagogue generates expectations in educational institutions as a specialist in the treatment of difficult students, an emergency solver, an interpreter of educational reforms and a joker in all kinds of situations. Psychology and pedagogy have exerted an influence in favor of early learning experiences in the human development process, removing the force of biological-genetic determinism. In this sense, psychology began to ask about the child as an object of study, as it felt the need to know what a child was in order to solve the problems that were beginning to emerge. The mixture of pedagogical and psychological aspects has been evident throughout the existence of psychopedagogy. It is in this sense that this article aims to find out a little more about psychopedagogy in schools.

KEYWORDS: Pedagogy; Psychopedagogy; Treatment.

INTRODUÇÃO

O debate sobre o que é e faz a psicopedagogia é marcado pela falta de clareza quanto ao seu papel e pela tendência de relacionar a prática com o desenvolvimento seguindo diretrizes de suas origens em que o desenvolvimento da criança e da infância era identificado com a psicopedagogia, tradicionalmente baseada na pesquisa e abordagens de Piaget, Wallon, Vygotsky e Claparède.

Herbart (citado por Peña, 2006) expressou a necessidade de basear a pedagogia na psicologia na medida em que ela forneça os métodos para a experimentação. Ele situou a pedagogia como uma ciência pertencente ao domínio da filosofia prática, situada entre a ética (aponta as finalidades da educação) e a psicologia (aponta os mecanismos humanos que tornam possível a motivação).

Zambrano (2005) expressa que entre a psicopedagogia e a pedagogia existe uma estreita relação tanto na sua constituição quanto na sua prática, para ele, os antecedentes discursivos da psicopedagogia encontram-se na filosofia e na psicologia, foram seus profissionais que apontaram aspectos conceituais e fundamentais práticas "(...) o que significava observar o campo da educação como algo complexo que não pode ser objeto de estudo de uma única ciência" (Zambrano, 2005, p. 3).

A psicopedagogia tomou assim a inteligência e a aprendizagem vistas como atividades individuais como eixos do seu trabalho. Da sociologia foi direcionado na perspectiva de que o sujeito aprende em um ambiente social. A problematização que norteou esses pontos de vista foi se o indivíduo deveria ser educado dentro da sala de aula ou como produto do social. Para Zambrano, a atual fraqueza da psicopedagogia reside no fato de se basear na pedagogia, uma vez que isso a levou a perder o seu estatuto e a prestar serviços no domínio educacional, como aconselhamento e administração escolar. A psicopedagogia possui conhecimentos acentuados nas práticas a partir dos quais pode responder à questão.

Para Carvajal (2005), tanto a psicopedagogia quanto a psicologia, quando preocupadas com a aprendizagem, não têm diferença. O que o estudo da psicologia não tem a ver com a aprendizagem? Assim, a questão é direcionada à epistemologia a fim de estabelecer a especificidade da psicopedagogia quando se trata para aprender. Em seu conceito, o que caracteriza a psicopedagogia é a instrumentalização pedagógica dos discursos sobre a aprendizagem (CARVAJAL, 2005).

A psicopedagogia passou por diferentes ênfases e campos de trabalho que impossibilitaram sua consolidação; das ênfases psicológicas passou às ênfases pedagógicas e do campo das dificuldades e problemas de aprendizagem para o campo da orientação. Isto tem resultado na identidade dos profissionais que nela se formam respondendo mais às necessidades imediatas do que à projeção e desenvolvimento de si mesmos.

A ARTE E A PSICOPEDAGOGIA

Além de muitos outros benefícios, a manifestação artística e a ilustração podem servir como uma ferramenta para analisar as expressões mentais das crianças, sendo aplicáveis na área da Psicopedagogia. Empregar formas de manifestação artística para reconhecer estados mentais é particularmente eficaz quando se busca lidar com sentimentos e emoções suprimidos.

Um exemplo atual é a Arteterapia, que é a aplicação terapêutica da criação artística, dentro de um relacionamento profissional, por indivíduos que enfrentam doenças, traumas ou desafios na vida, e por aqueles que buscam crescimento pessoal. Através da produção de arte e da reflexão sobre os produtos e processos artísticos, as pessoas podem aumentar a consciência de si mesmas e dos outros, lidar com sintomas, estresse e experiências traumáticas; aprimorar habilidades cognitivas; e desfrutar dos prazeres da criação artística.

De acordo com Andrade citado por Federizzi (2011)

A arte é uma via nova e única para externalizar a interpretação-síntese da vivência pessoal. Essa manifestação é resultado das atividades conscientes e inconscientes de captação do mundo objetivo enquanto elaboração desse impacto no universo interno do sujeito. O ato de criar e o produto da criação se tornam o porta-voz da tentativa de resolução do choque entre o que se apresenta ao sujeito advindo da realidade objetiva e a maneira deste compreendê-la. (ANDRADE citado por FEDERIZZI, 2011, p.70).

A Arteterapia e as ilustrações auxiliam crianças, adolescentes e adultos a explorar suas emoções, melhorar a autoconfiança, controlar vícios, aliviar o estresse, melhorar os sintomas de ansiedade e depressão, e lidar com uma doença física ou deficiência.

A manifestação artística permite que os indivíduos examinem tanto o produto resultante quanto seus sentimentos em relação a ele. É um processo contemplativo que ajuda as pessoas a identificarem temas que podem estar relacionados a suas ações, pensamentos e emoções.

A ideia principal por trás da arte é que a criação promove a autoexpressão e, conseqüentemente, tem um efeito terapêutico para indivíduos que buscam auxílio psicopedagógico e buscam um entendimento mais profundo de sua personalidade. Ele combina vários métodos de psicoterapia e artes visuais para reconhecer e aliviar problemas psicológicos.

Os objetivos gerais da Arteterapia podem ser resumidos em: utilização da arte como veículo para melhora social, física, mental e pessoal, como estímulo da criatividade, como instrumento de autoconhecimento e melhora pessoal e como reforço do ego e da autoestima. As técnicas artísticas com as quais trabalha a Arteterapia não devem ser complicadas, os materiais devem ser fáceis de usar e sempre se devem acomodar às pessoas. (DIEZ; MANPASO, 2011, p.101-102).

A Arteterapia e a ilustração podem ajudar a combater uma variedade de dificuldades psicológicas e pode beneficiar adultos e crianças. Ao encorajar os indivíduos a se expressarem artisticamente, os terapeutas podem identificar com mais eficiência os problemas relacionados ao estresse, ansiedade, autoconfiança ou depressão.

Além disso, a Arteterapia não exige habilidade artística, pois a ênfase está no processo de expressão em si, não no resultado. O objetivo desse tipo de terapia é distinguir as conexões subjacentes que ligam as emoções e as obras de arte de um indivíduo, especialmente quando tais conexões são inconscientes e obscuras.

O papel da Arteterapia consiste em utilizar esta função da atividade artística para obter melhor equilíbrio psicológico, domínio do corpo e capacidade intelectual, ao que acrescento o gozo espiritual, em uma relação mais flexível e dinâmica com os outros no mundo. (ORMEZZANO; TORRES citados por FEDERIZZI, 2011, p.65).

Usar a manifestação artística como meio de terapia tem vários benefícios. Por meio do uso de diferentes técnicas artísticas, pode ajudar a identificar pensamentos e emoções que são inconscientemente.

A arte impulsiona as competências inatas do indivíduo, aprimora sua inventividade e manifestação pessoal. É um recurso para atingir a realização e progredir como ser humano. Historicamente, a conexão entre arte e instrução se modificou de acordo com os períodos históricos. Embora essa analogia passe por um processo de alteração, ainda persiste uma versão restrita de seu uso no campo educacional. No entanto, é apenas com o surgimento da psicologia como disciplina que se valoriza a singularidade e a manifestação, competências que foram consideradas importantes pelos educadores. Jiménez (2011) declara que:

A partir do século XVII, psicólogos e educadores notáveis, como Juan Amos Comenius, John Lock e JJ Rousseau, perceberam que a arte pode servir como elemento instrutivo, destacando assim seus dois valores: o artístico-inventivo-emocional e o psicopedagógico-expressão-comunicação, insistindo na ideia de que, sendo mídia, devem aprendê-las todas, assim como se faz com a linguagem oral e escrita. (p. 10)

Mas as transformações perturbadoras e favoráveis não são percebidas com clareza até a primeira metade do século XIX, quando esses signos artísticos são considerados uma forma de “livre expressão, e não a repetição inútil de cânones estereotipados” (Jiménez, 2011, p. 10).

É nessa altura que se demonstra que a arte tem um efeito positivo, uma vez que desenvolve tanto competências sociais, físicas e psicológicas, como também um verdadeiro desenvolvimento da autoestima e do autoconceito.

Nos tempos atuais, tão convulsivos e vertiginosos, é necessário um olhar diferenciado na formação de crianças e jovens, onde, por um lado, sejam incorporadas técnicas didáticas que estejam de acordo com a fluidez desses momentos, e que busca incorporar outras ações que ofereçam uma visão atual e real do mundo, que convide a descobrir, compreender e resolver os problemas que

surgem no dia a dia.

De acordo com Berdejo e Urbina (2018), a arte se apresenta como um instrumento para a “apresentação estética social e sua imbricação educativa para a formação de uma consciência social, solidária e comprometida com as reivindicações populares” (p.8), bem como uma forma direta de resolver os problemas sociais e culturais do meio ambiente.

Atualmente, ao se referir à arte e sua relação com a educação, o pensamento imediatamente se volta para o mundo da educação artística limitando-se à produção de benefícios educacionais gerais e não como forma de produção cultural.

No entanto, a educação artística desafia e modifica os sujeitos na construção de seus conhecimentos e contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, expressivas e relacionais específicas.

Nessa engrenagem da arte-educação, a arte e a cultura como pedra angular do processo educativo, ajudam a pensar a vida de forma diferente, pois convoca a reflexão crítica e a transformação da realidade circundante.

Tudo isso demonstra a importância que, pouco a pouco, a arte tem sido dada na educação. Agir diferente é condição vital para viver e conviver no momento presente e desenvolver capacidades criativas e de inclusão social em crianças e jovens. Para isso, a arte deve ser considerada como uma importante oportunidade de ser, criar e transformar a realidade. Por isso, a necessidade de incluir a arte não só nas escolas, mas em todas as atividades sociais se torna cada vez mais evidente.

AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E A PSICOPEDAGOGIA

Conforme o progresso cognitivo, Jean Piaget (1954) destaca a etapa Pré-Operacional de 2 a 7 anos, na qual a criança começa a se desenvolver. Segundo Pueleo Rojas, (2012) Piaget (1954) afirma que a ilustração reflete como uma criança pensa, interpreta e representa algo. Além disso, a ilustração é a percepção da criança, ao ilustrar ela expressa as experiências que vive ou foi transmitida, o que nos permite entender seu desenvolvimento.

Na psicopedagogia, a ilustração é utilizada para analisar o desenvolvimento do processo educativo e avaliar os programas de educação em saúde. Por meio da ilustração a criança começa a criar e recriar, forma encontrada por ela de expressar seus medos, angústias ou até mesmo uma maneira de representar algo bom e especial que ela viu.

Diante de uma ilustração feita pela criança acredita-se ser possível conhecer seu mundo interno e sua personalidade. Perante as ilustrações percebe-se a transmissão de aspectos que talvez jamais possam ser verbalizados.

Ilustrar é “presentear” (tornar presente) diferenças e momentos vividos de ordenação interna-externa; é submeter à ordem; é estar contra as coisas já existentes, é estar inquieto; é ser violáceos-violetas sem máscaras, é ser uma pessoa perturbadora da ordem estabelecida, é construir “outra vida” -uma vida singular; é estar atento às infinitas possibilidades. (FRANGE, 1995, p. 19).

Quando ilustra, a criança utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações, entre outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de ilustrar, interagindo com o material de forma subjetiva e momentânea, revelando seus anseios.

Ao longo da história, muito se estudou sobre a evolução do ser humano, em sua forma de se comunicar, e como sua capacidade intelectual foi transformada para satisfazer essa necessidade inata de expressar seus pensamentos, experiências, desejos, dúvidas, ideias e incertezas que permitiram que ele é socializado com os outros.

De acordo com registros históricos, há mais de 35.000 anos as ilustrações foram usadas por nossos ancestrais para comunicar e deixar registros de suas atividades, crenças e cultura.

Atualmente, ainda é uma técnica utilizada pela humanidade sem distinção de raça, sexo ou idade. Ilustração é arte e comunicação, antes de tudo é a arte de representar graficamente, é a manifestação de traçar ou capturar os contornos de um objeto real ou ficcional. Por outro lado, e como intenção comunicativa, a ilustração em uma linguagem universal, facilita a descrição de algo que estava oculto, além de revelar um sentido do pensamento do autor.

O ato de ilustrar exige poder de decisão. A ilustração é possessão, é revelação. Ao ilustrar nos apropriamos do objeto ilustrado, revelando-o. A ilustração responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade (DERDYK, 1989, p.46).

As particularidades de cada ilustração representam cada criança e adolescente, proporcionando diferentes interpretações do que espontaneamente queremos expressar. São, portanto, ferramentas úteis para avaliar seu nível mental, comunicação e afeto.

A partir da atitude e da capacidade de segurar os lápis, as crianças podem mostrar características de suas personalidades. Qualidades específicas, como tamanho grande e localização central, também demonstram uma autoestima adequada.

O bom uso da ordem e gestão do espaço nas representações retratadas demonstram confiança e segurança. Por outro lado, representações onde partes importantes são omitidas ou distorcidas, como os olhos ou a boca de uma figura humana, podem significar dificuldades ou conflitos na relação entre personagens sem inspiração. É por isso que se considera que o autor é o único que realmente conhece o seu significado.

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se (DERDYK, 1989, p.24).

A ilustração é uma forma das artes visuais que passa por diversas fases de acordo com o desenvolvimento neurológico do seu criador. As produções gráficas são implementadas como algo rotineiro, sinônimo de brincadeiras e aprimoramento de habilidades motoras.

A evolução da ilustração em crianças pré-escolares ocorre em duas fases: rabisco e pré-esquemático. Posteriormente, a escola desenvolve as fases esquemáticas e realistas e termina na adolescência com uma representação espacial.

O rabisco tem três subfases: ele começa com movimentos descontrolados por volta dos dois anos, onde é criado detalhadamente com a motricidade fina, aprende a manusear instrumentos e se diverte.

Depois, há um rabisco controlado, que ocorre por volta dos 30 meses, em que prevalece a compreensão da relação de causa e efeito entre lápis e papel, ele desenvolve a coordenação olho-mão e consegue controlar seus movimentos iniciais.

E a terceira é o rabisco com um nome, que ocorre repetidas vezes dos 3 aos 4 anos, onde a criança tenta dar sentido às suas expressões artísticas e implementa ou utiliza o núcleo intencionalmente. (DERDYK, 1989)

Entre os quatro e os sete anos, inicia-se uma fase pré-esquemática, na qual se busca uma forma definida e não rabiscada; trata do agrupamento de figuras geométricas para dar-lhes representação de pessoas, objetos e lugares.

A fase esquemática, por sua vez, vai de aproximadamente sete a nove anos, em que se identificam formas mais definidas, figuras são destacadas ou detalhadas e, além disso, a relação de suas figuras com o espaço aumenta, aparecendo ou apenas como uma linha horizontal.

Dos 9 anos ou 12 anos, surge o realismo, por meio do qual tentam interpretar as coisas como as vemos não rabiscadas, levando em conta as dimensões reais, luz e sombras. Finalmente, após os 13 anos, acontece a fase de representação espacial, os detalhes e as características dos desenhos humanos tornam-se importantes. (PIAGET, 1954).

Quando crianças, temos em nossas mãos uma forma de expressão muito significativa que é representada graficamente por meio da ilustração. Para sua formação e realização, é necessário integrar processos psicológicos, cognitivos e motores, ou que privilegiem o alcance de quadros de desenvolvimento como a coordenação olho-mão e a motricidade fina, promovendo habilidades e o uso de ferramentas como o lápis, tintas e papel. Essas experiências sensoriais também estimulam o livre desenvolvimento, a imaginação e as próprias habilidades criativas da criança, que desempenha um papel ativo como protagonista de seu próprio processo de formação, envolvendo o uso de funções perceptivas e cognitivas complexas, como memória ou inteligência espacial; ou anterior está intimamente relacionado com a estimulação realizada em cada ambiente onde cresce.

A ilustração estimula o desenvolvimento de habilidades sociais adequadas nas crianças, ou que, por sua vez, ajuda a construir relações mais solidárias, facilita sua interação social com seus familiares e cria ações positivas para uma educação humanizada, além de ser uma expressão de sentimentos.

A manifestação de emoções, sentimentos e sensações no papel possibilita transformar tristeza, tristeza e angústia em atitudes positivas e otimistas diante da vida, imaginando cenas e visualizando seus desejos e projetos para o futuro. É uma forma de revalidar o sentido da própria vida e gerar estratégias de resiliência que favorecem o amadurecimento psicológico, motor, intelectual e afetivo.

REFERÊNCIAS

Carvajal, G. (2005). **A psicopedagogia um território entre a razão e a desrazão . Artigo apresentado no Seminário: É possível uma epistemologia da psicopedagogia?** Bogotá Colômbia.

Pena, F. (2006). **Identidade profissional: o problema da psicopedagogia. Pedagogia e Conhecimento**, (25), 109.

Zambrano, A (2005). **Psicopedagogia: ciência, conhecimento ou discurso? Artigo apresentado no Seminário: É possível uma epistemologia da psicopedagogia?** Bogotá Colômbia.

BERDEJO, C. e URBINA, S. (Coords.). **Arte. Guardião da Memória**. (1 edição). Guadalajara, Jalisco, México: Universidade de Guadalajara. 2018.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIEZ, Noemí Martínez e MAMPASO, Ana. **São necessárias as oficinas de Arteterapia no âmbito educativo. Novas técnicas nas oficinas de Arteterapia**. In: Ormezzano, G. (org.). **Educar com Arteterapia: Propostas e desafios**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.87-112.

FEDERIZZI, Roberta Bassani. **Quando a arte chega àqueles que estão à margem de tudo e longe de muitos**. In: Ormezzano, G. (org.). **Educar com Arteterapia: Propostas e desafios**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.65-86.

FRANGE, Lucimar Belo P. **Por que se esconde a violeta? isso não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica**. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

JIMÉNEZ, C. G. **A importância da educação artística na formação integral do aluno.** Campeche, México: Universidade Pedagógica Nacional. 2011.

PIAGET, Jean. **A construção da realidade na criança.** Nova York: Livros Básicos. 1954.

PULEO Rojas, Eida Marisol. **La evolución del dibujo infantil: Una mirada desde el contexto sociocultural merideño.** Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación. Educere: Revista Venezolana de Educación, ISSN-e 1316-4910, N°. 53, 2012, págs. 157-170. Idioma: Español. Traduzido livremente por mim.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

PEDAGOGICAL PRACTICES AND MEANINGFUL LEARNING IN THE TEACHING OF VISUAL ARTS



DANIELA CRISTINA SANCHES BATISTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (UniABC) (2008); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde (UnivC) (2024); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP) (2018); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Ciência e Tecnologia (FACITEP) (2019); Professora de Educação Infantil - no CEI Barbara Heliodora.

RESUMO

Atualmente, o contexto educacional vem mudando rapidamente baseado nas inúmeras discussões que tem ocorrido a respeito. As Bases Curriculares Nacionais estão sendo repensadas em diferentes países, como no caso do Brasil. Em relação à disciplina de Arte, os diferentes documentos orientam os princípios éticos, políticos, estéticos e curriculares, considerando o estudante, seu desenvolvimento e o currículo. A ideia é desenvolver atividades que agucem a sensibilidade e a criatividade a fim de expressar diferentes manifestações artísticas e culturais. O presente artigo foi realizado com base em levantamento bibliográfico a respeito do tema. Como objetivo geral, tem-se a discussão das práticas pedagógicas associadas ao ensino das Artes Visuais; e como objetivos específicos, a sua importância para o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados indicaram que o componente curricular desperta e aguça diferentes habilidades nos estudantes, como a concentração, a destreza, o cognitivo e motor, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Artes Visuais; Habilidades.

ABSTRACT

Currently, the educational context has been changing rapidly based on the numerous discussions that have taken place in this regard. The National Curriculum Bases are being rethought in different countries, such as Brazil. In relation to the subject of Art, the different documents guide the ethical, political, aesthetic and curricular principles, taking into account the student, their development and the curriculum. The idea is to develop activities that stimulate sensitivity and creativity in order to express different artistic and cultural manifestations. This article was based on a bibliographical survey on the subject. The general objective is to discuss the pedagogical practices associated with the teaching of Visual Arts, and the specific objectives are its importance for student development. The results indicate that the curricular component awakens and sharpens different skills in students, such as concentration, dexterity, cognitive and motor skills, among others.

KEYWORDS: Common National Curriculum; Visual Arts; Skills.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fez uma revisão da área de conhecimento das Linguagens, por conta das questões complexas que a Arte traz enquanto disciplina, bem como sua composição em modalidades que variam de acordo com a linha epistemológica e os paradigmas conceituais que existem nela.

O ensino de Arte na escola não visa à formação de artistas, mas, serve para a criança ampliar seu repertório cultural, desenvolvendo a psicomotricidade, contribuindo também para a sua socialização. Ela começa a prestar mais atenção no mundo, percebendo cores, formas, movimentos e sons.

O ensino de Arte pode contribuir para o desenvolvimento das mais variadas funções psicossociais, facilitando a interação, a criatividade e a imaginação, dentro de diferentes espaços e contextos.

Como justificativa tem-se o fato de que a disciplina de Arte pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ainda, é preciso desenvolver diferentes linguagens a partir de perspectivas criadoras, imaginárias, reais e construtivas, priorizando sempre o desenvolvimento dos estudantes.

Como problemática, o que se observa ainda nas escolas, de modo geral, é uma precarização do seu ensino. Os motivos são os mais variados possíveis, mas destacam-se dentre eles a falta de estrutura física adequada para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, assim como o curto espaço de tempo para o desenvolvimento das atividades.

Assim, tem-se como objetivo geral, tem-se a discussão das práticas pedagógicas associadas ao ensino das Artes Visuais; e como objetivos específicos, a sua importância para o desenvolvimento dos estudantes.

SOBRE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA PARA O ENSINO DE ARTE

No Brasil, os resultados das avaliações internas e externas, assim como o Currículo da Educação Básica, resultaram na BNCC:

[...] o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula em um estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito de um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem (CARVALHO, 2004, p. 333).

O ensino de Arte envolve o desenvolvimento de quatro modalidades, Artes visuais, Dança, Música e Teatro, que necessitam formação específica diante dos professores da Educação Básica (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018).

Ainda:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, p.19).

Desta forma, o novo documento trouxe uma reformulação do ensino a fim de trazer a equidade, porém, ainda recebe inúmeras críticas de estudiosos, pois, entende-se que a regionalização não foi respeitada:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação. [...] A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p. 195).

A BNCC discute os modelos de educação em Arte. Esse documento dimensiona novas propostas de ensino, trazendo mais consistência e questionando os modelos prontos que geralmente são utilizados nas escolas.

Assim: “nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação de a recriação dos saberes artísticos e culturais.” (BRASIL, 2017, p. 234).

No caso da Educação Infantil que não possui um currículo formalizado, tem-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento equivalente ao antigo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. O desenvolvimento das atividades contempla os eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática utilizando diferentes linguagens (BORGES, 2015).

Assim, no caso da LDBEN, a Arte é uma disciplina que possui códigos e símbolos específicos, sendo reconhecida oficialmente como área de conhecimento. O artigo 26, parágrafo 2º, discute que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Por esse motivo:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p. 19).

Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte voltadas para o Ensino Fundamental, o lúdico é considerado uma das formas de intervenção adequada ao desenvolvimento dos estudantes, adequando à linguagem e os recursos.

De forma divertida e prazerosa, podem ser trabalhados recursos artísticos como a perspectiva, a anatomia, a luz, a sombra, as cores e a composição. Relaciona-se cultura e desenvolvimento humano através do ensino de Arte nas escolas:

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (MARTINS, 2003, p. 57).

Assim, documentos mais antigos como no caso do PCN afirma-se que:

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico- artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, 2000, p. 31).

O ensino de Arte na Educação Básica deve ocorrer de forma envolvente e estimuladora, priorizando a imaginação, instigando a criatividade e a capacidade de criação e invenção das crianças:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

Ou seja, a Arte possibilita o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, pois a disciplina possui a capacidade de apresentar um olhar diferenciado para a diversidade. Ainda, no caso das Artes Visuais, esta apresenta propostas flexíveis e discussões que levam o docente a repensar sua prática, sua didática, buscando contemplar a diversidade de produções artísticas, bem como as múltiplas concepções que definem esse tipo de conhecimento (FREITAS, 2007).

COMO A ARTE CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

No Brasil o ensino de Arte teve início com a colonização pelos jesuítas ao negar a cultura indígena, até o século XIX com o detrimento do Barroco em relação ao Neoclássico.

Só foi a partir do século XX, que se começou a surgir documentos norteadores como os

Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e mais recentemente a BNCC, dinamizando o ensino da disciplina através de atividades diferenciadas como o desenho, a pintura e outros temas, fazendo com que, a criatividade e a sensibilidade também fossem desenvolvidas.

Os adultos muitas vezes interrompem desde a infância o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica como o rabiscar e o desenhar nas paredes. Fazemos isso devido a uma série de fatores, porém, esse tipo de atitude leva a um atraso no desenvolvimento da percepção da criança, pois, é a partir dos rabiscos iniciais que mais adiante o desenho se torna mais ordenado, trazendo consigo os primeiros símbolos:

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social (ALBINATI, 2008, p. 4).

A partir dos rabiscos, os traços começam a ficar mais organizados na tentativa de apresentar formas mais estruturadas. A estruturação e o manuseio adequado dos materiais começam a dar início a expressão gráfico-plástica (CAVA, 2009).

Ou seja, já nesta fase é fundamental a importância da alfabetização visual. A leitura visual, não se resume a análise das formas, cores, ritmos e movimentos, mas a significação desses atributos (BARBOSA, 2003).

A Arte faz parte da vida do ser humano desde o início da civilização. As suas expressões ocorreram das mais variadas formas, desde a arte rupestre até as manifestações artísticas que conhecemos até hoje. Assim, a Arte é uma das maneiras que o homem possui para se expressar, representar e trocar experiências.

No caso dos estudantes com deficiência, muitas vezes dependendo do seu grau, estas podem sentir maior dificuldade para verbalizar pensamentos, sentimentos e emoções, e é aí que o ensino de Arte pode contribuir para que elas verbalizem o que não conseguem expressar somente com palavras (FERRAZ e FUSARI, 1993).

Para que ocorra uma verdadeira inclusão é preciso exercitar a paciência, a tolerância, a amizade, a solidariedade e a confiança. É preciso intermediar o conhecimento e o desenvolvimento desses estudantes, independentemente do tipo de deficiência que carregam consigo, com foco nas habilidades:

As possibilidades são condições humanas e estão baseadas nas interações socioculturais e que estabelecerão o seu diferencial, pois é na exploração dessas possibilidades que se determinará sua transformação (BUENO, 2002, p. 24).

Por isso, o ensino deve contemplar as mais variadas expressões e níveis diferentes de operações cognitivas constituídos pelo uso de imagens. A aprendizagem não ocorreria somente a partir da comunicação, mas, sim pela metáfora no sentido imagético (EFLAND, 2004).

Ou seja:

[...] dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo (BRASIL, 1998, p. 24).

A Arte também contribui para o desenvolvimento de estudantes que possuem deficiência intelectual, porém, se faz necessária adaptações pedagógicas para propiciar aos estudantes a inclusão. Porém, ainda no Brasil ocorrem problemas de ordem prática dentro do ensino regular, com propostas de repetição de ações sobre os objetos, sem que o estudante atribua significado próprio.

Ou seja, são práticas que não contribuem para o desenvolvimento intelectual desses estudantes, pois acabam não produzindo nada de novo, colocando-os em uma condição funcional, inferior, enfraquecida e debilitada diante das atividades (GUEBERT, 2007).

Assim, as linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro apresentam suas especificidades, experiências e vivências de forma não compartimentada ou estanque. Por isso, o ensino de Arte deve levar em consideração o desenvolvimento de diferentes linguagens, articulando de forma indissociável e simultânea, a singularidade do fazer artístico (BRASIL, 2017).

Por isso, uma forma de propiciar o conhecimento e desenvolver habilidades junto a esses estudantes, seria através da ludicidade, fazendo com que estes participassem das atividades de forma espontânea, não apresentando regras fixas nem barreiras.

Assim, o estudante aprende a Arte pelo prazer da descoberta. A disciplina tem grande importância no trabalho com estudantes com deficiência, fazendo com que esses participem e superem limitações.

É possível atingir a equidade, através da utilização da dança, da música e da expressão corporal, onde o estudante com deficiência participa com prazer das atividades:

Os professores precisam ajudar crianças autistas a desenvolverem seus talentos. Acho que há ênfase demais nas deficiências e pouca ênfase em desenvolver capacidades. Por exemplo, a arte costuma aparecer bem cedo. Em encontros sobre autismo, pais, professores e pessoas autistas já me deram desenhos fantásticos feitos por crianças bem novas. Em alguns casos, crianças autistas de apenas sete anos de idade sabem desenhar com perspectiva tridimensional (GRANDIN, 2011, p. 124).

Por fim, pode-se concluir que no caso do trabalho com arte com os estudantes com deficiências, o ensino é eficiente e democrático, porque desenvolve múltiplas inteligências, trabalhando não só os aspectos cognitivos, mas também intuitivos, sensoriais e espaciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, a ideia central por parte dos governantes de se produzir um documento como o da BNCC, serviu para contribuir com a universalização do ensino no Brasil, principalmente em decorrência dos baixos resultados obtidos em avaliações externas e internas, o que tem ocorrido em todos os componentes curriculares.

No caso do ensino de Arte, o currículo deve ser pensado para o desenvolvimento de atividades

que contemplem o desenvolvimento da imaginação, instigando a criatividade e a capacidade de criação e invenção das crianças, além de ampliar seu repertório cultural, desenvolvendo a psicomotricidade e contribuindo para a sua socialização.

Isso se estende desde a Educação Infantil, que não apresenta um currículo formalizado até o Ensino Fundamental, a fim de direcionar e contribuir com diferentes aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades junto aos estudantes.

Por isso, é imprescindível garantir momentos prazerosos através do ensino dessa disciplina contemplando todas as fases de desenvolvimento desses estudantes, possibilitando também o desenvolvimento de perspectivas criadoras, inovadoras, imaginárias, reais e construtivas, priorizando o desenvolvimento deles.

Ainda, trabalhar o desenho, a música e o teatro, por exemplo, possibilitam a expressão e o desenvolvimento psicomotor e afetivo dos estudantes, contribuindo de forma significativa para a formação destes como um todo.

A Arte em relação a Educação Especial também contribui como um elemento transformador na vida de estudantes com deficiência, a partir da utilização de propostas pedagógicas direcionadas, fazendo com que estes desenvolvam a partir de sua participação, as dimensões espacial, temporal e social.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, M.E.C.B. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

BARBOSA, A.M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: 2003.

BORGES, S.C.O. **Arte-educação experiência pedagógica em escola**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015, 57 p. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13182/1/2015_StefanniCamiledeOliveiraBorges.pdf. Acesso 20 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental.** Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, cap.1, p. 19-43.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso 19 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.62 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Adaptações Curriculares: Ensino de primeira a oitava série.

BUENO, R.P. **A Arte na diferença: u estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

CARVALHO, R.E.C. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

CAVA, L.C.S.C. **Ensino das artes: pedagogia.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

EFLAND, A.D. **Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum.** Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), 2004.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, N.K. **Desenhos, Imagens e significados de professores e alunos com necessidades educativas especiais em escolas com educação inclusiva.** In.: Revista Da Pesquisa. 2007.

GRANDIN, T. **Mistérios de uma mente autista**. Joinville: Clube de Autores Publicações, 2011.

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MARTINS, M.C. **Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte**. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

PIMENTEL, L.G.; MAGALHÃES, A.D.T.V. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 225 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso 21 mar. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS



THE IMPORTANCE OF AFFECTIVITY FOR MEANINGFUL LEARNING IN BABIES AND YOUNG CHILDREN

DANIELA FÁTIMA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo nos ajuda a refletir sobre a relevância da afetividade no contexto da Educação Infantil. Como ponto de partida, é preciso compreender que o ambiente escolar é um importante agente socializador, mas apresenta-se para a criança como um ambiente diferente e com pessoas desconhecidas. Pensando nisso, é muito importante que os professores e os funcionários da unidade escolar se dediquem para garantir que a criança passe pela adaptação e sinta-se acolhida e segura para vivenciar boas experiências e criar vínculos. A Educação Infantil possui a importante tarefa de proporcionar aos bebês e as crianças um ambiente acolhedor, inspirador e afetivo, que certamente trará inúmeras contribuições para seu desenvolvimento integral. O afeto, o carinho, a atenção, a dedicação e a escuta do professor despertam na criança o interesse pelo conteúdo apresentado, pois a afetividade é o elo que propicia uma aprendizagem prazerosa e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Afetividade; Acolhimento.

ABSTRACT

This article helps us to reflect on the relevance of affectivity in the context of Early Childhood

Education. As a starting point, we need to understand that the school environment is an important socializing agent, but it presents itself to the child as a different environment with unfamiliar people. With this in mind, it is very important that the teachers and staff of the school unit dedicate themselves to ensuring that the child goes through the adaptation and feels welcomed and safe to have good experiences and create bonds. Early childhood education has the important task of providing babies and toddlers with a welcoming, inspiring and affectionate environment, which will certainly make countless contributions to their all-round development. The affection, care, attention, dedication and listening of the teacher awaken the child's interest in the content presented, because affection is the link that leads to pleasurable and meaningful learning.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Affectivity; Welcoming.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil chamamos de adaptação o período em que os bebês e as crianças começam a frequentar a instituição escolar. Esse é um momento delicado, pois pode gerar insegurança nos pais / responsáveis e, conseqüentemente, nos pequenos por terem que lidar com o afastamento de sua família por algumas horas.

Por ainda não terem noção de tempo, as crianças podem interpretar esse afastamento momentâneo como se fosse um abandono permanente de seus familiares.

Para que essa transição resulte numa conquista da criança em vez de uma experiência traumática, é necessário que haja um trabalho conjunto entre família e escola. Por isso, desde os primeiros dias, é importante que proponha práticas pedagógicas que possibilitem que a criança seja incluída nesse novo ambiente de forma lúdica e acolhedora.

O termo acolher significa receber, atender, dar ouvidos, aceitar e considerar. Tais palavras descrevem bem a atuação da Educação Infantil ao proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e que propicie momentos enriquecedores de interações e vivências significativas aos bebês e às crianças.

RELAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Quando se fala em relações sociais, é importante salientar que o ambiente familiar é considerado o primeiro agente socializador, já que é a partir dele que a criança conhece os costumes, valores e interesses da sociedade na qual está inserida. Sendo assim, é imprescindível que a escola valorize as expressões de subjetividade e de cultura que a criança traz para o ambiente escolar. Sobre isso, Hermida (2007, p. 85) diz que:

A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas.

A dinâmica escolar se dá por meio das relações sociais tanto entre adultos e crianças, quanto crianças com seus pares. Sendo assim, pode-se dizer que também é atribuição da escola proporcionar às crianças o desenvolvimento de habilidades socioafetivas. Pedroza (2010, p. 83) ressalta que:

A escola é um meio de grande importância para o desenvolvimento das relações afetivas da criança com os adultos, assim como também com as outras crianças da mesma idade. É também na escola que a criança deve aprender a se relacionar com o outro em diálogo permanente, se constituindo em trocas com todos aqueles a sua volta.

Desenvolver relações de afeto vai muito além de promover um ambiente escolar socializador. Como se vê, na sociedade contemporânea é possível se relacionar abstendo-se de demonstrações de afeto, apreço e respeito pelo outro. A comunidade escolar, por estar inserida nessa sociedade, fica suscetível a tais comportamentos. Deste modo, a escola de Educação Infantil não somente deve promover a socialização de bebês e crianças, mas também precisa assumir a importante tarefa de aliar o fazer pedagógico com a construção de relações afetivas como eixo principal de trabalho.

DEFINIÇÃO DE AFETIVIDADE

A palavra afetividade remete ao termo afeto, que traz a conotação de carinho, amor e afeição. Essas palavras por si só geram um sentimento de pertencimento e de cuidado. Mas sua definição vai além disso. O Dicionário Aurélio descreve a palavra Afetividade como:

[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de alegria ou tristeza Ferreira (1999, p. 62).

Emoções são expressões da afetividade, pois elas servem para demonstrar aquilo que se sente. A aprendizagem está estritamente ligada ao âmbito afetivo, pois as emoções exercem influências positivas ou negativas nos processos cognitivos. Sobre o vínculo entre os aspectos cognitivo e afetivo, Piaget (1976, p. 16) afirma que:

[...] a vida cognitiva e a afetiva são inseparáveis, embora bem distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo uma estruturação e valorização.

As emoções e os afetos interferem diretamente nas habilidades cognitivas. Prova disso, é quando uma pessoa que, por estar muito ansiosa, não consegue desenvolver uma tarefa. E assim que se acalma, percebe-se capaz de fazê-la sem dificuldades. Dessa forma, quanto mais equilíbrio emocional tiver, melhores serão as condições de aprendizagem. E uma esfera que contribui com o equilíbrio emocional é a interação social. O desejo de socializar-se é uma característica intrínseca do ser humano, pois é por meio da interação com o outro que se constrói a identidade pessoal e coletiva. E esse é o ponto de partida para que as relações afetivas se estabeleçam. O desenvolvimento da afetividade depende tanto do aspecto orgânico, quanto do social. Segundo Wallon (1954, p. 288):

A afetividade é um domínio funcional cujo desenvolvimento é dependente 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, em que a escolha individual não está ausente.

DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira infância é uma das fases mais importantes da vida, pois é nessa etapa que ocorrem as descobertas e experiências iniciais na vida da criança. E estas, servirão como base para seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. À princípio, a escola mostra-se desafiadora, complexa e assustadora, pois os bebês e crianças se deparam com pessoas desconhecidas e ambientes diferentes. Daí a necessidade de propiciar um ambiente escolar acolhedor, agradável e que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo a Lei de Diretrizes Bases:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

As experiências, as descobertas, as emoções e os pensamentos da criança compõem sua subjetividade e sua identidade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, no Artigo 4º, descrevem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

As escolas de Educação Infantil são ambientes preparados para atender os bebês e as crianças em suas necessidades. As salas costumam ser amplas e com pouco mobiliário para que os pequenos possam explorar os ambientes com segurança e autonomia. Nesse cenário, há sempre os cantinhos propositores que despertam o interesse das crianças pela exploração de potes, tampas, brinquedos e materiais diversificados. Nota-se que o ambiente por si só é convidativo, acolhedor e dinâmico. Ao pensar no contexto da Educação Infantil, imagina-se que por lidar com crianças de tenra idade, o professor dessa modalidade de ensino tenha uma abordagem paternal / maternal com os alunos. Contudo, o educador da primeira infância não pode se posicionar como pai / mãe das crianças, pois isso é atribuição da família. De acordo com Libânio (1994, p. 251):

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

É preciso ter cuidado para não demonstrar afetividade para determinados alunos em detrimento dos outros, pois ao agir assim, o educador provoca mal-estar naqueles que não são alvos de seu afeto. Uma postura pedagógica afetuosa, assertiva e imparcial, cria um ambiente propício à aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o papel do professor é oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade norteado por uma dinâmica escolar rica em afetividade. Sobre isso, Cunha (2008, p. 67) afirma:

[...] o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experimentamos, e a vivência das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida. Por esta razão, todos estão aptos a aprender quando amarem,

quando desejarem, quando forem felizes.

A escola tem o potencial de proporcionar momentos enriquecedores de interações e vivências significativas para as crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, afirmam que:

[...] Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

É inegável que a compreensão desse tema é uma tarefa complexa, pois engloba vários sentimentos e emoções que afloram na relação com o outro. Interpretar, assimilar e significar os próprios sentimentos não é tarefa fácil. Porém, torna-se ainda mais desafiadora quando se trata das emoções de bebês e crianças que não conseguem verbalizá-las ainda. Sobre a complexidade de atender às demandas infantis, Dantas (2016) relata que:

[...] a criança pequena necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes. Depende do outro para satisfação de suas necessidades durante um longo período, tanto nos aspectos físicos (equilíbrio, locomoção, movimentos, alimentação, higiene e saúde etc.), como nos aspectos cognitivos (construção de sua identidade e modos de exploração e significação do mundo/ da cultura) e afetivos (medo, raiva, choro, afeição, alegria, tristeza etc.). (WALLON, 2005 apud DANTAS, 2016)

A Educação Infantil tem como premissa o "cuidar e educar", que estimula as crianças na construção de hábitos saudáveis, na formação de suas identidades e no desenvolvimento de suas potencialidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais. O cuidar e o educar são indissociáveis. Para além do desenvolvimento cognitivo, é necessário pensar no bem-estar físico e emocional das crianças. Então, de que forma o professor de Educação Infantil pode compreender como as crianças estão se sentindo no ambiente escolar? A respeito disso, Filho (2005, p. 25) afirmou:

Assim, entendemos que as crianças precisam ser compreendidas em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções... e salientamos que tudo isto só é possível pela inserção do professor nesse mundo inusitado e fantástico, pois assim ele poderá entender o que as meninas e os meninos desejam para si, e ainda perceber o que as crianças nos revelam do que conhecem do mundo, e também ser parceiro de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que é representado neste período da vida, tão singular e plural ao mesmo tempo... ao qual estamos chamando de infância.

Desta forma, torna-se fundamental que o educador da primeira infância seja multifacetado e consiga atrelar o fazer pedagógico ao afeto, ao olhar atento, a interação e a escuta, a fim de se conectar com as emoções dos alunos.

Quando se pensa no termo afetividade, é importante enfatizar a característica do ser humano de ser emocionalmente afetado em suas relações interpessoais. Segundo Wallon, o ser humano possui a capacidade de ser afetado positiva ou negativamente, por sensações internas e externas, de acordo com o ambiente onde ela está inserida. (Wallon, 2008). Nessa perspectiva, as crianças são mais vulneráveis às reações emocionais dos adultos, sendo elas positivas ou negativas. No contexto de Educação Infantil, esse fator se intensifica, pois além da dificuldade que os bebês e crianças têm de filtrar as emoções e os sentimentos do outro, existe também a constatação de que a figura do professor é uma referência para os alunos e, comumente, suas atitudes são reproduzidas por eles. Sobre esse espelhamento emocional por parte dos alunos, Souza (2013, p. 20-21) afirma que:

As relações afetivas nas salas de aula dependem muito das atitudes do professor. Se ele se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que essas atitudes causem reações recíprocas nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento. As emoções e os sentimentos das crianças influenciam o seu desempenho escolar. A relação que elas estabelecem com o meio tem um importante papel na aprendizagem.

Nota-se que a relevância do trabalho docente vai muito além de desenvolver as habilidades cognitivas e motoras dos alunos. É imprescindível que o professor desenvolva uma relação saudável com os alunos e que esteja ciente de sua responsabilidade social como docente. A respeito disso, Freire (2008, p. 70) declarou que:

[...] o professor deve estar atento à responsabilidade de sua presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora.

À medida em que o professor se propõe a estabelecer relações de afeto em sala de aula, o aluno passa a desenvolver habilidades emocionais que irão colaborar com o conhecimento de si e do outro. Saltini (1997, p. 91) diz que:

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, fazem parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si-mesmo, tanto do educador quanto da criança.

O professor também pode fazer uso de seu papel social, como referência na sala de aula, reforçando comportamentos positivos dos educandos. Sobre essa influência social, Dantas (1992, p. 92) relata que:

A mediação social está, pois, na base do desenvolvimento: ela é a característica de um ser que Wallon descreve como sendo "geneticamente social", radicalmente depende dos outros seres para substituir e se constituir enquanto ser da mesma espécie.

Ao incluir a mediação afetiva em sua didática, o professor não só os auxilia na construção de conhecimento, mas também cria um ambiente emocionalmente seguro, onde a criança sabe que será acolhida, valorizada e auxiliada em seu processo educativo. A respeito disso, Leite e Tassoni (2002, p. 136), garantem que:

As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Favorecer a afetividade no contexto escolar, é uma tarefa árdua e contínua, pois se dá na relação diária com o aluno. Na Educação Infantil, o cuidar e o educar se entrelaçam no processo educativo e tornam-se memoráveis quando baseados em laços de afeto. Em momentos de cuidados pessoais, higienização, alimentação e organização dos pertences pessoais, o professor pode fazer uma mediação individual a fim de orientar a criança e fortalecer o vínculo afetivo com ela. Segundo Falk (2016, p. 22):

Os momentos mais importantes da interação adulto-criança são os referentes aos cuidados pessoais [...] Esta é uma excelente ocasião para que o adulto fale de uma forma íntima com a criança, não apenas com o objetivo de ensiná-la a comer, vestir ou despir-se sozinha, lavar as mãos e a utilizar o penico, mas principalmente para que no decorrer dos cuidados pessoais, graças à satisfação das necessidades corporais e ao modo de satisfazê-las, a criança aprenda, depois de um reconhecimento prévio, a avisar e posteriormente a expressar, de

forma específica, as necessidades em si mesmas, as exigências relativas à sua satisfação e, também, o sentimento do seu próprio bem-estar.

Ao ser acolhida, a criança se sente segura para demonstrar seus afetos. As brincadeiras são cenários propícios para a criança expressar seus sentimentos. Por meio do brincar ela demonstra se está feliz, triste, assustada, irritada. Sendo assim, o olhar e escuta atenta do professor em relação a uma fala ou gesto da criança demonstram sensibilidade e valorização das expressões infantis. A respeito disso, Saltini (2008, p. 98) diz que:

O educador sensível é aquele que questiona suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando uma realidade vista a seu modo (criança), com as suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas.

Diante disso, pode-se afirmar que a afetividade é a base do processo educativo na Educação Infantil. O ato de ensinar, pressupõe que o professor adote uma postura pedagógica que agregue a afetividade à sua didática, considerando o aspecto afetivo como parte do desenvolvimento integral do aluno e um fator essencial para a construção de um ambiente escolar emocionalmente saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dificuldades de relacionamento, cada vez mais aparentes em nossa sociedade, torna-se imprescindível que a escola seja um ambiente promotor da afetividade. É na escola que a criança amplia seus relacionamentos, interage com diversas pessoas e entra em contato com as emoções do outro. E é preciso fortalecer e valorizar esses laços afetivos formados na unidade escolar. Isso implica em envolver os responsáveis nesse processo, a fim de reduzir também os conflitos entre a família e a escola. Os profissionais de Educação Infantil trazem uma contribuição social admirável, pois têm a oportunidade de despertar a afetividade já na primeira infância. É necessário que o professor se desprenda da imagem do "detentor do saber". Esse desprendimento é um exercício de cidadania e humanidade, que todo educador deveria permitir-se vivenciar para "afetar" seus alunos positivamente, ao ouvir e olhar para a criança com sensibilidade, trazendo sentido e valores ao fazer pedagógico. Na relação com o aluno, o educador também tem muito a aprender. E, aquele que se propõe a isso, certamente sentirá satisfação ao ver que sua atuação profissional contribui com o desenvolvimento integral das crianças, mostrando-lhes a importância de valorizar as relações afetivas. Sendo assim, conclui-se que o desenvolvimento da afetividade na Educação Infantil traz contribuições relevantes à sociedade e que esse tema deve ser amadurecido e consolidado como prática pedagógica permanente.

REFERÊNCIAS

Afetividade - Dicio, Dicionário Online de Português Acesso 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso 12 abr. 2024.

CUNHA, A.E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio De Janeiro: Wark, 2008.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.**In: LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992.

FALK, Judit. (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa do Séc. XXI.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILHO, A. J. M. (org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos.** 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base Acesso 12 abr. 2024.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** In.: AZZI, R. G. ; SADALLA, A. M. F. de A. (orgs). **Psicologia e Forma-**

ção docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Acesso: 12 abr. 2024.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência.** Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência.** Rio de Janeiro: Wak. 2008.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil.** 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

WALLON, Henri. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant.** Enfance, Paris, v. 4, nº 3, p.287-296, mai/oct. 1954.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: Ensaio a psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 2008.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DE UMA AÇÃO EDUCATIVA INTENCIONAL NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DESENHO



DRAWING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE IMPORTANCE OF INTENTIONAL EDUCATIONAL ACTION IN THE DRAWING PROCESS

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 trabalho visa abordar o modo como as práticas de produção do desenho infantil estão sendo trabalhadas nas escolas, elaborado a partir de modelos prontos e propostas descontextualizadas, o que desvaloriza o processo de criação das crianças. Desta forma, o artigo busca discutir a importância de ações educativas intencionais no processo de produção do desenho nas escolas. A partir de um estudo teórico, o trabalho aborda cinco momentos: uma breve historiografia da educação infantil e do interesse pelo desenho infantil, as características e fases do desenho infantil, as práticas pedagógicas atuais e possíveis intervenções no processo de produção do desenho. Este estudo pressupõe pesquisa bibliográfica elegendo autores como Derdyk, Japiassu, Mèredieu, dentre outros que trazem discussões atuais sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Infantil; Possíveis Intervenções; Práticas educativas.

ABSTRACT

This paper aims to address the way in which children's drawing practices are being worked on in schools, based on ready-made models and decontextualized proposals, which devalues the children's

creative process. In this way, the article seeks to discuss the importance of intentional educational actions in the process of drawing in schools. Based on a theoretical study, the paper addresses five moments: a brief historiography of early childhood education and interest in children's drawing, the characteristics and stages of children's drawing, current pedagogical practices and possible interventions in the drawing production process. This study presupposes bibliographical research by choosing authors such as Derdyk, Japiassu, Mèredieu, among others who bring current discussions on the subject.

KEYWORDS: Children's drawing; Possible interventions; Educational practices.

INTRODUÇÃO

As primeiras instituições destinadas a cuidar de crianças pequenas surgiram no final do século XIX, inicialmente com caráter compensatório e assistencialista, preocupados exclusivamente com a saúde, higiene e alimentação da criança. Somente na década de 90, foram elaboradas propostas pedagógicas para um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo dessas crianças. Segundo Oliveira,

[...] novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2007, p. 119).

Dentro deste contexto, o presente trabalho objetiva discutir a importância de utilizar-se do desenho como uma ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil, através de uma ação educativa intencional do professor no processo de produção do desenho.

Escolhemos esse tema porque as práticas escolares atuais são baseadas em propostas descontextualizadas, visando um produto, geralmente elaborado a partir de modelos prontos, desvalorizando deste modo o processo criativo das crianças.

Essa pesquisa foi realizada com o intuito de investigar como ajudar a criança a se desenvolver através do desenho para uma aprendizagem significativa. Espera-se que uma interferência adequada, por parte do professor, possa contribuir significativamente para outros aspectos da vida futura da criança. A partir disso, realizamos uma revisão teórico bibliográfica baseada em Mèredieu (2006) e Derdyk (2004), que tratam do grafismo infantil e suas fases, Japiassu (2004) que aborda possíveis intervenções no processo de produção do desenho, e de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que exhibe propostas de trabalho em sala de aula na Educação Infantil.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Kramer (2006), a concepção e a valorização atribuídas à infância atual

nem sempre existiram da forma como hoje são conhecidos. Eles foram determinados a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social. Na sociedade feudal o índice de mortalidade infantil era muito alto e quando a criança sobrevivia, já entrava no mundo dos adultos.

A ideia de infância surge com a sociedade capitalista, época em que a criança precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Contudo, a ideia de infância universal foi divulgada pela classe dominante, baseado no seu padrão de crianças, a partir dos critérios de idade e dependência do adulto, característica do papel assumida por ela nesta classe.

Segundo Oliveira (2007), antes da Proclamação da República, observa-se iniciativas isoladas de proteção à infância, como creches, asilos e internatos destinados a cuidar das crianças pobres.

O movimento das Escolas Novas, elaboradas durante as transformações sociais ocorridos na Europa, foi trazido para o Brasil por influência americana e europeia. Junto com o movimento, o jardim de infância foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais.

Em 1875 e 1877 foram criados no Rio de Janeiro e em São Paulo respectivamente, os primeiros jardins de infância, sob a guarda de entidades privadas e somente alguns anos depois os primeiros jardins de infância públicos, que, todavia, atendiam as crianças de classes afortunadas.

Nessa época as creches eram planejadas como instituição de saúde e a preocupação era alimentar e cuidar da higiene e da segurança física – possuía um caráter “assistencial-protetoral”. Kramer (2006) afirma que essas instituições tinham o objetivo de superar certas “deficiências” e “carências” das crianças que não correspondiam ao “padrão médio” de comportamento e desempenho infantil determinado pela classe burguesa.

Somente depois do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em 1922, surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aprofundou a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino. Influenciadas pelo tecnicismo, muitas entidades passaram a se preocupar com o aspecto da educação formal.

No início da década de 80, técnicos e professores questionavam os programas de caráter compensatório e assistencialistas. Defendiam que esses programas não estavam beneficiando as crianças das classes populares e sim reforçando a discriminação e a marginalização delas. Segundo Oliveira: “[...] as pré-escolas continuaram limitadas a práticas recreativas e assistenciais em virtude da falta de oportunidades reais para seus professores absorverem as programações propostas” (2007, p. 115).

Depois que as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986, retomou-se a discussão em torno das funções dessas instituições, visando romper com as concepções assistencialistas e/ou compensatórias. Foi proposta então, uma função pedagógica na qual se enfatiza o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, estabeleceu-

se a educação infantil como etapa inicial da educação básica. Essa lei aumentou a responsabilidade das unidades escolares, incluindo as creches e pré-escolas e determinou que os sistemas de ensino garantissem graus progressivos de autonomia pedagógica e ainda estimulou a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

[...] novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2007, p. 119).

Porém, para que as propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil possam se efetivar, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo busquem implantar essas propostas para que não se tornem apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

SURGIMENTO DO INTERESSE PELO DESENHO INFANTIL

De acordo com Mèredieu (2006), o interesse pelo desenho infantil está ligado às ideias filosóficas dominantes e o estudo da criança em geral. Este interesse surge no final do século XIX, inicialmente relacionados aos trabalhos da psicologia experimental, e posteriormente, diferentes áreas como a psicologia e a pedagogia se beneficiaram com tais estudos.

Manifestações de todas as espécies buscam recuperar o desenho infantil, como livros, artigos, filmes, entre outros. Simultaneamente surgem numerosos mitos, entre eles o mito da espontaneidade infantil, como se a criança não sofresse influências do meio em que vive, surgindo também uma vasta literatura, preocupada, a todo custo, em interpretar, numa ótica psicológica e psicanalítica o desenho infantil ou estabelecer uma formação pedagógica. Contudo, está abundante literatura só chegou a resultados fragmentados, em razão da heterogeneidade dos instrumentos de análise.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que algumas pesquisas realizadas no início do século levantaram dados importantes sobre o desenvolvimento infantil. Junto com a proposta para o ensino de artes, foram formulados princípios que valorizavam a livre expressão, com orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador. Essas propostas, mesmo sendo centradas nas questões do desenvolvimento da criança, trouxeram contribuições para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas transformou-se em um “[...] deixar fazer, sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pode evoluir muito pouco” (RCNEI, 1998, p. 87).

Como era de se esperar, a livre expressão foi questionada com o surgimento da constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem, o que levou à mudança nos rumos do ensino de arte.

Entre os diversos fatores que contribuíram para o desenvolvimento do grafismo infantil, estão a evolução das técnicas gráficas e plásticas, a baixa do custo de produção do papel e do lápis (maior difusão, porque o papel era caro, e utilizado para fins mais rentáveis), e o aparecimento da caneta hidrográfica, com sua invasão nas escolas maternas (MÈREDIEU, 2006).

O DESENHO

Para Derdyk (2004), a criança está em constante transformação, o que promove na criança um espírito curioso. Na infância, os dias são tão compridos e densos e a todo instante surgem pequenas grandes fronteiras a serem ultrapassadas.

O desenho é a primeira forma de expressão usada pela criança, pois para ela é divertido desenhar. O desenho torna-se um jogo, em que ela é dona de suas próprias regras. Contudo, Derdyk destaca que “Toda criança deseja, mas nem toda criança gosta, necessariamente, de desenhar. Algumas provavelmente preferirão outra atividade expressiva, como pintar, cantar, contar histórias, dançar, construir, representar” (DERDYK, 2004, p. 51).

Quando desenha, a criança expressa a maneira como vê o mundo e como se sente existir nele. Ela precisa desenvolver seu processo criativo, se expressar, isso é essencial ao seu ciclo de crescimento. Desenhar é uma prática que proporciona prazer, e que, como tantas outras, pode ser aperfeiçoada.

Affonso e Souza (2007) defendem que além de ser uma prática importante para estimular a expressão, a criatividade e o desenvolvimento intelectual da criança, contribui para a construção de outras linguagens, como a escrita, por exemplo. Dentre as propostas que norteiam o trabalho pedagógico, especialmente na educação infantil, o desenho é uma constante no repertório de atividades, já que toda criança desenha e ele é um importante meio de expressão para ela.

É importante lembrar que o desenho da criança sofre influência do meio em que ela vive, seja pela crueldade dos acontecimentos à sua volta, ou pelos acontecimentos em função do calendário (natal, páscoa, entre outros), e pelas imagens que a mídia lhe oferece constantemente, através de revistas em quadrinhos, da televisão, da publicidade, e outros meios de comunicação visual.

A influência de Rousseau na pedagogia leva a distinguir etapas do grafismo infantil. Estudiosos do assunto consideram que há fases que são comuns nos sujeitos durante o processo de apropriação do desenho como sistema de representação. Porém, para que isso ocorra, é necessário que o lápis e o papel sejam culturalmente disponibilizados a ela, e encontre-se em efetivo uso por parte de pessoas do meio em que vive. A criança só se apropria do significado cultural desses materiais mediante a observação dos modos de agir de pessoas mais experientes com esses materiais ou através de instruções explícitas de como se usam esses objetos.

Podemos dividir o desenho infantil nas seguintes fases:

RABISCO DESCONTROLADO

O estudo dessa primeira manifestação é fundamental para quem quer compreender a arte infantil, pois constituem uma verdadeira pré-história do desenho.

O rabisco aparece com a aprendizagem do andar e do sentido do equilíbrio. A precisão do

gesto está ligada ao apoio firme do membro que o executa no resto do corpo. O corpo inteiro está presente na execução do desenho, concentrado na pontinha do lápis, que é capaz de registrar todo e qualquer impulso do sistema nervoso, motor e biológico. Desenhar em pé, deitado ou sentado geram consequências distintas. “A precisão do gesto no papel está ligada à apreensão e domínio corporal como um todo, à sua capacidade de encontrar apoios, entender os mecanismos corporais de equilíbrio e desequilíbrio” (DERDYK, 2004, p. 64).

Inicialmente, o trabalho não possui nenhum compromisso com a figuração, ele é efetuado pelo prazer do gesto, e depois que a criança nota que seu gesto produziu um traçado, torna a fazê-lo pelo prazer do efeito (satisfação em rabiscar). Derdyk afirma que “A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia...” (DERDYK, 2004, p. 19)

Nesta etapa, a produção é mais expressiva do que simbólica, e os rabiscos são gerados pelas “descargas” motoras incontroladas. O traçado do sujeito é levado pelo acaso. Ainda não se identifica o uso preferencial da mão esquerda ou direita e geralmente, as marcas ultrapassam os limites do suporte disponibilizado. “Esse processo coincide, de certa forma, com a sua própria socialização. A criança passa a diferenciar o que existe fora e o que existe dentro do papel e, similarmente, percebe o outro, o que é meu e o que é do outro” (DERDYK, 2004, p. 23).

Perto dos 18 meses a criança descobre os seus registros no papel, e qualquer marca impressa em qualquer superfície, como a marca da ponta do dedo no vidro embaçado, por exemplo.

RABISCO CONTROLADO

Anteriormente, frutos do acaso, os traçados circulares agora são claramente intencionais. Essas formas se repetem frequentemente, e a criança vai se aperfeiçoando. Além disso, a criança adquire um maior controle sobre os movimentos da mão, e já consegue manter suas marcas dentro dos limites do suporte disponibilizado.

As linhas “retas” se multiplicam e são aprimoradas pela criança, surgindo deste processo as primeiras tentativas de representar objetos através do desenho. Ela começa a associar suas marcas a determinados objetos, dando “nome” ao seu desenho. Diferente do Rabisco Descontrolado, a criança passa a fazer movimentos circulares ao invés de zigue-zagues.

Agora, o olho que acompanhava a mão, passa a ser comandante nesse processo, fazendo da mão sua passageira. Assim, vai conquistando novos espaços, tentando dominar o gesto. Como ainda não compreende as noções de tempo, espaço e causalidade como nós, ela acredita que os fenômenos físicos ocorrem de maneira mágica.

“Nos rabiscos intermináveis, aos poucos, os gestos vão naturalmente se arredondando. Surgem espirais e caracóis que nascem de dentro pra fora, de fora pra dentro. Há ensaios de toda ordem até o aparecimento do primeiro círculo fechado” (DERDYK, 2004, p. 88).

Junto com as formas circulares, aparece a irradiação ou desenho de formas circulares ciliadas. Surge uma espécie de proliferação de círculos justapostos de diversos tamanhos, reconhecida como

uma produção em série de muitas bolinhas. De acordo com Japiassu (2004), a criança demonstra com nitidez estar em um processo acelerado de aperfeiçoamento do traçado das formas circulares. Contudo, ainda apresenta dificuldade em coordenar as ações motoras complexas solicitadas no processo de representação dos objetos.

Aqui também aparece o boneco girino, que é uma síntese das suas figuras anteriores (a irradiação e os círculos que permitem à criança acrescentar um corpo ao seu boneco). Isso explica os membros superiores fixados na cabeça. A mentalidade infantil anima personagens e objetos, daí a extrema frequência de animais, casas e flores com cabeça humana. Quando a criança passa para uma etapa mais avançada, a imagem anterior serve para imagens derivadas. Os primeiros animais são bonecos que a criança acrescenta algum detalhe significativo (rabo, orelhas, entre outros). De um simples círculo com tentáculos, surge um corpo, que se transforma.

A criança projeta no desenho o seu próprio esquema corporal. Ela traduz como vive seu corpo, sempre desenha ela mesma, sua própria imagem refletida. O boneco situa-se, portanto, na origem de toda figuração. É a imagem “matriz” do grafismo infantil.

De início essencialmente lúdico, efetuado por prazer, o desenho torna-se pouco a pouco uma atividade para acesso ao universo adulto. Quando a criança descobre a possibilidade de representar o real por meio de signos, se contenta em desenhar objetos e deixa de recorrer com frequência à abstração. Com isso, o rabisco tende a desaparecer da produção infantil. E quando ele persiste não lhe é atribuído nenhum valor. O valor gestual e dinâmico desse tipo de grafismo é rejeitado e ignorado.

REPRESENTAÇÃO PRÉ ESQUEMÁTICA (GRÁFICO PLÁSTICA)

Esta fase é caracterizada pelas formas variantes, ou seja, os desenhos não são representados do mesmo modo. Surge o fenômeno da justaposição (colocação, lado a lado, de elementos que compõe o objeto representado, sem, aparentemente, existir alguma ligação lógica entre eles).

De ato impulsivo, o grafismo converte-se em ato intencional. As marcas são planejadas com antecedência em sua mente, com o objetivo de representar um determinado objeto.

REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA

Nesta fase se observa a dominância lateral (destrismo e sinestrismo), o lado esquerdo e o lado direito se tornam evidentes. A criança já usa símbolos para representar os mesmos objetos, como o boneco palito para representar os humanos, a letra “V” para pássaros, os sóis, entre outros. Aqui também aparece o fenômeno do rebatimento e os desenhos radiográficos, ou seja, são desenhos com transparência, a casa desenhada pela criança é rica em detalhes, podemos ver o que tem dentro da casa.

REPRESENTAÇÃO PÓS ESQUEMÁTICA

Segundo Japiassu, para que a superação dos esquemas e a apropriação do desenho ocorram, é necessário que a criança seja submetida a uma intervenção pedagógica que a desafie a experimentar novas possibilidades, já que não se trata de algo natural, espontâneo. Além de garantir a liberdade de criação dos alunos, é necessário assegurar-lhe a posse de materiais, recursos e técnicas úteis para o desenvolvimento de sua criatividade. Isso solicita um ambiente de aprendizado rico, estimulante e desafiador, que procure valorizar a expressão da criança, e promover avanços nos processos de apropriação do desenho enquanto sistema de representação.

O DESENHO E A COMUNICAÇÃO

Diversos tipos de manifestação acompanham o ato de desenhar: algumas crianças cantam enquanto desenhavam, outras mudam de posição a toda hora... Na maioria das vezes, ela para e olha o que fez, porque quer ver a “fantasia” concretizada. O resultado também é importante pra ela, outrora quer guardar ou jogar fora, gosta ou não gosta. Algumas até rasgam, seja pelo sentimento de frustração ao ver o resultado, seja pelo simples prazer de rasgar. Ela quer ter o poder de decisão quanto ao destino de seu trabalho. Pode haver várias interpretações feitas pela criança ao constatar as diferenças entre o seu impulso inicial e o desenho ali presente. Algumas vezes, essa interpretação pode vir aliada a um comentário verbal, que se transforma numa outra “estória”. De repente, o que significava inicialmente uma casa, transforma-se num foguete e depois de um tempo em uma montanha.

A necessidade de nomear está muito presente na atitude do adulto, que olha para um desenho e logo pergunta: O que é isso? O que representa? Existe por parte do adulto uma exigência implícita em querer saber o que é aquilo que ele não sabe, o que significam estas garatujas, estes gestos inexplicáveis. Esta atitude, se exagerada, pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico da criança. Ela passa a se preocupar, precocemente, em figurar, a fim de atender aos apelos veementes que partem do mundo adulto. Em muitos casos, o desenho até enrijece (DERDYK, 2004, p. 97).

A vontade de ingressar no mundo dos grandes, participando das formas oficiais de comunicação, leva a criança a inventar, no desenho, escrituras fictícias, mensagens secretas. Derdyk (2004) diz que é muito comum ver desenhos de crianças de três anos, por exemplo, alinhando signos e ligando-os horizontalmente entre si, pois elas sentem que estão verdadeiramente comunicando algo.

A garatuja não é descomprometida. Nela estão escondidos segredos existenciais, necessidades de comunicação; existem garatujas que são frutos de gestos padrão, que independem da sociedade a qual pertence. E as que são frutos de gestos assimilados e aculturados. Elas não devem ser minimizadas nem supervalorizadas.

Considera-se desta forma, que o desenho precisa ser valorizado tanto pelos educadores quanto pelos pais, porque quando a criança é valorizada naquilo que sabe, sente prazer em aprender. Os professores precisam compreender o processo pelo qual a criança passa, desta forma valorizando seus progressos na forma de expressão, e destaca que se esse progresso não for valorizado, a

criança pode se retrair, sentindo-se inferiorizada e incapaz.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

A forma como o desenho vem sendo trabalhado na escola ao longo dos tempos, tem desvalorizado o processo criador das crianças, porque muitas vezes são produzidos a partir de modelos prontos, sem significado para as crianças. E por não apresentarem desafios que levam à exploração do ambiente que as cercam.

Algumas professoras da Educação Infantil dão desenhos mimeografados para seus alunos por considerarem que eles não sabem desenhar. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “são comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para a fixação e a memorização de letras e números.” (1998, p. 87)

A realização de trabalhos manuais na escola serve para “aliviar” as tensões, ou por ocasiões de festas escolares, cívicas e religiosas, a serviço da comunidade ou para ilustrar grandes acontecimentos. Isso é uma consequência das práticas que consideravam o desenho como passatempo, atividades decorativas, ou até mesmo como reforço, com exercícios de coordenação motora. Também de uma tendência naturalista que considerava o desenho infantil como tal. Com isso, o educador se eximia de fazer interferência nas produções das crianças, portanto, não havendo avanços em suas criações.

Segundo Mèredieu (1995), no campo do desenho, o ensino e a Pedagogia estão atrasados, isso porque, atualmente, a concepção do ensino do desenho baseia-se na observação e na imitação do real, que se deve aprender a olhar e copiar.

O ensino que se baseia na cópia não é inteligente. Esse tipo de ensino, como completar um papel mimeografado, por exemplo, que visa apenas o adestramento motor, cria expectativas em relação ao resultado, por ambas as partes, tanto pela criança, quanto pelo adulto, além de inibir toda e qualquer manifestação expressiva e original. Posteriormente, a criança que se acostuma a agir dessa forma, deixa de se arriscar, enfraquecendo o seu desenho. Muitas vezes, o desenho acaba perdendo a possibilidade do significado lúdico (DERDYK, 2004).

Sabe-se que o indivíduo também adquire conhecimento através da imitação e da observação. Contudo, a imitação e a cópia possuem significados distintos. Imitar é uma maneira de apropriar-se. A criança imita o adulto e essa imitação decorre da vontade de reproduzir a operação, para apropriar-se. A criança também imita outra criança, mas isso não implica necessariamente ausência de originalidade e criatividade, mas sim o desejo de apropriar-se de algo que é de seu interesse.

Copiar é uma mera reprodução impessoal, a criança não é autônoma na ação. O desenho da criança não se limita a cópia. Mesmo quando possui vontade de representar um objeto, este, antes de ser representado, passa por uma interpretação, reconstrução, que são resultantes de uma complexa leitura e elaboração. Portanto, considerar o desenho uma mera cópia é uma redução do significado do ato de desenhar e criar (DERDYK, 2004).

POSSÍVEIS INTERVENÇÕES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DESENHO

Para desenvolver um trabalho que amplie as possibilidades expressivas das crianças, em primeiro lugar, o educador precisa mudar o olhar sobre o próprio espaço da sala de aula. Ao invés de decorar a sala com desenhos mimeografados ou motivos feitos de isopor, uma alternativa seria usar fotos das próprias crianças, e/ou fixar desenhos das próprias crianças nas paredes.

Além disso, o espaço deve possibilitar a exposição dos trabalhos realizados, visto que, trata-se de uma forma de propiciar a leitura de objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções. Além disso, deve-se garantir um tempo na rotina para que as crianças possam desenhar diariamente sem a intervenção direta do professor. É muito importante que o espaço acomode confortavelmente as crianças, com fácil acesso para o uso dos materiais, possibilitando o máximo de autonomia. “A organização da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e suas disposições no espaço são determinantes para o fazer artístico” (RCNEI, 1998, p. 110).

Deve-se permitir a manipulação de diferentes objetos, materiais e suportes variados e de diferentes tamanhos, como papel, chão, jornal, madeiras, lápis, pincéis, carvão, tintas, entre outros, e a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio, sobre diferentes superfícies, para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. As crianças devem familiarizar-se com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados e com diversos tipos de suporte e para que possam refletir sobre os resultados obtidos em suas produções. Com isso, a criança tem a possibilidade de perceber as marcas, os gestos e as texturas produzidas, e as variadas possibilidades de impressão. Essas vivências fornecerão às crianças um maior conhecimento de si mesmas. “É preciso trabalhar com as crianças os cuidados necessários com o próprio corpo e com o corpo dos outros, principalmente com os olhos, boca, nariz e pele, quando elas manuseiam diferentes materiais, instrumentos e objetos” (RCNEI, 1998, p. 98).

O trabalho com várias técnicas de pintura é interessante para que as crianças possam explorar suas variações. Entretanto, dar liberdade para que escolham o tipo de material não significa se eximir de fazer interferências; é necessário que haja um planejamento e um acompanhamento do educador.

Dentre as intervenções possíveis de serem realizadas que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança, uma delas é sugerir que copiem seus desenhos com escala maior ou menor; essa atitude possibilita que as crianças reflitam sobre o seu próprio desenho e organize-o de maneira diferente no espaço do papel (RCNEI, 1998).

Japiassu (2004) propõe 10 atividades de coleta do grafismo, e considera que elas sejam suficientes para animar uma série de intervenções pedagógicas:

- 1) Desenho espontâneo – Não há uma proposta temática, a criança desenha o que quer.
- 2) Desenho da História – O professor lê ou conta uma história para as crianças e em seguida, propõe que elas desenhem “de memória” a história.
- 3) A história do desenho – Depois de um desenho espontâneo da criança, o professor pede para que a criança, conte a história do seu desenho.

- 4) O desenho de vivência – Depois de uma vivência (ida ao zoológico, ao teatro), o professor pede um registro gráfico-plástico.
- 5) O desenho de observação – Depois de apresentar um determinado objeto ou imagem aos alunos, o professor pede para que desenhem.
- 6) O desenho a partir de interferência “sobre” o suporte – O professor apresenta para os alunos suportes com determinada interferência, e pede que completem o fragmento da ilustração colada. Ex.: parte de uma imagem recortada em uma revista.
- 7) O desenho a partir de interferência “no” suporte – O professor oferece para as crianças suportes de diferentes formatos (forma de estrela, circuito, entre outros) e pede para que façam um desenho espontâneo sobre eles.
- 8) O desenho a partir da “reunião de partes” – O professor oferece à turma envelopes com formas variadas, recortadas em cores e diversos tamanhos (não necessariamente geométricos), e pede que elaborem uma composição, utilizando as formas que foram fornecidas sobre um suporte. Em composições feitas em grupo ou individualmente.
- 9) O diálogo gráfico – O professor solicita que uma dupla faça um desenho em conjunto, de forma que revezem na produção.
- 10) O desenho de memória – O professor pede que as crianças desenhem “de memória”, determinados objetos ou cenas que são reveladas ao grupo, como uma espécie de ditado gráfico-plástico.

É recomendável que o educador confeccione portfólios, ou que proponha para os próprios alunos confeccionarem seus respectivos portfólios, em envelopes grandes para guardar os desenhos e as pinturas de cada aluno. Todas as produções realizadas ao longo do ano letivo devem ser arquivadas nos portfólios, permitindo um acompanhamento das produções.

Referente à avaliação das produções, Japiassu (2004) destaca que a identificação das crianças também facilita a avaliação. Segundo o autor, o mais importante é que essa identificação deve ser registrada atrás do desenho, revelando o nome do aluno, a idade, a data e o tipo de atividade que foi proposta. Ex.: Bruna, 5 anos, 8 de maio de 2004, desenho espontâneo.

Para avaliar os alunos, o professor deve buscar entender o processo de cada criança, e o significado de cada trabalho, evitando julgamentos como feio ou bonito, certo ou errado. Deve observar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que os conhecimentos apresentados nesse artigo possam contribuir na implementação de intervenções pedagógicas que visem a apropriação do desenho por parte da criança.

Constatamos que o desenho, além de ser uma ferramenta diagnóstica lúdica e prazerosa,

é uma prática relevante para o professor e necessário para o desenvolvimento da criança. Toda criança é capaz de desenhar e criar, mas para isso acontecer, ela precisa ter oportunidades para a expressão. A criança tem forma de expressão e percepção única em suas experiências vividas em suas fantasias.

O educador precisa ver a criança como um ser em desenvolvimento e transformação, respeitando sua forma de se expressar. É fundamentalmente importante que o educador e os familiares compreendam as crianças como seres que pensam, que são sensíveis e que constroem, por meio de suas representações gráficas, um espaço real e imaginário. O desenho é a primeira manifestação da escrita humana, portanto, não devemos inibir as crianças de utilizar os símbolos que elas conhecem para se expressar.

Atualmente, as práticas utilizadas na escola acabam desvalorizando o processo de criação das crianças, como o costume de dar às crianças desenhos prontos, mimeografados ou xerocados, muitas vezes sem sentido. Práticas como passatempo, atividades em prol das datas comemorativas, exercícios de coordenação motora, sem uma finalidade, são práticas inadequadas.

Mesmo que os desenhos não possam ser interpretados pelo professor e mesmo que a criança mude de ideia toda vez que lhe perguntarem o que é que desenhou, o desenho deve ser sempre valorizado pelo educador, juntamente com a compreensão e valorização dos pais, porque o desenho infantil é uma forma de aprendizagem que as crianças têm acesso.

Decorar a sala de aula com produções dos próprios alunos e trabalhar com diversas técnicas e materiais de pintura é uma prática qualitativa e significativa para a aprendizagem. O educador deve despertar nas crianças novos olhares com desafios de novas cores e formas, utilizando vários suportes e disponibilizando diversos materiais para ampliar a imaginação e criatividade da criança, visto que, uma intervenção adequada do professor possibilita uma aprendizagem mais significativa aos alunos.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Suselei Aparecida Bedin; SOUZA, Adriana A. Beltramelli. **A ação educativa do professor no processo de produção do desenho na educação infantil e nas séries iniciais.** Anuário da Produção Acadêmica Docente, Vol. 1, nº 1 (2007). Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/513/1/Artigo%201.pdf>. Acesso 26 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3ed. São Paulo: Scipione, 2004.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Do desenho de palavras à palavra do desenho**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos913/desenho-palavras-palavra/desenho-palavras-palavra.shtml>. Acesso 19 fev. 2024.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. 14ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2007.

“O SILENCIAMENTO DO PARDAL” - A DESFIGURAÇÃO DO CRESCIMENTO EM “A LÍNGUA DAS MARIPOSAS”, DE MANUEL RIVAS



"THE SILENCING OF THE SPARROW" - THE DISFIGUREMENT OF GROWTH IN "THE LANGUAGE OF MOTHS", BY MANUEL RIVAS

DIVANIRA DA SILVA SOUSA

Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela UNIABC - Universidade do Grande ABC (2008) e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2015); Pós-graduação em Educação Infantil (Lato Sensu) pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014) e em Alfabetização e Letramento (Lato Sensu) pela Faculdade HSM (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I : 1º e 5º ano (nos períodos matutino e vespertino, respectivamente) ambos na EMEF Professor Antônio de Sampaio Dória - Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho traz reflexões sobre o conto “A língua das mariposas”, de Manuel Rivas, publicado em 1996 e adaptado para filme em 1999 por José Luis Cuerda. Tratando-se de uma obra multimídia, sua inclusão enquanto recurso de ensino torna-se bastante relevante ao abordar diversos gêneros narrativos, como a memória e o romance de formação, formas de texto, como o conto e o cinema, e temáticas profundamente contemporâneas, como o pânico moral e o discurso de ódio. Para tal, detemo-nos a dois eixos principais: a teoria a crítica literária marxista com Walter Benjamin e a crítica arquetípica de Northrop Frye, a fim de trazer à tona os pontos fundamentais da obra e elucidar possíveis abordagens de trabalho do texto literário em questão, transformando-o em instrumento para a elucidação de pontos tão caros a nossa sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura contemporânea; Crítica Literária; Cinema; Ideologia.

ABSTRACT

This paper reflects on the short story "La lingua de las mariposas" by Manuel Rivas, published in 1996 and adapted into a film in 1999 by José Luis Cuerda. As it is a multimedia work, its inclusion

as a teaching resource becomes very relevant as it addresses different narrative genres, such as memory and the formative novel, text forms, such as the short story and cinema, and profoundly contemporary themes, such as moral panic and hate speech. To this end, we have focused on two main axes: Marxist literary theory and criticism with Walter Benjamin and archetypal criticism with Northrop Frye, in order to bring out the fundamental points of the work and elucidate possible approaches to working with the literary text in question, transforming it into an instrument for elucidating points so dear to our contemporary society.

KEYWORDS: Contemporary Literature; Literary Criticism; Cinema; Ideology.

INTRODUÇÃO

A literatura contemporânea, seja ela nacional ou mundial, ainda figura pouca participação dentro das discussões acadêmicas ou escolares, sendo estas muito reduzidas ainda a debates pontuais ou discussões superficiais, que meramente notam sua existência, mas pouco buscam envolver tais obras na realidade dos alunos.

Para além de trabalhos de fato próximos a vivência dos alunos, como as fanfics ou projetos de escrita coletiva, obras já consagradas e aclamadas pela crítica, como “Torto Arado” de Itamar Vieira Junior ou “O avesso da Pele” de Jeferson Tenório também raramente passam de uma nota de rodapé nas salas de aula, e geralmente muito mais por suas polêmicas do que por sua qualidade literária.

Este, apesar de não ser um debate sob o qual nos debruçamos nestas páginas, fora um fator importante na escolha do texto elencado para análise. Não que a literatura durante a história, em seu caráter de obra de arte, não tenha oferecido ricos debates sobre muitas de nossas questões, mas acredito que a literatura contemporânea possua, dado o cronotopo de sua produção, um potencial gigante, e ainda muito inexplorado, sob o qual devemos oferecer um olhar mais atento.

Dito isso, a escolha de Manuel Rivas e de sua obra não foi fruto do acaso. O escritor galego, nascido em 1957, tem uma obra bastante prolífica dividida entre poemas, ensaios, romances, contos e ensaios, continuamente construída desde os seus 15 anos. No cenário literário espanhol, o trabalho de Rivas marcou um ponto de revolução para a literatura galega, dado seu comprometimento com sua cultura e regionalidade e sua retomada de alguns aspectos centrais da política espanhola, especialmente no que diz respeito ao período que precedeu a ditadura fascista no país.

Rivas é hoje um dos nomes mais influentes da literatura contemporânea, tendo seu trabalho traduzido para 17 línguas, entre elas o português com as edições do romance “O lápis do carpinteiro” pela Bertrand de Portugal e a coletânea de contos “O que quer de mim, amor?” pela Tinta Negra no Brasil, obra essa onde “A língua das mariposas” figura como um dos principais trabalhos.

Além do sucesso no âmbito literário Manuel Rivas, com as obras supracitadas, recebeu duas adaptações cinematográficas de grande prestígio, ambas indicadas ao Prêmio Goya da Academia Espanhola de Cinema. “A língua das mariposas” de 1999 em especial foi um grande sucesso popular

e de crítica, marcando um ponto importante não só na popularização do autor, mas também na seleção da obra como um todo realizada para este projeto em questão.

O conto trata da relação entre duas personagens durante a década de 30: Moncho, um jovem estudante do ensino fundamental, e Don Gregorio, seu professor. Narrado pela ótica de uma memória, o conto explora a formação do laço entre essas duas personagens, Moncho (ou Pardal, como Don Gregorio passa a chamá-lo) desenvolvendo um prazer em estudar e estar na escola, muito em decorrência das práticas “revolucionárias” do professor, como não aplicar punições físicas e promover estudos de campo. Tal relação vem a se deteriorar por conta das políticas de seu tempo, com Republicanos e Nacionalistas escalando tensões e estando prestes a entrar em Guerra Civil, sendo a pequena cidade galega um ponto de eclosão desses movimentos.

Conto e filme pouco se diferenciam em suas construções narrativas, com a obra escrita entrando mais a fundo sobre a posição política de Don Gregorio, que é anarquista, mas o conjunto das duas obras se alinha em seu ponto central: o conflito político enquanto motes para a degeneração das relações humanas. Em meio a tropos bastante comuns, como o romance de formação, o conflito ideológico e a vivência escolar, Rivas constrói uma obra extremamente capaz de narrar o nosso presente.

A própria natureza multimídia que a obra ganhou oferece um prato ainda mais cheio para trabalhá-la. Se tratando também de uma adaptação de grande prestígio e excelência artística, optar por usá-la enquanto paralelo ao conto de Rivas em um espaço de sala de aula e análise entra em direto alinhamento com os pressupostos do ensino de língua pela Base Nacional Comum Curricular, que preza pelo constante letramento em múltiplas facetas da língua, sendo as diferentes formas de texto artístico um preceito fundamental dentro de seu eixo artístico-literário.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No que diz respeito a Base Nacional Comum Curricular, este projeto alicerçou-se em dois de suas competências específicas ao trabalhar com a área de linguagens, sendo estes o ponto 1:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (Brasil, 2018, p.61).

E o ponto 5:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p.61).

Além disso, ao observarmos o mote principal de desenvolvimento do componente de língua portuguesa, há um grande foco na “centralidade do texto como unidade de trabalho” (Brasil, 2018, p 63), podendo E devendo este(s) texto(s) ampliarem a visão de mundo do aluno, como presente

no próprio texto do documento valorizando a promoção de “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Brasil, 2018, p.63, grifo meu).

Pautadas as possibilidades da multilinguagem, outro ponto importante marcado na BNCC, que pode ser bastante aprofundado pelas formas de apresentação de um texto como “A língua das mariposas”, são os elementos da que compõem o debate na esfera pública, a fim de sensibilizar os alunos sobre temas fundamentais a manutenção de nossa sociedade:

Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (Brasil, 2018, p. 133, grifo meu).

Se infelizmente no texto da BNCC falta clareza e aprofundamento maiores sobre os tópicos supracitados, é de suma importância que nós, enquanto educadores, que nos mantenham informados sobre tais temas que se tornaram tão pertinentes à nossa sociedade. A ascensão da extrema-direita, que tem como algumas de suas principais ferramentas a propagação de discurso de ódio e pânico moral, principalmente por via da web como explorado por Walsh (2020), são temas que, dado o recorte histórico, surgem de forma bastante presente na obra de Manuel Rivas, sendo o próprio recorte histórico da ascensão de um governo fascista como a ditadura de Franco um paralelo muito significativo ao nosso próprio momento histórico, onde a democracia balança constantemente sob a ameaça do fascismo e da extrema-direita.

Uma vez que a exploração da narrativa de Rivas se faz por meio da retomada de uma memória onde o próprio narrador age como personagem, e dada toda a contextualização temporal e cultural do cenário pré-Guerra Civil Espanhola, a produção crítica de Walter Benjamin, em especial seu ensaio seminal “O narrador” (1985), possivelmente seu trabalho mais importante para a área das belas letras. Neste trabalho, Benjamin discorre sobre a importância do narrador, este encarnado como o “contador de histórias” das narrativas orais, como aquela figura capaz de quebrar o status quo da sociedade ao resgatar, em sua memória, sociedade e cultura os elementos que nos comunicam com nossos semelhantes. Tiram do ensimesmamento aquilo que é demasiado humano. O resgate de Moncho, nosso contador de histórias, é muito de um exercício de retomada de um fragmento importante de sua vida. Formativo para seu indivíduo, condensação temporal de seu momento histórico e reflexo de elementos socioculturais que perduram até hoje em nossa sociedade.

Por fim, aliamos-nos à crítica arquetípica de Northrop Frye (1957) a fim de pensar sobre os impactos duradouros dessa obra em uma construção mais “literária”. Supondo a literatura como um contínuo exercício de transformação das tradições da humanidade, como os ritos de passagem e crescimento moldam Moncho, e são moldados e desfigurados, em meio a ascensão do fascismo? Quais os impactos do pânico, do medo e da desinformação nessa construção narrativa tão fundamental a nós? Refletir tais questões ajuda a pensar o texto em sua camada mais abstrata, e é fundamental para que possamos oferecer uma crítica mais completa da obra.

Cabe ressaltar que, a fim de realizar uma crítica com o mínimo de perda possível, optou-se

pela análise da obra em sua língua original, o espanhol, havendo, porém, uma excelente tradução para português pela Editora Tinta Negra, que permite a expansão dos conceitos explorados aqui à materialidade das salas de aula brasileiras.

O NARRADOR PARDAL

A narrativa do conto já começa apresentando dois elementos que serão centrais ao seu desenvolvimento: a dita “língua das mariposas” não tarda a anunciar sua presença, dando a tônica de um certo mistério, no sentido gnóstico, mesmo, que conduzirá a narrativa. “E ai, Pardal? Espero que esse ano possamos, por fim, ver a língua das mariposas.” (Rivas, 1996, p.1. Tradução minha), é a frase que abre a obra, que então procede a apontar para a direção principal que iremos, a das memórias.

Moncho, nosso narrador, vai aos poucos desvelando elementos de sua vivência com a escola, que se deu em um recorte muito específico da história espanhola. “Dois de meus tios, como muitos outros jovens, migraram para a América para não ir aos quintos e a Guerra do Marrocos.” (p.1. Tradução minha.). Tardaremos a ter uma marcação temporal evidente, mas as descrições do garoto, como esta do Marrocos ou seu comentário sobre a “Batalha do Barranco do Lobo” apontam para uma Espanha pré-Guerra Civil, mas em momentos muito próximos à ascensão do governo fascista no país.

Chama a atenção como a imagética da guerra se faz presente logo nos primeiros parágrafos do texto, filtradas pela ótica de um protagonista/narrador ainda criança. Moncho não entende, de fato, a gravidade da guerra, percebendo-a apenas como um coisa ruim pela fuga de seus tios ou, ainda mais interessante, pela associação que ele busca. Para ele ir à guerra, nos possíveis horrores que ele ainda não consegue compreender, é equivalente a ir à escola, uma realidade muito mais próxima e muito mais sombria para seu universo. A origem dessa perspectiva aterrorizante estava justamente eu seus pais, nas ameaças de sua mãe em “Você verá quando for à escola!” (p.2. Tradução minha) ou dos relatos do pai sobre a violência punitiva dos professores pelas coisas mais arbitrárias, como se enrolar em um trava-línguas (p.2).

Consumido pelo medo, Moncho corria pela paisagem galega e dormia abraçado com sua mãe como um condenado encaminhado para a pena de morte. Para sua surpresa, porém, apesar de todos os terrorismos, a experiência que molda sua vivência com a escola é muito diferente daquela de seus pais. Passado o susto inicial, que o leva a fugir cidade afora, Moncho, agora Pardal, constrói com seu professor Don Gregório uma verdadeira relação de mestre-pupilo, indo muito além dos muros da escola.

Uma das grandes paixões de Pardal vêm à tona a partir da relação com Don Gregorio, às ciências da natureza, em especial a biologia. Com o professor, Pardal sai pelas fronteiras da cidade, até então marcadas como uma zona “proibida”, para descobrir coisas sobre o mundo. Aprende sobre os pássaros que usam flores para construir seus ninhos, sobre os sapos e sua metamorfose, o funcionamento de uma íris ocular e, não surpreendentemente, sobre a língua das mariposas, que

funcionam como um pedúnculo que se desenrola e bebe o néctar das flores. Tal relação surpreende principalmente os pais de Moncho, que antes viam o filho rejeitar a escola e, agora, passam a ver uma admiração gigantesca pelo docente.

Surgem, então, algumas sutilezas na narrativa que começam a indicar para o seu final trágico. Como na nossa própria contemporaneidade, podemos perceber aos poucos a ascensão de um certo pânico moral na cidade, elemento este que, se não percebido pelo jovem Pardal, para o nosso narrador, com o recurso do resgate à memória, ganha destaque. Os comentários da mãe sobre o suposto ateísmo do professor (p.5), em uma crítica diretamente moral ao mesmo, são seguidos, não coincidentemente, pelo comentário de Moncho sobre a origem das batatas para os pais. “Era a primeira vez que tinha a clara sensação de que, graças ao professor, sabia coisas importantes do nosso mundo que eles, os pais, não sabiam” (p.7. Tradução minha)

Cabe pensar o porquê dessas colocações, lado a lado, figurarem no conto, seguidas pelo contraste quase paradoxal entre a alegria dos pais pela relação de Pardal e Don Gregorio e a preocupação da mãe com a ideologia republicana, alinhada à esquerda durante a década de 30 na Espanha, do marido e do professor. Esse jogo de quente e frio, regozijo e preocupação, orgulho e recalque, é um retrato do próprio tempo político da narrativa que, resgatada pela ótica de uma criança, parece carecer de todos os elementos interpretativos necessários para compreender a dimensão daqueles acontecimentos. “Algo estranho estava para acontecer.” (p.8. Tradução minha), esta é a reflexão de Moncho que marca, de forma sucinta, o ponto de virada da história.

E é na marcação do ano, 1936, eclosão da Guerra Civil Espanhola, que estes discursos contraditórios parecem finalmente ganhar coro, saindo da simples realidade do pequeno e tomando a dimensão da sociedade como um todo. Com a explosão da guerra em La Coruña, a vida interiorana da cidade de Moncho também mudou. “Republicanos” são caçados e encarcerados sem direito a defesa ou resposta. Na verdade, nem mesmo suas credenciais como opositores dos Nacionalistas são conferidas, sendo que qualquer pessoa minimamente “suspeita” acaba sendo vítima do ensandecimento da extrema-direita. Berloques são escondidos, livros são queimados, e até republicanos como Ramón, pai de Moncho, “mudam de lado” para garantir a proteção dos seus. E o pequeno, sem saber o que fazer quando o camburão passa levando aqueles considerados “traidores e criminosos”, como seu mestre Don Gregorio, termina apenas por conseguir murmurar aquilo que ficou como lição: “Sapo! Tilonorrinco! Íris!” (p.10. Tradução minha).

Para Walter Benjamin (1985), essa dimensão que ganha narrativa, da “contação de histórias”, é uma marca fundamental do que ele considera a “verdadeira narrativa”. Não uma reprodução de modelos já colocados ou do ensimesmamento da cosmovisão burguesa, incapaz de se comunicar com a materialidade do mundo, mas sim a conexão, pela recuperação das memórias, do homem para com o homem. A narrativa de Moncho dá uma volta completa, do medo da escola à glória de uma relação edificante ao desentendimento completo, e retrata uma realidade que está muito além da Guerra Civil Espanhola. Sem mudar absolutamente nada a não ser data e local, a história construída por Manuel Rivas poderia facilmente ser levada a qualquer espaço literário, como a Londres distópica de 1984 ou a misteriosa “Cidade” de Murilo Rubião, ou da própria materialidade contemporânea, como a ascensão de lideranças de extrema direita pelo mundo inteiro vista nas últimas décadas, movimento do qual o Brasil não escapou.

O pânico moral e a ascensão da extrema-direita, infelizmente, estão longe de ser fenômenos anacrônicos a nossa realidade, mas são em narrativas como “A língua das mariposas” que podemos observar, por meio das qualidades únicas da arte, como a condição humana se afeta neste cenário. Longe de ideologias e dilemas políticos, como os indivíduos e suas relações se degeneram em meio ao caos oriundo da guerra, seja ela “fria” ou verdadeira, ideológica ou material? A recuperação da memória de Moncho termina sem respostas, porque talvez estas caiba a nós, leitores, uma vez que para o pequeno personagem, mesmo na distância de telespectador, o signo final é o do trauma.

CRESCIMENTO SABOTADO

Há uma questão importante, de ordem literário-cultural na narrativa de “A língua das mariposas” que, dado o final brusco e violento da obra, fica sem respostas: Mas afinal, e o que fez-se de Moncho? Observamos uma passagem muito significativa de um momento fundamental na vida do garoto. Estamos falando da recordação de uma memória dos 6 anos de idade, dos tempos de entrada na escola e de uma vivência extremamente transformadora com um professor que, invariavelmente, serviu como guia fundamental na formação de mundo do pequeno.

Para o crítico canadense Northrop Frye (1957) a literatura cumpre um papel fundamental na construção do imaginário cultural da humanidade ao substituir a tradição do rito e do mito, fundamental a nossa organização social, pela forma escrita. Dentro dos muitos ritos percorridos pelo autor, destaco aqui a narrativa primaveril, cujo rito de passagem e ascensão (à liderança da tribo, à vida adulta e afins) configuram sua principal forma, e da qual histórias de crescimento e romances de formação como “A língua das mariposas” fazem parte.

Um ponto fundamental a se ressaltar, porém, é que a constante transformação da literatura, paralela à nossa constante mutação social, faz com que gêneros e modelos narrativos, e conseqüentemente ritos, sofram também transformações. Na obra de Rivas é notável que a inocência da tradição corre perigo. Ao percorrermos o trajeto da memória Pardal, é nítido que estamos lidando com um romance de formação, seja por acompanharmos um momento importante da infância da personagem, seja pelos momentos de construção psicológica e intelectual, seja pela simples passagem do tempo na narrativa.

Contudo, como ressalta o próprio Walter Benjamin, a natureza brutal, violenta e imoral da 1ª Guerra Mundial, a primeira na história a ver a sociedade civil como vítima fundamental ao ataque dos exércitos, acabou por ter um efeito devastador na sociedade. A reificação, que transforma os seres em “coisas”, produtos, ganha um ritmo cada vez mais acelerado e nos deparamos cada vez mais a reduções de indivíduos a suas ideologias, geralmente na visão de inimigos. A arte narrativa não escapou de tais fenômenos, ao ponto de Benjamin afirmar que narrar, contar histórias, torna-se resistência por não se render a este movimento de apagamento de nossa própria natureza.

Porém é impossível sairmos ilesos. Como dito anteriormente, a chave final do conto de Rivas é a do trauma. Pouco sabemos sobre que fim levou Moncho, Don Gregorio e sua família. A imagem final, de punhos cerrados, pedras nas mãos e murmurando uma incapacidade de ofender de fato

o professor marcam, para nós, um ponto de verdadeira parada no tempo. A imagem congelada de Moncho é aquela marcada pelo signo da violência e da perda, e nem a revisitação de suas memórias é capaz de dar solução. Diferente do Sérgio de Raul Pompéia, não há nem mesmo a ironia do passado violento ser o único passado a se olhar. A guerra, em sua brutalidade mais vil, esvazia o sentido de tudo e de todos e nos torna inimigos daquilo que nem mesmo compreendemos.

Parando-se o tempo, suspende-se o rito. Como o Oskar de “O tambor de lata”, clássico da literatura alemã e romance que também aborda a 2ª Guerra Mundial, a impressão que temos é a de que Moncho deixa de crescer, suspenso no tempo. Em um mundo esvaziado de sentido, onde aquilo que havia de mais puro em sua relação com Don Gregorio, o amor à biologia, se reduz a uma ofensa sem sentido, a única alternativa é escolher não participar, não crescer. Pela crítica arquetípica, esta configuração da ironia e subversão máximas configuram o “modo infernal” da literatura, de onde a única opção que recebemos é a derrota máxima da humanidade.

Frente a ausência de respostas na narrativa, é o que está fora do texto, ou seja, aquilo que ele reflete, nossa própria sociedade, que deve se tornar nosso foco. Frente ao esvaziamento da guerra, corporificado na narrativa de Moncho, são as nossas respostas que se tornam importantes. As metáforas e materialidades do texto, passados pela ótica da crítica, nos apontam para o que devemos combater, enquanto sociedade, a fim de não cairmos nas mesmas armadilhas, literárias ou não, que nos despem de nossa própria humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A língua das mariposas” é um conto riquíssimo, que explora a construção e a perda de elementos fundamentais à condição humana. Diálogo, relações e entendimentos se constroem pelo comum para serem ceifadas pelo diferente, em um movimento de tamanha violência que perde-se qualquer sentido ou explicação. O peso para nós, docentes, acaba sendo ainda maior ao depararmos com esta narrativa, uma vez que uma de suas principais vítimas é um professor. Em tempos sombrios para nosso ofício, com movimentos absurdos como o “Escola sem partido” e a constante vigilância ideológica sobre nossas práticas, é difícil não imaginar que Don Gregorio não poderia ser, no fim do dia, um de nós.

Trabalhar com um conto dessa magnitude, que além de tudo oferece uma opção cinematográfica para que possamos trabalhar seu impacto em múltiplas semioses, me parece um excelente caminho para abordarmos temas tão caros e tão contemporâneos. Trabalhar o discurso de ódio, o pânico moral, os dilemas das ideologias e até a própria vivência escolar pela ótica da literatura e do cinema oferece a possibilidade de usar a arte como uma ferramenta essencial de comunicação, além de criar pontes com nossa realidade e de nossos alunos.

Enquanto educadores, devemos sempre ter em mente nosso compromisso e responsabilidade na formação de nossos alunos, e combater ideologias desumanas e violentas faz parte desse movimento e, neste embate, ter a grande arte como nossa aliada se mostra fundamental para que possamos seguir firmes. Pensar a vida, a contemporaneidade pela arte é passo fundamental na

formação de nós, enquanto seres humanos críticos e sensíveis, e abraçar a literatura global de alta qualidade, como a oferecida por um autor como Manuel Rivas, é essencial para que possamos construir ainda mais alicerces na direção de oferecer uma educação plenamente libertadora.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: **Magia e técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

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

FRYE, Northrop. **Anatomy of Criticism**. Princeton. Imp. da Univ. de Princeton, 1957.

GRASS, Günter. **O tambor de lata**. 1ª ed. Lisboa, Dom Quixote, 2009.

LA lengua de las mariposas. Direção de José Luis Cuerda. Madri: Sogecine, 1999, 1 DVD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xfp7WUIzImQ&pp=ygUabGEgbGVuZ3VhIGRIIGxhcyBtYXJpcG9zYXM%3D>. Acesso 8 abr. 2024.

ORWELL, George. 1984. Trad: Heloisa Jahn, Alexandre Hubner. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2009

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 17ª ed. São Paulo, Ática, 1997.

RIVAS, Manuel. **O que quer de mim, amor?** 1ª ed. Rio de Janeiro, Tinta Negra, 2012

RIVAS, Manuel. **¿Que me quieres, amor?** 1ª ed. Barcelona, Editorial Debolsillo, 2016. Conto disponível em: <https://laussy.org/images/b/ba/Lengua-de-las-mariposas.pdf>. Acesso 8 abr. 2024.

RUBIÃO, Murilo. **Murilo Rubião — Obra Completa**. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2010.

WALSH, James. **Social media and moral panics: Assessing the effects of technological change on societal reaction**. In: **International Journal of Cultural Studies**. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7201200/>. Acesso 8 abril 2024.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

INTERDISCIPLINARITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE EARLY YEARS



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; e-mail: elaine_abreu@yahoo.com.br.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de levantamento bibliográfico para embasar as reflexões levantadas por uma pesquisa de campo numa Escola Estadual do município de Santa Rosa cujo objetivo era de investigar a compreensão dos professores/educadores em relação à interdisciplinaridade buscando levantar resultados de uma prática pedagógica interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo é preciso compreender que a interdisciplinaridade é a integração entre os diferentes componentes curriculares e sua prática no dia a dia da escola e o que tem como contribuição para o ensino aprendizagem dos educandos. Propõem-se desta maneira uma análise crítica em relação à prática interdisciplinar, suas implicações e mudanças na área da educação. Este trabalho tem sua conclusão ressaltando os resultados obtidos com a pesquisa realizada, através da qual se verificou a necessidade de se ter uma prática interdisciplinar para que de fato ocorra o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Anos iniciais do ensino fundamental; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This paper presents a bibliographical survey to support the reflections raised by a field study in a state school in the municipality of Santa Rosa, whose aim was to investigate the understanding of teachers/educators in relation to interdisciplinarity, in an attempt to identify the results of an interdisciplinary pedagogical practice in the early years of elementary school. However, it is necessary to understand that interdisciplinarity is the integration between the different curricular components and their practice in the day-to-day running of the school and what it contributes to the teaching and learning of students. We therefore propose a critical analysis of interdisciplinary practice, its implications and changes in the field of education. This work concludes by highlighting the results obtained from the research carried out, which revealed the need for interdisciplinary practice so that the teaching and learning process actually takes place.

KEYWORDS: Interdisciplinarity; Early years of primary education; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e com os parâmetros. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores.

A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCN's que contribui para o aprendizado do aluno. Apesar disso, estudos têm revelado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida, explica Carlos (2022).

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar completa Libâneo (2022).

Segundo Carlos (2022), a interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo

com os limites das disciplinas.

Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos PCNS, pois é necessário que ele assuma uma atitude endógena e que faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade elucida Moreira (2011).

A literatura infantil como ferramenta lúdica, pedagógica e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, infelizmente ainda é pouco explorada em sala de aula, pois os educadores tem ignorado este poder literário por não saberem como utilizá-los em suas práticas de ensino. Analisar o uso interdisciplinar da literatura infantil na sala de aula como princípio pedagógico e a teoria de Aprendizagem significativa foi o objetivo proposto no estudo ora apresentado. (PAVIANI, 2. Ed. 2008)

Do ponto de vista pedagógico a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição. Geralmente o primeiro contato das crianças com a literatura infantil ocorre através das histórias contadas pelos familiares. Neste momento se instala na criança uma relação agradável, prazerosa e íntima com a leitura. À medida que mantém contato com a história ela se identifica com o personagem e consegue encontrar respostas esclarecedoras sobre seus questionamentos, motivação para superar suas dificuldades. Para Silva (2011) este contato coloca o leitor na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. (VASCONCELLOS, 2008)

Corroborar Morin (2000), que na sala de aula, o uso da literatura infantil facilita muito os processos de ensino e aprendizagem, pois conduz o leitor a construção do pensamento crítico aprimorando a capacidade de pensar, questionar e enxergar novas alternativas para superação dos problemas. Com isso, a criança vai solidificando seus próprios conceitos e opinando com mais convicção. Porém, para que tudo isso aconteça é fundamental que os educadores saibam mediar esse processo numa perspectiva interdisciplinar.

Analisar o uso da literatura infantil em sala de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa foi o objetivo geral deste estudo.

A fundamentação teórica sustenta-se em algumas categorias tais como: aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982; MOREIRA, 2011); interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008; 1991; PAVIANI, 2008), literatura infantil (ABRAMOVICH, 1997) e planejamento e avaliação, dentre outros.

Considerando que a literatura infantil auxilia no processo formativo do aluno, observamos algumas práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender o uso didático. Acreditamos que este nível de escolaridade é propício a um trabalho didático-pedagógico, valorizador de aprendizagem significativa à luz do pensamento do Ausubel (1982) como abordaremos adiante.

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca

pública da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a Pedagogia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Competência Emocional na sala de aula.

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão e pesquisa sobre a importância da interdisciplinaridade que com o passar do tempo, deixou de ser mais um modismo na educação. Ela começa a ser encarada como uma proposta pedagógica que pode auxiliar a superar algumas das dificuldades encontradas por professores e alunos no trabalho desenvolvido na sala de aula. No entanto, esse conceito ainda é pouco discutido nas escolas, dificultando a compreensão dos seus reais objetivos.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é elucidar no decorrer do trabalho o uso da literatura infantil em sala de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa. Como o profissional da Educação reflete sobre a aula, mais especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e garantir um aprendizado efetivo, bem como suas dificuldades.

JUSTIFICATIVA

Considerando que a literatura infantil auxilia no processo formativo do aluno, observa-se que algumas práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender o uso didático desses livros. Acredita-se que este nível de escolaridade é propício a um trabalho didático-pedagógico valorizador de aprendizagem significativa.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se literaturas publicadas em revistas pedagógicas, tendo a metodologia desenvolvida com base em livros referentes ao assunto e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Segundo Manzo (1971 apud LAKATOS 1991), a pesquisa bibliográfica oferece meios para definir e resolver, não somente problemas já conhecidos, permitindo a exploração de diferentes áreas e possibilitando ao cientista uma análise paralela das informações obtidas, com outro enfoque e abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura infantil divide-se em dois contextos: o da escrita e do lendário. O contexto lendário se configurou da necessidade das mães se comunicarem com seus filhos, de contarem histórias que os rodeavam mesmo sem qualquer registro escrito. No mundo ocidental os primeiros livros literários surgiram com a finalidade de atingir o mercado comercial e o público infantil da classe aristocrática francesa do século XVII/XVIII. Eram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo. Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, usavam da criatividade da literatura infantil para esconder suas intenções sob o manto do fantasioso (CADEMARTORI, 2010).

Os contos costumavam levar por trás da história críticas sobre a forma de governo vigente na época, no qual costumava ter somente uma entidade que detinha de poder absoluto, sendo que os personagens podiam representar os papéis sociais de cada classe. Porém, foi na Inglaterra que ocorreu a difusão e o crescimento desta publicação devido ao processo de industrialização e dos novos recursos tecnológicos que facilitavam a produção dos livros infantis.

A literatura infantil brasileira foi introduzida nas escolas como recurso didático auxiliar da alfabetização e do letramento para que as crianças pudessem identificar as letras e suas funções, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, visando desenvolver outras habilidades também. No Brasil a literatura infantil só foi se tornar mais acessível próximo a Proclamação da República quando iniciou com mais força o processo de modernização facilitando muito a confecção dos livros e sua distribuição.

Por essa inicial funcionalidade da literatura infantil nas escolas brasileiras é possível entender a postura de alguns professores usarem a literatura infantil em suas práticas de ensino somente para o desenvolvimento da leitura e escrita. Do ponto de vista pedagógico a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição.

Geralmente o primeiro contato das crianças com a literatura infantil ocorre através das histórias contadas pelos familiares. Neste momento se instala na criança uma relação agradável, prazerosa e íntima com a leitura.

À medida que mantém contato com a história ela se identifica com o personagem e consegue encontrar respostas esclarecedoras sobre seus questionamentos, motivação para superar suas dificuldades.

Para Silva (2011) este contato coloca o leitor na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. Na sala de aula, o uso da literatura infantil facilita muito os processos de ensino e aprendizagem, pois conduz o leitor a construção do pensamento crítico aprimorando a capacidade de pensar, questionar e enxergar novas alternativas para superação dos problemas. Com isso, a criança vai solidificando seus próprios conceitos e opinando com mais convicção. Porém, para que tudo isso aconteça é fundamental que os educadores saibam mediar esse processo numa

perspectiva interdisciplinar.

Já a Interdisciplinaridade se apresenta como a articulação dos saberes da humanidade visando à superação de uma visão fragmentada do mundo. Para Morin (1987, p. 30), pela interdisciplinaridade:

[...] procura-se estabelecer um método, o menos mutilante possível, que permita estabelecer o diálogo entre conhecimentos dispersos, fazendo-os desembocar numa compreensão da realidade o mais globalizadora possível. Para tanto, o operador do conhecimento deve tornar-se, ao mesmo tempo, o objeto e o agente do conhecimento.

Com isso a Literatura Infantil pode ser trabalhada pelo educador, mediador, como operadora desse conhecimento Interdisciplinar, de modo que a criança possa ter compreensão de sua realidade através do diálogo de saberes permitindo à ela a compreensão do homem, do mundo e de si mesma através da construção de uma ótica global.

Segundo Fazenda (2008), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional enta, pois, o dialogo com outras formas de conhecimento, dei ando-se interpenetrar por elas ultrapassando o pensar fragmentado compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindose para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e o uso da Literatura Infantil na escola cumpre bem este papel.

Para Paviani (2008) a interdisciplinaridade não é a simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica A interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas oportunizando uma vasta visão capaz de levar os alunos a perceberem que este mundo é global e complexo.

Pois é aí que a interdisciplinaridade integrase a literatura infantil. O professor deve mediar para que desperte na criança o interesse pela história que está sendo contada dialogando com ela novos saberes, provocando a curiosidade, promovendo novos questionamentos e o pensamento crítico-reflexivo.

Segundo Silva (2011) o questionamento gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão. Desta inquietação forjam-se leitores assíduos, sujeitos pensantes, protagonistas de sua própria história em busca de novas descobertas, de novos conhecimentos, em uma procura contínua da saciedade de suas curiosidades e de novas aventuras motivados pela Literatura infantil.

Do ponto de vista didático-pedagógico é importante ressaltar que o educador leia e avalie o livro antes de utilizá-lo na aula, pois algumas destas obras, infelizmente trazem termos ou imagens preconceituosas. Ao utilizar-se da Literatura Infantil o professor tem que conhecer a história, de forma que prenda a atenção das crianças e que provoque as diversas emoções.

Neste momento a ludicidade, parte integrante dos livros infantis, provoca o imaginário das crianças despertando a curiosidade, o interesse e a criatividade delas. Cabe, portanto, ao educador fazer a entonação das palavras, fazer uso das possibilidades da voz para a fala de cada personagem, contar a história através de fantoches e utilizar outros recursos pedagógicos.

Por esse motivo, o planejamento e a avaliação são recursos importantes para todo o professor. Segundo Vasconcellos (2007), a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que

implica em reflexão crítica sobre a prática. Nas entrevistas com professores e das observações das aulas constatamos que a avaliação acontecia bimestralmente por meio de relatório do desenvolvimento dos alunos, enquanto o planejamento define os objetivos para atividades específicas. É fundamental uma aproximação intensa das práticas de avaliação da aprendizagem, através das representações e, sobretudo, pelas observações do cotidiano escolar.

O planejamento é um conjunto de ações projetadas para atender um determinado objetivo “[] visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”, como destaca Luckesi (1992, p.121).

Neste sentido, podemos afirmar que o planejamento é também uma ação de organização, fundamental a toda ação educacional. O docente que, em linhas gerais, deseja realizar uma boa atuação no ambiente escolar deve: participar, elaborar e organizar seu planejamento, conforme o nível de seus alunos e com o Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalha. Ninguém planeja sem saber onde deseja chegar, o que se quer ensinar e o que o aluno precisará aprender.

Para Vasconcelos (2002), o planejamento é o instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Destarte, o planejamento visa direcionar o trabalho docente de modo consciente e capaz de organizar e proporcionar mudanças e numa perspectiva interdisciplinar trabalhar a literatura infantil promotora de aprendizagens significativas faz sentido.

Por mais que os professores possam contribuir para que a aprendizagem se realize ser o próprio aluno que deve ser capaz de elaborar os conteúdos de sua aprendizagem. Ele é o agente transformador de suas aprendizagens, sempre se atualizando e orientado pelo professor que deve, continuamente, aprofundar seus conhecimentos e a literatura infantil, aplicada de modo interdisciplinar, é propícia a aprendizagem significativa. Cabe ao docente suscitar de forma lúdica e apresentar aos seus alunos os caminhos para que eles se sintam estimulados a buscarem conhecimentos e aquilo fazer sentido para eles conforme suas vivências.

É necessário que a escola forme pessoas curiosas, que tenham autonomia e se sintam motivadas a pesquisar e serem autoras do próprio processo de aprendizagem. Partindo do que afirma Oliveira (2004), no contexto cultural, o aprender tornou-se algo complexo, passando a requerer saberes mais elaborados do aprendiz para construí-lo e do docente para mediá-lo. Trata-se de um movimento histórico e dialético capaz de provocar no aprendiz atitudes conscientes e emancipatórias. O sentido consciente e emancipador da aprendizagem tem sido conclamado por estudiosos como: Paulo Freire, Rancière, Mészáros, dentre outros. “A aprendizagem é a nossa própria vida”, afirmara Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 55). 2008, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a influência que a leitura possui na vida das pessoas, é importante o reconhecimento dos livros literários como instrumentos de enriquecimento pedagógico. Para Silva (2011) o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação dos significados, a partir de um documento escrito.

Neste sentido e pensando o trabalho com a literatura infantil de modo interdisciplinar e provocador de aprendizagens significativas, entendemos ser a leitura emancipadora e instigadora desse movimento didático-pedagógico. Para tanto, o papel do docente será sempre de provocador da curiosidade dos alunos mediando sempre, a literatura ao conteúdo, respeitando sempre o seu lado estético e de fruição, mas, também, como um recurso extremamente importante para se alcançar um ensino inovador, emancipador, interdisciplinar e lúdico, mas, principalmente a aprendizagem significativa.

- Delinear a prática do uso da literatura infantil entre professores e alunos no cotidiano das aulas;
- Evidenciar o nível de interesse dos alunos para com a literatura infantil.

Todavia, nos surpreendemos com o que observávamos naquela escola. Mesmo tendo encontrado ali o hábito da leitura formado nos alunos, os professores ainda desenvolvem práticas pedagógicas lineares e fragmentadas fazendo uso da literatura infantil com um único fim – aprender a ler e escrever.

A organização do trabalho pedagógico destinava-se a uma única disciplina – a língua portuguesa. Portanto, concluímos com este estudo que há muito que se fazer para mudar a mentalidade dos docentes para que eles possam enxergar a literatura infantil como canal de um ensino interdisciplinar e explorar sua ludicidade, por isso é importante que durante a formação de professores e durante os cursos de aperfeiçoamento isso possa ser discutido e transformado.

É fundamental que os professores se unam com a gestão escolar, comunidade e família e planejem suas aulas para que os conteúdos curriculares possam ser trabalhados de forma articulada de modo que todos participem e que faça sentido para todos, a escola tem que ser um espaço de colaboração para uma educação prazerosa e efetiva. É preciso formar para emancipação e a interdisciplinaridade promove as práticas docentes em prol de aprendizagens significativas.

Para isso é imprescindível que os professores conheçam seus alunos e tentem por meio de rodas de conversas saber o que cada um sabe sobre o conteúdo que vai ser trabalhado em sala de aula.

Diante do exposto acreditamos que o uso interdisciplinar da Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser uma prática de transformação do conhecimento escolar, desde que os professores mudem sua mentalidade didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 4. ed. São Paulo: picione Ltda, 1997.

- BARTON, E. J.; ASCIONE, F.R. **Direct observation**. In: OLLENDICK, T. H.;HERSEN, M. **Childbehavioral assessment: principlesand procedures**. New York: Pergamon Press, 1984. p. 166-194.
- BRASÍLIA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Unidade IV. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Disponível em: http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf. acesso 22 de abr. 2023; CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 2010.
- CUNHA, M. A. A. **As melhores possibilidades da leitura na escola**. *Perspectiva*, 17, 31, 91- 102. Jan/Jun 1999.
- DANTAS, O. M. A. N.; OLIVEIRA, D. L. **As teorias da aprendizagem significativa e das inteligências múltiplas para uso em situações formais de ensino**. Anais do IV ENFORSUP. Uberlândia: UFU, 2012.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. V. 01. 199 p.
- LUCKESI, C.C. **planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica**. IN: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

ZIRALDO, A. P. **Uma professora muito maluquinha**, Editora: Melhoramentos, SP 1995.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF MOVEMENT FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT



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 discorrer acerca da importância que o movimento tem para o desenvolvimento infantil. Buscou-se, por meio de pesquisas bibliográficas e textos diversos, argumentos que reforçam essa importância. Sabe-se que as brincadeiras e os jogos já fazem parte da infância há muito tempo, porém no campo educativo essa visão é bem recente. Durante muito tempo não se enxergou o quanto o brincar é importante para o desenvolvimento do ser humano de maneira global. Se evidenciará que a partir do entendimento de que os jogos, brinquedos e brincadeiras e, conseqüentemente, o ato motor são fundamentais para a aprendizagem infantil, muitos pensadores focaram suas pesquisas nesse campo e os documentos oficiais deram sua contribuição para nortear o trabalho docente no campo do trabalho com corpo e movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento; Desenvolvimento Infantil; Jogos.

ABSTRACT

This work aimed to discuss the importance of movement for children's development. Through bibliographical research and various texts, we sought arguments that reinforce this importance. It is

known that play and games have been part of childhood for a long time, but in the educational field this view is quite recent. For a long time, the importance of play for the overall development of human beings was overlooked. It will be evident that, based on the understanding that games, toys and play and, consequently, the motor act are fundamental to children's learning, many thinkers have focused their research on this field and official documents have made their contribution to guiding teaching work in the field of working with the body and movement.

KEYWORDS: Movement; Child Development; Games.

INTRODUÇÃO

Não é nenhuma novidade a importância do movimento na educação da criança pequena, pois, é por meio dele que a criança se expressa e se comunica com o meio, ao utilizar seu corpo como uma ferramenta de interação com o mundo. No entanto, alguns professores apresentam dificuldade em reconhecer a relevância do movimento como atividade pedagógica que auxilia no desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, é importante consultar as fundamentações teóricas acerca dos benefícios que os jogos, brinquedos, brincadeiras e o movimento em si proporcionam para o desenvolvimento das crianças pequenas. A relação entre educação, corpo e movimento nas práticas educacionais das Instituições de Educação Infantil, é essencial para garantir também o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Essa importância do movimento na educação da criança pequena está evidenciada quando no Referencial Curricular Nacional para educação Infantil (1998, p.17), que apresenta o seguinte texto: "(...) é por meio do movimento que a criança se expressa e se comunica com o mundo através das expressões corporais e faciais, ao empregar o corpo como uma ferramenta para interagir com ele".

O objetivo deste trabalho é contribuir com os professores a fim de garantir uma educação que busque o pleno desenvolvimento da criança, oportunizando-as a exploração e o conhecimento em todos os campos. Busca-se pesquisar a relação entre educação, corpo e movimento como prática pedagógica na Educação Infantil e analisar a importância do movimento para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

São inúmeras as formas de atividades de corpo e movimento que podem ser planejadas visando o pleno desenvolvimento das crianças pequenas. Também é importante pensar o movimento para além do deslocamento do corpo no espaço ou do movimento do próprio corpo, porque, na criança pequena, a expressividade e o uso instrumental do movimento estão totalmente interligados às funções sensoriais e perceptivas. Nesse sentido, é necessário concebê-lo mais do que nessas duas dimensões, e, assim, compreender a complexidade da relação percepção-sensação-movimento-pensamento-linguagem na construção das funções simbólicas pela criança. Para a prática pedagógica, o significado desse entendimento remete a pensar na importância da organização do espaço, tempo e materiais como estimuladores do trabalho com o movimento, e no sentido de o movimento

potencializar o desenvolvimento global da criança. Outra consequência desse trabalho é pensar na importância da intencionalidade, do planejamento e de um olhar atento do educador, que se coloca como mediador nesse processo.

MOVIMENTO E COGNIÇÃO

Considerando que o movimento integra-se ao conjunto das atividades da criança, pois está vinculado a expressão, isto é, quando ela permite que seus desejos, estados íntimos e necessidades se apresentem. Pode-se considerar também que o corpo tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, por ser umas das linguagens de expressão e vinculação dela com o mundo.

Esse entendimento também permite pensar que a aquisição da fala e do pensamento da criança está diretamente relacionada ao ato motor, bem como a construção da atenção voluntária. Portanto, o professor comete um equívoco quando acredita que, para estar concentrados, os alunos têm que ficar parados. Muitas vezes, exige que eles permaneçam sentados por muito tempo, sem imaginar quanta energia essa ação demanda, e como é difícil permanecer nessa posição com um único foco de atenção. É importante ressaltar que o movimento não atrapalha a aprendizagem das crianças, pelo contrário, o cansaço resultante do esforço em manter-se imóvel por um longo período pode transformar-se em obstáculo à aprendizagem, por dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Com relação à importância do movimento como recurso essencial para o desenvolvimento infantil, Filgueiras (2002) destaca:

Um projeto educativo que de fato considere o homem integral não pensa uma só aula, uma vez por semana, ocasião em que a criança terá oportunidade de se movimentar. Ao contrário, dá espaço de movimento e expressão, assegura a liberdade de trabalhar em grupo, circular pela sala, sair da sala e todas as demais ações que permitam que as crianças se coloquem inteiras no mundo. Superar essa dicotomia corpo x mente, fazer x compreender é um grande desafio do educador para humanizar tanto as aulas de Corpo e Movimento como o trabalho nas demais disciplinas. (FILGUEIRAS, 2002, p. 14).

Observa-se que, quanto mais novas são as crianças, menos tempo conseguem ficar envolvidas na mesma atividade. Nesse caso, o professor pode organizar o espaço com várias propostas, como por exemplo, caixas para elas entrarem dentro, obstáculos, objetos para arrastarem, puxarem, coisas que produzam sons ao serem tocadas. Assim, esse espaço será desafiador e oferecerá possibilidades de escolha, para que as crianças possam realizar vários movimentos e vivenciem experiências corporais, expressando-se livremente sem a interferência constante do adulto, e podendo escolher se desejam ficar na mesma atividade ou não, de acordo com suas necessidades internas. Enquanto realiza esses movimentos, a criança está ampliando seus conhecimentos acerca da diferenciação de sons, espessuras, tamanhos, cores, alturas, entre outros. Dessa forma, sua função cognitiva vai se ampliando a cada atividade realizada.

Em uma instituição de educação infantil, existem várias atividades de rotina que geralmente possuem tempos pré-determinados e cronometrados, isto significa que nem sempre o professor dispõe de tempo suficiente para realizar uma determinada atividade por ele planejada. Considerando essa escassez de tempo para a realização de uma atividade que demande um tempo maior, é

importante que o professor não a conclua com seus alunos de uma única vez, mas sim que ele a retome quantas vezes julgar necessário para que as crianças se apropriem dela. Esse é o motivo da flexibilização da rotina que, muitas vezes, ao invés de se adequarem às necessidades das crianças as obrigam a se adequarem a ela. Em contrapartida, ter uma rotina toda fragmentada, na qual as atividades propostas mudam muito rapidamente, desconsiderando-se o tempo necessário para que as crianças comecem e terminem o que estão fazendo é um dificultador da experiência e, portanto, da construção de conhecimentos.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO PROPULSORES DO MOVIMENTO E DA SOCIALIZAÇÃO

Brincar é fruto da relação social do sujeito. Portanto se aprende a brincar com os outros, e é fundamental para a criança ter adultos que lhe ensine os jogos e as brincadeiras.

A escola é um dos lugares onde acontece a construção dessa cultura lúdica e o professor, ao socializar os conhecimentos de todos, ajuda o grupo a construir um repertório comum de brincadeiras. Como mediador, ele possibilita momentos de interação e discussão entre as crianças, ajudando-as a estabelecerem relações entre o que já sabem e esses novos conhecimentos. Todo educador tem um repertório de jogos e brincadeiras para ensinar para as crianças, embora muitas vezes ele afirmar o contrário, e isso reafirma a importância desse resgate cultural pela escola. É muito importante considerar que, quando o professor traça um perfil da comunidade para conhecer as experiências das crianças e de suas famílias sobre jogos e brincadeiras e leva esse repertório para dentro da escola, ele trabalha com um rico material referente à cultura lúdica. Para isso, precisa adequá-lo, isto é, dar um tratamento didático a esse material, de forma a considerar os objetivos e os princípios propostos.

Nesse sentido, Freire (2004) afirma:

A criança aprende na rua (chamamos de rua os espaços fora da escola e de casa) e na escola. Deixar a rua 'entrar na escola' seria impossível? Nem tanto. Quando perguntamos às crianças do que elas sabem brincar, elas nos desfiaram um rosário de conhecimentos. Esse é um ponto de partida: a partir do que elas sabem, podemos apresentar o que elas não sabem. Sabem brincar de pega-pega, mas não de todas as formas de pega-pega que o professor pode sugerir. Não conhecem, como o professor, as implicações desse pega-pega para o desenvolvimento. (FREIRE, 2004, p. 155).

O educador deve ter, também, como princípio básico em seu trabalho, o respeito à diversidade e a preocupação com a inclusão dos alunos, e fazer com que haja garantias para que todos participem nas atividades propostas. Para que isso aconteça, efetivamente, na prática, cabe a ele realizar adaptações e modificações quanto às atividades, regras, espaço físico e materiais, principalmente no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O planejamento precisa considerar as possibilidades e necessidades de cada aluno, levando em conta que, numa atividade da área de Corpo e Movimento, existem diferentes formas de participação. Por exemplo, uma criança que se locomove utilizando cadeiras de rodas pode participar de um jogo de futebol com adequações às regras e aos movimentos que ela consegue realizar, validados pelo grupo, e como juiz, apitando a partida; outra criança que não queira dançar, poderá vivenciar outras formas de expressão ou ocupar-se da confecção das roupas, do cenário, juntamente com o grupo que preferiu desenvolver essa tarefa. Além disso, deve-se levar em conta um contexto que

esteja ligado com algo que as crianças já conheçam, levando em conta as suas preferências. É importante aguçar sua curiosidade, favorecendo que o envolvimento e a concentração aconteçam, independentemente de suas possibilidades motoras.

Muitas vezes o professor atrela a possibilidade do trabalho na área de Corpo e Movimento com a existência de materiais. No entanto, esquece que quando se é criança, em muitas situações de brincadeiras, não se utiliza material algum, ou então, ele é confeccionado com sucata, com a ajuda de adultos, ou retirado do próprio ambiente. Inúmeras brincadeiras sem material fazem parte do repertório dos professores, outras são realizadas a partir da criatividade deles, reciclando materiais e utilizando um objeto que tem uma determinada finalidade em situações de faz de conta, por exemplo, um cobertor que é utilizado para cobrir e aquecer as crianças, pode se tornar uma excelente cabana. Pode-se dizer que, é durante essas atividades que as crianças mais se divertem, interagem e aprendem, muitas vezes, ela é muito mais significativa do que brincar com brinquedos prontos. Portanto, vale lembrar que a relevância da brincadeira não está no brinquedo, mas no brincar, no faz de conta, na essência que aquela brincadeira contém e no prazer que ela proporciona.

Ao pensar nos lugares para trabalhar com a área de corpo e movimento, o professor não deve se preocupar com a dimensão do espaço, pois ele verá que qualquer espaço pode ser privilegiado, desde que não restrinja o movimento das crianças, pois como já mencionado, o mais importante não são os brinquedos ou o lugar em que a brincadeira acontece, mas a sua realização, o seu acontecer.

Os jogos e as brincadeiras oferecem situações de aprendizagem interessantes, dentro de um contexto rico em significados para as crianças. Promovem também, a interação entre os participantes, permitindo o confronto de percepções e esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificação de conceitos e conhecimentos prévios. Possibilitam, ainda, o desenvolvimento da capacidade de adaptação, já que quem joga vê-se obrigado a adaptar-se e a refletir constantemente em situações problemas. Também possibilita a aprendizagem de muitos conteúdos referentes às atitudes, normas e valores, numa escala micro, porém rica e significativa.

Numa situação de jogo, a criança se utiliza de tudo o que sabe para resolver os problemas que estão colocados. Por exemplo, num jogo de esconde-esconde, ela precisa pensar na estratégia que lhe facilitará chegar mais rápido no pique. Para isso, deverá pensar na distância do local para se esconder e no tempo que terá para não ser pega. Também poderá lidar com o medo (de ser esquecida pelos companheiros) e, se for pega, enfrentar ainda o sentimento de frustração.

Os jogos da cultura corporal, resgatados da infância de cada um, estão presentes na escola e são utilizados pelos professores. Mas ainda são pouco evocados, não apenas em se tratando de planejamento, registro e relatório, mas também nos espaços de formação. Certamente é dentro da escola que essas propostas precisam ser discutidas. Dessa forma, a criança ampliará seu repertório de jogos e brincadeiras, além de conhecer diferentes culturas.

Na elaboração de jogos de movimento, cabe ao professor propor atividades nas quais todos participem, visando a desenvolver um clima de cooperação e respeito em que as crianças estejam em movimento, evitando tempo de espera. Nas brincadeiras onde há regras do tipo “perdeu, está fora”, como por exemplo, “corre cotia”, “dança das cadeiras”, “pega-pega”, entre outras, o professor

pode combinar novas regras. Por exemplo, quem “perder” sai, mas entra logo que o próximo colega “perder”, assim ele evitará o longo tempo de espera do aluno, além manter a dinâmica da brincadeira.

BRINCADEIRAS PLANEJADAS, MOVIMENTO E CULTURA CORPORAL

Todo professor deve considerar que “brincar é coisa séria”, por isso, todo planejamento da Educação Infantil deve estar pautado no lúdico, isto é, nas brincadeiras, levando-se também em consideração que as crianças dispõem de muita energia e não conseguem ficar paradas, essas brincadeiras planejadas devem conter muitos movimentos. Os circuitos motores, por exemplo, são excelentes brincadeiras para as crianças pequenas, pois compõem segmentos de movimentos e têm como proposta propiciar situações em que os alunos ultrapassem obstáculos e explorem as potencialidades de movimentos de seu próprio corpo, utilizando materiais disponíveis na escola (bancos, colchões, mesas, cadeiras, tábuas, caixas etc.), combinando-os com desafios oferecidos pelo próprio espaço (rampa, degraus, colunas e outros).

A possibilidade de explorar espaços ricos por meio da percepção e da coordenação de movimentos permite que a criança desenvolva noções de profundidade, formas, direções e planos, aspectos importantes nos processos de estruturação do espaço e construção de habilidades motoras.

Os circuitos podem propor novos desafios corporais ou ser construídos em função de uma brincadeira de faz de conta, em que as crianças exploram uma floresta, com rios para pular, pontes para se equilibrar, árvores e montanhas para escalar. Essa proposta lúdica é bastante apropriada, principalmente no trabalho com as crianças menores. Também é interessante, após algum tempo da atividade, variar o sentido dos deslocamentos, exigindo da criança novas adaptações.

Com relação aos circuitos, Filgueiras (2001), acrescenta:

Com as crianças de cinco e seis anos podemos trabalhar, utilizando o desenho, a representação da atividade e a idealização de novos circuitos. Outro exercício interessante é a construção de um circuito a partir do desenho de outro grupo de crianças. (FILGUEIRAS, 2001, p. 21).

Propor atividades nas quais as crianças tenham maior autonomia para circular, criar e escolher as que mais lhe interessem, propiciando acompanhá-las mais de perto, intervindo nas atividades e ficar junto delas para ajudá-las quando solicitado, em propostas que ofereçam desafios mais arriscados é também uma estratégia do professor para conhecer melhor as potencialidades de cada aluno pois cada um tem seu tempo e moda de aprender.

É muito importante também que os professores da Educação Infantil se atualizem constantemente, estudando e pesquisando acerca das atividades e experiências psicomotoras que mostrem a importância do corpo, movimento, expressão e afeto que estão presentes em sua vida desde o princípio (VAZ e TAVARES, 2011 p.12) Pois se considera relevante que,

Ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade. Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças (RCNEI, 1998, p.19).

Portanto, é necessário que o planejamento seja permeado por uma intencionalidade educativa e que dê abertura aos interesses e iniciativas das crianças e que tenha envolvimento dos adultos para direcionar as atividades, estimulá-las em prol do conhecimento do corpo e da motricidade como relevantes em qualquer proposta educativa em todas as áreas de aprendizagem e desenvolvimento (ARRIBAS, 2004).

Ao explorarem os diferentes materiais e as possibilidades de movimentos, as crianças da Educação Infantil entram em contato não somente com a característica e a função do objeto explorado, mas também percebem as relações possíveis com eles, descobrem outras possibilidades de uso, constroem diferentes representações, atribuem outros significados, ampliam sua imaginação e criatividade, interagem com as outras crianças e constroem regras para o uso dos materiais. Nesse contato, lidam com conflitos e vencem desafios, e, assim, essa atividade pode resultar na construção e no desenvolvimento de diversas habilidades corporais. Essa atividade também possibilita uma relação mais livre porque é uma exploração individual, afinal, as crianças estão brincando juntas, mas não têm a obrigação de seguir as regras determinadas pelo grupo é só uma forma de ensiná-las a conviver com os outros através das brincadeiras.

A expressão cultura corporal tem assumido inúmeras interpretações ao longo dos anos. Influenciada por uma forte produção acadêmica inserida nas Ciências Humanas, sobretudo nas Ciências Sociais, considera o corpo como objeto de estudo no sentido de fazer parte de um patrimônio histórico-social da humanidade.

Atualmente, busca-se a superação das concepções de corpo e movimento, apontando a necessidade de se considerar as dimensões cultural, social, política e afetiva presentes no corpo vivo – ou melhor, no corpo das pessoas que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997).

A cultura corporal então é

O movimento humano enquanto expressão de uma cultura viva; em outras palavras, não o movimento que se restringe aos limites orgânicos e biológicos em que se enquadra a atividade física encarada por si só, mas o movimento que é fato da cultura e fator de cultura, ou seja, expressa um sentido/significado histórico/antropológico determinado pela própria natureza do homem e os fatores culturais presentes nas formas de movimento. (CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO/SME/DOT/2007).

Assim, diversas manifestações relativas a essa linguagem foram surgindo, tais como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas, entre outras, nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais. Ao longo da história, tais manifestações constituíram o eixo cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a intenção de falar sobre a importância do movimento na educação infantil, como uma maneira de desenvolver a criança nos mais diferentes pontos, principalmente, o desenvolvimento físico e motor, mas, também no que se refere à afetividade, às emoções, à

inteligência, à interação e a socialização.

Assim, pudemos perceber o quanto o movimento é importante para fixar as aprendizagens das crianças, desde bem pequenas. No entanto, esse trabalho de movimentar-se com as crianças pequenas não deve ser somente pelo ato de movimentar, mas, sim, deve ser algo bem planejado e ocorrer de forma intencional, isto é, sempre com o objetivo de desenvolver alguma habilidade específica dos pequenos.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Tereza Lleixà. (et al.). **Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução Fátima Muras – 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997. Vol. 7. Educação Física.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Brincadeiras e Jogos no parque**. Revista Avisa Lá, nº 5, 2001 p. 21.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **A criança e o movimento**. Revista Avisa Lá, nº 11, 2002, p. 13.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Orientações Curriculares**. SME/DOT, julho/2007. Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

VAZ, Cleuza Aparecida Fagundes; TAVARES, Helenice Maria. **A Importância da Linguagem corporal na Educação Infantil**. Revista da Católica: Ensino Pesquisa e Extensão, Uberlândia, v. 3, n. 5, p.11, 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17pedagogia.pdf>. Acesso 13 fev. 2024.

A TRAJETÓRIA E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

THE HISTORY AND PROSPECTS OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL



ELIZABETH ALVES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2017); Pós-Graduação em Educação e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016) e Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Múltiplas Deficiências pela Faculdade Gennari e Peartree (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Madre Cristina.

RESUMO

A legislação contribuiu entre outras situações para promover a inclusão dos estudantes com deficiência em classe regular de ensino, havendo a necessidade de os professores buscarem capacitação e aperfeiçoamento para trabalhar a inclusão. A pesquisa justifica-se pelo fato de que a cada dia tem-se visto um aumento expressivo do número de estudantes; o que remete diretamente a necessidade de profissionais qualificados para o trabalho de inclusão. Nesse sentido, a presente pesquisa visa discutir a trajetória da educação especial no país apresentando como objetivo geral, as perspectivas sobre o processo de inclusão; e como objetivos específicos, discutir a formação docente e a importância do seu papel da Educação Especial para que a inclusão de fato aconteça. A metodologia utilizada foi a de caráter qualitativo, com base em revisão de literatura a respeito do tema. Os resultados encontrados demonstraram que é preciso repensar na formação voltada para a qualidade da educação. A formação continuada de professores, especialmente no Brasil, deve repensar em sua estrutura institucional formativa, bem como no currículo relacionado a formação.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação Especial; Estudantes com Deficiência.

ABSTRACT

Among other things, legislation has helped to promote the inclusion of students with disabilities in regular teaching classes, and teachers need to seek training and improvement in order to work with inclusion. The research is justified by the fact that every day there has been a significant increase in the number of students, which leads directly to the need for qualified professionals to work with inclusion. In this sense, this research aims to discuss the trajectory of special education in the country, presenting as a general objective, the perspectives on the inclusion process; and as specific objectives, to discuss teacher training and the importance of their role in Special Education so that inclusion actually happens. The methodology used was qualitative, based on a literature review on the subject. The results showed that there is a need to rethink training in order to improve the quality of education. Continuing teacher training, especially in Brazil, needs to rethink its institutional training structure, as well as the curriculum related to teacher training.

KEYWORDS: Inclusion; Special Education; Students with Disabilities.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil é recente quando comparada a outros países. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi o primeiro instituto a ser criado a partir do Decreto nº. 1.428/1854, para atender as pessoas com deficiência visual. Cem anos mais tarde, ocorreu a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), a fim de contribuir com um atendimento mais igualitário e humano, contemplando outros tipos de deficiência e possibilitando a participação da comunidade e familiares.

Antes de 1854, as pessoas com deficiência eram esquecidas pela sociedade. Na Educação também não era diferente, pois, as escolas atendiam apenas a um grupo seletivo de estudantes, excluindo pobres, negros e também essas pessoas.

Trazendo para o contexto educacional da atualidade, a Educação Inclusiva acontece dentre outras situações, com o auxílio do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por esse motivo, é de suma importância a formação inicial e continuada desses profissionais, englobando-se os professores polivalentes e especialistas, mesmo que não sejam da área em questão.

Como problemática, tem-se que apesar de toda legislação pertinente, ainda é possível encontrar muitas escolas com condições inadequadas que mais dificultam do que contribuem para o processo inclusivo. Além disso, a falta de profissionais especializados na área tem crescido bastante, o que tem dificultado ainda mais o trabalho.

Como hipótese, apesar das Políticas Públicas existentes, o problema pode em especial estar ocorrendo devido à falta de programas de incentivo para a formação continuada. Isso porque muitas vezes, se o professor se sente motivado a procurar por formação, ele mesmo deve arcar com os

custos para a sua realização.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir as perspectivas e desafios enfrentados no processo de inclusão; e como objetivos específicos, discutir a formação docente e a importância do papel do professor da Educação Inclusiva para que a inclusão realmente aconteça.

A pesquisa se justifica pelo fato de que a cada dia que passa tem-se visto um aumento expressivo do número de estudantes com deficiência, em especial, na escola pública; o que remete diretamente a necessidade de profissionais qualificados para o trabalho inclusivo.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, de acordo com Mantoan (2003), a história da Educação Especial pode ser dividida entre três grandes momentos: de 1854 a 1956 - período marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 - período marcado por ações oficiais de âmbito nacional; e de 1993 até a atualidade, caracterizado pelos movimentos relacionados à inclusão escolar.

Ou seja, a inclusão surgiu inicialmente nos países estrangeiros, quando comparado ao Brasil:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Carvalho (2000), relata que ao longo do século XX muitos conflitos e transformações ocorreram, em se tratando da educação especial no Brasil desde o período do Império. O autor comenta ainda, sobre as expressões que surgiram ao longo dessa discussão como: “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”.

Desta forma, no século seguinte, mais precisamente no ano de 1926, criou-se a Fundação Instituto Pestalozzi, a fim de atender pessoas com deficiência mental. A psicóloga Helena Antipoff foi fundamental durante todo esse processo pelo assistencialismo social e dos serviços prestados as pessoas com deficiência. Foi a partir do seu trabalho que surgiu o termo “excepcional”, a fim de extinguir o preconceito arraigado pelos termos “deficiência mental” e “retardo mental”, muito utilizados na época (PACHECO, 2016).

Quanto à legislação, verifica-se que na realidade desde a Constituição de 1934 começou a surgir questões referentes às pessoas com deficiência. O artigo 138 tratava do amparo aos portadores de invalidez ficando a cargo dos Municípios, Estados e União, a criação de serviços sociais especializados e de orientação (DISHER e TREVISAN, 2014).

A Fundação Getúlio Vargas começou a preparar os professores para trabalhar com estudantes cegos e com outros tipos de deficiência visual:

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (MAZZOTA, 2005, p. 33).

Em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), possibilitando atendimento médico-terapêutico para os diferentes tipos de deficiência (MAZZOTA, 2005). A Educação também precisou mudar e acompanhar esses avanços, ampliando seu atendimento. Assim, surgiu a primeira oficina voltada para a inserção no mercado de trabalho:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

AAPAE introduziu também atividades profissionalizantes, surgindo a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria, incentivada pela professora Olívia Pereira. Após a criação do instituto, discussões, fóruns e leis foram criadas a fim de contribuir com o processo de inclusão, trazendo os estudantes de entidades especializadas para as salas de ensino regular (MAZZOTA, 2005).

Com isso, outras instituições e Políticas Públicas foram criadas com o intuito de garantir seus direitos. No ano de 1957, o poder público assumiu a educação especial criando campanhas destinadas especificamente para atender os inúmeros tipos de deficiência. No mesmo ano, foi criada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), e na sequência o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro (CARVALHO, 2007).

Porém, a referência legal voltada para a educação especial surgiu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4024/1961, trazendo em seus artigos: "Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade"; e Art. 89 - "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961, s/p.).

Ainda, a LDB trouxe a definição do termo "tratamento especial" para os estudantes com base nas: "deficiências físicas, mentais, que se encontra em atraso considerável e os superdotados" (BRASIL, 1961, S/P.). Já a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967, mudou a forma de ver a inclusão no país.

A Lei nº 5.692/1971 alterou a LDB, pela necessidade de acompanhamento especial dos estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência, seja mental, física ou ambas e que apresentavam atraso notável com relação a sua faixa etária e ano, incluindo os estudantes considerados superdotados (BRASIL, 1971).

No ano seguinte, o Plano Setorial de Educação e Cultura incorporou por intermédio do projeto prioritário n.º 35, a educação especial como uma das principais prioridades da educação brasileira. No ano seguinte, o projeto deu origem ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão federal ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Até então, a educação especial era respaldada apenas por ações desenvolvidas pelo próprio Ministério (LEMOS, 1981).

Porém, a mudança definitiva surgiu com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, trazendo o assunto nos Artigos 5º, caput 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203,

inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e II (BRASIL, 1988).

Especificamente em São Paulo, o Decreto nº 33.891/1993, instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal, criando entre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) que passaram a funcionar paralelamente às classes regulares comuns (SÃO PAULO, 1993).

A Política Nacional de Educação Especial também define entre as normas para a organização:

“Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37) (BRASIL, 1994, s/p.).

Na sequência, ainda em 1994 a nível internacional, a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais ocorrida em Salamanca, trouxe discussões a respeito da inclusão e uma pedagogia mais voltada para as necessidades reais desses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, procurou garantir o que fora determinado no Artigo 58, definindo a educação especial como: “a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p.).

Ainda, no Artigo 59, preconiza-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, s/p.).

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Decreto atualizou o conceito do termo deficiência, definindo as características que se enquadram nessa classificação (BRASIL, 1999).

Em 2001, a Convenção da Guatemala regulamentou no Brasil o Decreto nº 3.956/2001, trazendo diferentes expectativas quanto a Educação Especial com o intuito de diminuir o desafio de acesso as escolas (BRASIL, 2001).

Assim:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Mantoan (2003), traz que ainda em 2001, foi colocado em discussão na Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação um documento referente às Diretrizes Curriculares da Educação Especial. Desta forma, várias foram as situações realizadas pelo governo a fim de garantir o direito dos estudantes com deficiência.

Um avanço foi inclui-los em escolas regulares, integrando-os ao ambiente, a fim de torná-los

efetivamente pertencentes à sociedade na qual fazem parte (MANTOAN, 2003). Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação, trouxe outras questões sobre a Educação Especial:

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 1).

Em nível nacional, pode-se citar a Portaria Normativa nº 13/2007, que dispõe sobre o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), em que o governo pretendia garantir a inclusão por meio da disponibilização de equipamentos e materiais para as escolas da rede pública (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, trouxe direcionamentos importantes sobre a Educação Inclusiva como um todo:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2007, p. 9).

A democratização no ambiente escolar começou a ocorrer, o que de certa forma deveria facilitar também o processo de inclusão. Assim, iniciou-se o processo de acesso dos estudantes com deficiências às escolas regulares, com o sentido inicial de frequentar este ambiente. As mudanças ocorreram de forma lenta, porém, significativa, fomentando importantes mudanças no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2007).

Nascimento (2015), relata que a inclusão não se limita a apenas colocar o estudante em sala de aula regular, mas sim, dar suporte em todos os sentidos e direções para que a inclusão realmente aconteça. É necessário que haja toda uma transformação do espaço e da organização das escolas a fim de garantir de acordo com a legislação, o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Ou seja:

Mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato". Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar: O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2009, p.81).

O papel do professor na Educação Especial com relação a inclusão do estudante é integrá-lo a nova realidade de forma que ele se desenvolva o máximo possível:

A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (DORÉ et al., 1996 apud MANTOAN, 2006, p.3).

Seu verdadeiro papel diante da educação inclusiva é a de: "autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento" (GAZIM et. al, 2005, p.51).

Ainda de acordo com os autores, ele deve mediar o estudante e o conhecimento, possibilitando atividades que promovam situações pedagógicas em que estes estudantes superem o senso comum e desenvolvam seu potencial individual, social, intelectual e afetivo, quebrando as barreiras impostas:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto "todos" os alunos estão se beneficiando das ações educativas (MINETTO, 2008, p. 101).

Antes de planejar as atividades, é importante conhecer a sua história de vida e suas reais condições. Os diagnósticos de um especialista devem ser considerados a partir das orientações tendo em vista o atendimento integral ao estudante, mas, não deve ser confundido com estereótipos baseados na aprendizagem e na sua condição, seja ela qual for. Os profissionais precisam saber se existe o uso de medicamentos, o período de tratamento e os possíveis efeitos colaterais (DRAGO, 2011).

Essas dificuldades observadas no estudante com deficiência são, antes de tudo, significadas pelo grupo social na qual estão inseridas, em que o baixo investimento nos processos de socialização e educação estão pautados em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior à de outros estudantes (DRAGO, 2011).

Nesse contexto, os professores especialistas de AEE, apresentam papel fundamental. Cabe aos mesmos reconhecerem as dificuldades e especificidades dos estudantes com deficiência e a partir disso, possibilitar a produção de atividades inclusivas, com base em metodologias diferenciadas e eficazes (CRUZ, 2014).

É preciso adaptar materiais e recursos pedagógicos a fim de possibilitar aos estudantes o acompanhamento dos conteúdos e o desenvolvimento das potencialidades de forma individual. As adaptações devem ter como base as necessidades reais do estudante, levando em consideração suas características, habilidades, entre outras questões, trazendo a equidade de oportunidades a todos, para que se desenvolva a independência, a autonomia e a socialização (SÁ, 2008).

Desta forma, a Educação Especial encontra-se voltada também para o uso das Tecnologias Assistivas utilizando-a como aliada no desenvolvimento de competências e habilidades, gerando novas perspectivas (PERES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o histórico da Educação Especial no Brasil fica evidente que a organização demonstra a tentativa por parte da Gestão Pública em adequar-se às atuais políticas educacionais, fundamentadas no processo de inclusão, diante das constantes reestruturações realizadas.

No Brasil, a formação docente tem sido alvo de debates. Por um lado, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, retrata uma formação preocupada com os problemas da sociedade moderna, em que a produção científica se encontra em alta. Por outro lado, questões como o tempo, o investimento, a produção em escala, e a própria falta de formação continuada dos docentes interferem nesse processo, incluindo a formação em Educação Especial.

Desta forma, existe a necessidade de discutir sobre o processo de inclusão na Educação Especial a fim de que os desafios sejam superados, garantindo ao estudante com deficiência que seus direitos sejam respeitados, independentemente da rede na qual ele esteja matriculado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso 09 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso 08 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 09 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso 10 abr. 2024.

CARVALHO, P.V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal.** Lisboa: Surd'Universo. 2007.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, R.E. **Temas em educação especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CRUZ, T. **Autismo e inclusão: experiencias no ensino regular.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DISHER, M.; TREVISAN, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana.** Disponível em: <http://publicadireito.com.br>. Acesso em: 09 abr. 2024.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GAZIM, E. et al. **Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate.** Revista Chão da Escola. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

LEMOS, E.R. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil.** Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981, 197 p.

MACÊDO, J.A.S. **Inclusão: a escola está preparada para ela? 2010.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso 10 abr. 2024.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1 ed., 2003 - (Coleção cotidiano escolar).

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MINETTO, M.F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

NASCIMENTO, S.V. **Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.** IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.

PACHECO, E.A. **Movimento Pestalozziano celebra 90 anos com trajetória marcada por conquistas e avanços.** 2016. Disponível em: <http://fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancos>. Acesso 10 abr. 2024.

PERES, R.C.N.C. **O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003, 242 f.

SÁ, E.D. **Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial.** 2008. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm> Acesso 10 abr. 2024.

SÃO PAULO. PMSP. SME. Decreto nº 33.891/1993. **SAPNE - Sala de Atendimento aos portadores de Necessidades Especiais.** São Paulo: Diário Oficial do Município, 16 dez. 1993.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

CHILD DEVELOPMENT



ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2007); Pós-graduada em Arte Educação pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Pós-graduada Ludopedagogia pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Vila Carrão, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O desenvolvimento infantil é marcado por fases e alguns autores como Piaget, Vygotsky, e Wallon descreve alguns marcos importantes desta etapa na educação infantil. A criança deve ser observada em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e biológicos, pois o desenvolvimento ocorre em todas essas áreas demonstrando avanços significativos. É importante o professor conhecer cada fase para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos em cada aspecto.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Fases; Habilidades.

ABSTRACT

Child development is marked by stages and some authors such as Piaget, Vygotsky and Wallon describe some important milestones of this stage in early childhood education. Children should be observed in their physical, emotional, social and biological aspects, as development occurs in all these areas, demonstrating significant progress. It is important for teachers to know each stage in order to monitor their pupils' development in each aspect.

KEYWORDS: Child Development; Stages; Skills.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é uma etapa crucial para o desenvolvimento humano. Essa fase, que se estende da gestação ao sexto ano de vida das crianças, compreende um período de intensas mudanças. E os bebês, em especial, adquirem habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais em um curto período.

Durante o primeiro ano de vida, por exemplo, os sentidos do bebê são desenvolvidos e aprimorados. Por isso, todos os dias, eles exploram, fazem descobertas e superam obstáculos, que são momentos importantes do crescimento e desenvolvimento infantil.

Embora cada criança tenha seu próprio ritmo de aprendizado e de crescimento, quando falamos em desenvolvimento infantil também é importante considerar os chamados marcos do desenvolvimento. São as mudanças físicas, psicológicas, sociais e emocionais que são esperadas e costumam marcar cada etapa da vida dos pequenos.

A saúde é essencial para o crescimento. No entanto, é importante ressaltar que, para seu desenvolvimento, as crianças necessitam mais do que ir ao pediatra ou ser amamentadas e alimentadas.

É importante enfatizar que, para que a criança possa se desenvolver plenamente, é essencial que receba, desde a gestação, os estímulos adequados em cada fase do desenvolvimento.

OS PRIMEIROS MESES DE VIDA DO BEBÊ

Após o nascimento do bebê seu desenvolvimento recebe maiores estímulos externos, ou seja, do ambiente, certas habilidades o bebê aprende inconscientemente por reflexos como, piscar, reflexo de Babinski, reflexo de sucção entre outras, outros sentidos já se desenvolvem no útero da mãe como a audição, tato, olfato, paladar, a visão é o sentido que menos se desenvolve enquanto o bebê está em formação durante a gestação.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), a visão passa a se desenvolver melhor a partir da segunda e décima semana, e já está mais desenvolvida no terceiro mês de vida. Após algum tempo a criança já começa a se conhecer melhor, saber seus limites, colocar o dedo na boca, engatinhar, andar e assim por diante.

A partir do 4º mês de idade, os desenvolvimentos da criança nas áreas motoras já apresentam uma grande evolução como, sentar com apoio, manter a cabeça firme, reconhecer a mamadeira, levar os objetos à boca entre outras. As fases seguintes até o primeiro ano de vida a criança se desenvolvem com a ajuda de barreiras do ambiente como a necessidade de pegar objetos, ou de se apoiar em algo para ficar em pé, emitir sons, andar, comer entre muitas outras formas que auxiliam no seu desenvolvimento físico.

Nessa fase também ocorre de a criança perder alguns comportamentos como o comportamento “reflexo da marcha automática: movimentos de passos dados por um neonato quando segurado em posição vertical, com os pés tocando uma superfície” (PAPALIA, FELDMAN. 2013, p. 163).

Dentro do desenvolvimento cognitivo vamos encontrar seis abordagens importantes, temos a abordagem behaviorista, abordagem psicométrica, abordagem piagetiana, abordagem do processamento de informação, abordagem da neurociência cognitiva e abordagem sócio contextual.

Dentre tantas abordagens temos a abordagem de Piaget que classifica o desenvolvimento cognitivo como estágio sensório-motor que contém seis subestágios, os cinco primeiros subestágio o bebê aprende a coordenar os dados dos sentidos e organizar as atividades ao ambiente em que vive, e durante o sexto subestágio o bebê evolui de uma aprendizagem por tentar e errar para resolver problemas.

Primeiro subestágio, o bebê começa a exercitar um controle sobre seus reflexos; Segundo subestágio, o bebê aprende a repetir uma sensação no seu corpo agradável e começa a desenvolver informações sensoriais sendo, a visão e audição; Terceiro subestágio, o interesse em manipular objetos e repete uma ação para obter resultados; Quarto subestágio, a partir de experiências passadas eles passam a resolver novos problemas; Quinto subestágio, o bebê começa a experimentar com novos comportamentos para ver que acontece; Sexto e último subestágio, pré-operatório da primeira infância.

Durante esses seis subestágios os bebês desenvolvem a capacidade de lembrar e pensar. Devemos destacar que a formação social e cognitiva da criança tem uma grande correlação com a amamentação que recebe da mãe, os afetos a toques que a mãe exerce em seu corpo.

DIFERENTES TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 1 A 6 ANOS

O filósofo John Locke sustentava que uma criança pequena é como uma “lousa em branco”, em que a sociedade “se inscreve”. Do outro lado, o filósofo Jean Jacques Rousseau acreditava que as crianças se desenvolviam de acordo com suas próprias tendências naturais positivas, se não fossem corrompidas por uma sociedade repressiva. O debate dessas filosofias levou a dois modelos do desenvolvimento: mecanicista, e organísmica. Muitos pesquisadores compreendem o desenvolvimento sob diferentes perspectivas teóricas.

Psicanalítica - Sigmund Freud (1856-1939): Desenvolvimento Psicosssexual - dividiu a personalidade em três componentes: id, ego e superego. Durante o primeiro ano de vida, o ego, que representa a razão, desenvolve-se gradualmente, operando sob o princípio da realidade, tendo o objetivo de encontrar maneiras realistas de gratificar o id (que governa os recém-nascidos) que sejam aceitáveis para o superego. O superego se desenvolve por volta dos 5 ou 6 anos, é altamente exigente, inclui a inconsciência e incorpora “deveres” e “proibições” socialmente aprovados ao próprio sistema de valores da criança. Fases Psicosssexuais dos 12 meses aos 6 anos: Anal (12-18 meses aos 3 anos) - a criança obtém a satisfação anal, retendo e controlando as fezes; Fálica (3 a 6 anos) – Complexo de Édipo e de Electra (Papalia, Diane E. 2009)

Erik Erikson (1902-1924): Desenvolvimento Psicosssexual - afirmava que o desenvolvimento do ego se estende por toda a vida. O princípio de sua teoria é a personalidade influenciada pela sociedade e se desenvolve por uma série de crises e/ou tendências conflitantes, abrangendo oito estágios ao longo do ciclo da vida, cada estágio requer o equilíbrio entre uma tendência positiva e uma tendência negativa correspondente, e o êxito em cada estágio é o desenvolvimento de uma determinada virtude. (Papalia, Diane E. 2009)

Aprendizagem - Behaviorismo – Teoria mecanicista: sustentam que os seres humanos, em todas as idades, aprendem sobre o mundo do mesmo modo que os outros organismos, reagindo a aspectos do ambiente que consideram agradável, doloroso ou ameaçador. Concentra-se na aprendizagem associativa (ligação mental formada entre dois estímulos), tendo dois tipos de aprendizagem: condicionamento clássico, que é baseada na associação de um estímulo que normalmente não provoca uma determinada resposta, sem intervenção; e o condicionamento operante, onde o indivíduo aprende com as consequências de sua operação sobre o ambiente.

Cognitiva - Jean Piaget (1896-1980) propôs que o desenvolvimento cognitivo começa com uma capacidade inata de se adaptar ao ambiente, enfatizando o papel da criança como participante mais ativo no processo de desenvolvimento. Descreveu estágios claros e qualitativamente diferentes, como o sensório-motor e o pré-operacional, período do nascimento aos 6 anos de idade da criança. Em cada etapa dessas, o crescimento cognitivo ocorre por meio de processos inter-relacionados, explicando o desenvolvimento do pensamento da criança, sendo eles: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) concentrou-se nos processos sociais e culturais que orientam o desenvolvimento cognitivo da criança, enfatizando seu envolvimento ativo com seu ambiente. Vygotsky via o crescimento como um processo colaborativo, que aprende através da interação social. Sua técnica era a observação da criança interagindo com uma pessoa mais competente. Vygotsky definiu a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

Contextual - A teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) descreve uma sequência de processos em interação que afetam a pessoa em desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento ocorre mediante processos cada vez mais complexos de interação regular, ativa e bidirecional, entre uma pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato do dia-a-dia. Com isso, ele identificou cinco sistemas contextuais interligados, do mais íntimo ao mais abrangente: microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. Os primeiros quatro sistemas são como cilindros ociosos que se ajustam uns aos outros, envolvendo a pessoa em desenvolvimento e o quinto, cronossistema, acrescenta a dimensão do tempo.

Autores como Winnicott (2011) pontuaram a importância do ambiente ao redor da criança para tornar possível o seu crescimento, destacando ainda que se o ambiente não oferecer o mínimo de confiabilidade, este crescimento individual poderá não acontecer ou acontecer de uma maneira distorcida.

A imaginação permitirá que a criança se desenvolva intelectualmente porque através dela a criança conseguirá analisar, idealizar, criar estratégias para satisfazer-se. E essa capacidade da criança imaginar configura a criatividade e será a criatividade que permitirá que a criança tenha ações que modifiquem o ambiente. O interessante é que a criança ao brincar estará satisfazendo-se em si e ao mesmo tempo estará agindo em prol ou contra o ambiente, de todo modo, um estará influenciando o outro.

FASES DO DESENVOLVIMENTO FÍSICO INFANTIL

Fase de rápido crescimento da criança, e de progresso em seu desenvolvimento. Dos 12 meses aos 2 anos de idade, a criança começa a andar com ajuda, sobe e desce escadas engatinhando. Inicialmente o equilíbrio é instável, pois os músculos das pernas ainda não estão bem fortalecidos, mas com o tempo a criança é capaz de caminhar e se manter em pé com mais segurança, e ter os movimentos mais controlados.

Dos 2 aos 3 anos há aquisição dos “dentes de leite”, aprimoramento das manobras de pegar e soltar objetos, começa a se alimentar sozinha, coloca e tira peças de roupas, e aos poucos começa a controlar os esfíncteres (bexiga e intestino), das fraldas para o penico.

Dos 3 aos 5 anos ocorre uma grande alteração nas proporções do corpo da criança, desenvolvimento muscular; passa a reconhecer as diferentes partes de seu corpo; Desejo em experimentar tudo, corre, salta, pula; se alimenta sozinha, escova os dentes, se veste e penteia-se com pouca ajuda; Começa a ficar mais independente com sua higiene.

Dos 5 aos 6 anos a criança já mostra sua autonomia. É capaz de vestir-se e despir-se sozinha, sem ajuda; assegura sua higiene com independência; Maior consciência das mãos como instrumentos de trabalho; pode começar a troca dos “dentes de leite” pelos “permanentes”; se identifica com o pai, ou com a mãe, que seja do mesmo sexo da criança.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

Com um ano de idade, segundo Piaget, a criança está na fase do período sensório-motor, no qual ela caminha para o desenvolvimento da inteligência através dos sentidos e das ações. É um momento de passagem das atividades reflexas inatas, que são as respostas que trazem prontas ao nascer, para as atividades desenvolvidas para um fim e relacionadas ao ambiente. O vínculo entre a mãe e a criança é extremamente importante nesta fase, desenvolvendo um sentimento de segurança. Já na faixa etária dos 18 meses aos 6 anos de idade, a criança está no período pré-operatório.

Dos 18 meses aos 3 anos o grande avanço é o surgimento da função simbólica com o uso da linguagem. As características desta fase são: o egocentrismo, no qual a criança entende tudo a partir da própria perspectiva; Animismo, a criança acredita que os objetos inanimados estão vivos, que possuem sentimentos e intenções; e o pensamento mágico, que a criança acredita ter o poder de

fazer coisas acontecerem a partir de seus desejos. A independência com a mãe aumenta, ganhando um senso de existência separado. É o início de adotar as normas, do que pode e o que não pode.

Assim, a criança pode dar explicações animistas, frente a acontecimentos por ela vividos, ou seja, a criança irá atribuir características humanas para animais, plantas e objetos, por exemplo, “dizer que a boneca vai dormir porque está com sono ou que a panela está sentada no fogão.” (RAPPAPORT, 1981, p. 69).

Dos 3 aos 6 anos a criança tende a desenhar pessoas, e coisas que já viu. Consegue falar e imaginar acontecimentos e sentimentos, sem ter algo em concreto presente, como os objetos, brinquedos. Seu pensamento é mais egocêntrico, não conseguindo adotar o ponto de vista do outro, e também um tanto limitado pela inabilidade em levar em conta dois aspectos da observação ou de objetos simultaneamente. Há uma grande ampliação na socialização da criança, visitando a casa de amiguinhos, e indo à escola. A dependência pelos pais ainda existe, mas começam a se esforçar pela autonomia.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças e adultos. Por meio da mediação, a criança se beneficia de instruções diretas ou indiretas dadas por indivíduos mais experientes. Cada criança aprende em ritmos diferentes, com interesses e experiências únicas, tendo maior probabilidade de alcançar seu potencial quando são encorajadas a interagir e se comunicar livremente. A criança, nesse período, está em sua melhor fase de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, pois ela atua e interage com o universo que a cerca, tirando dele o máximo de conhecimento possível. A rotina escolar e a organização do tempo são fatores importantíssimos, pois permitem a sistematização do planejamento e a otimização dos resultados. É importante também ensinar as crianças por meio de brincadeiras, do movimento e da afetividade, prestando muita atenção sempre em não rotular, estigmatizar e diagnosticar a criança para assim obter maior sucesso em sua aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1994) a principal instituição social para a criança é a família, portanto é essencial nessa fase que a criança tenha uma rotina bem planejada, estruturada, organizada para o seu melhor desenvolvimento e para ser estimulada ao desenvolvimento. Nessa fase também, a criança é muito influenciada pelo meio social e cultural em que se situa. As crianças possuem suas características próprias e observam o mundo e o comportamento das pessoas que a cercam de uma maneira muito distinta. Aprendem através da acumulação de conhecimentos, da criação de hipóteses e de experiências vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o desenvolvimento humano é perpassado por conceitos heterogêneos das mais diversas origens, e envolve o aumento da capacidade do indivíduo na realização de funções cada vez mais complexas, a maturação do sistema nervoso e consequente integridade dos reflexos,

os aspectos cognitivos, a inter-relação com o meio ambiente e com os outros, etc.

O artigo procurou explorar as principais perspectivas para o desenvolvimento humano, quais sejam: a psicanalítica, a da aprendizagem, a contextual, a cognitiva e a evolucionista e ajudou a sedimentar estes conhecimentos. Percebemos o quanto todas elas interagem, o que nos confirma que o desenvolvimento além de uma determinação biológica e necessita uma abordagem multiconceitual e, conseqüentemente, multidisciplinar.

Conclui-se que as generalizações sobre o desenvolvimento infantil não podem estar baseadas apenas na avaliação das habilidades pertencentes a um determinado sistema: motor, perceptivo ou linguagem, pois esses sistemas traduzem determinadas funções que se apoiam em um processo de maturação neurológica, desenvolvem-se, sofrem influências ambientais e se organizam em um núcleo constituído pelo psiquismo. O atraso de uma dessas habilidades por si só não significa necessariamente um problema patológico já que entendemos que cada ser humano se desenvolve a partir de suas possibilidades e do meio em que está inserido.

REFERÊNCIAS

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

DRUMOND, S. H. **A criança do berçário e maternal: atividades.** Disponível em: https://www.google.com/h?q=DRUMOND%2C+S.+H.+A+crian%C3%A7a+do+ber%C3%A7%C3%A1rio+e+maternal%3A+atividades.&rlz=1C1OKWM_pt-BRBR1071BR1072&oq=DRUMOND%2C+S.+H.+A+crian%C3%A7a+do+ber%C3%A7%C3%A1rio+e+maternal%3A+atividades.&gs_l=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIGCAEQRRg7MgYIAhBFGEDSAQkxNTcyajBqMTWoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8 . Acesso 05 nov. 2023.

FONSECA, S. V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** 2008. Disponível em https://www.google.com/search?q=FONSECA%2C+S.+V.+Desenvolvimento+psicomotor+e+aprendizagem.+2008_&rlz=1C1OKWM_pt-BRBR1071BR1072_&oq=FONSECA%2C+S.+V.+Desenvolvimento+psicomotor+e+aprendizagem.+2008&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTE4NzB-qMGoxNagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso 05 nov. 2023.

GALLAHUE, D. L.OZMUN, J. C. Goodway, J. D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor - 7 ed: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 2013. Disponível em https://books.google.com.br/books/about/Compreendendo_o_Developolvimento_Motor_7e.html?hl=pt-BR & id=R6xIAgAA-QBAJ & redir_esc=y . Acesso 07 nov. 2023.

HUTZ, Claudio Simon. **Situações de risco e vulnerabilidade na Infância e na Adolescência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento Humano**. 10^a ed. Porto Alegre: AMGH, 2009.

WINNICOTT, D. W. - **A família e o desenvolvimento individual**. Editora: WMF Martins Fontes, ed.4, 2011.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR NA PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE INFANTIL

THE EDUCATOR'S ROLE AS A MEDIATOR IN PROMOTING CHILDREN'S CREATIVITY



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 aborda o papel essencial do educador como mediador na promoção da criatividade infantil, destacando a importância de uma abordagem holística e integrada. Através de uma revisão abrangente da literatura, exploramos teorias fundamentais da criatividade infantil e os desafios enfrentados na promoção dessa habilidade. Utilizando uma metodologia de revisão bibliográfica exploratória, analisamos o impacto da tecnologia e os desafios específicos enfrentados pelos educadores. Concluímos que os educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente propício à expressão criativa das crianças, destacando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e desenvolvimento profissional contínuo.

PALAVRAS-CHAVE: Educador; Mediador; Criatividade Infantil; Tecnologia; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study addresses the essential role of the educator as a mediator in promoting children's creativity, highlighting the importance of a holistic and integrated approach. Through a comprehensive literature review, we explore fundamental theories of children's creativity and the challenges faced in promoting

this skill. Using an exploratory literature review methodology, we analyze the impact of technology and the specific challenges faced by educators. We conclude that educators play a crucial role in creating an environment conducive to children's creative expression, highlighting the need for innovative pedagogical practices and continuous professional development.

KEYWORDS: Educator; Mediator; Children's Creativity; Technology; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A infância é um período de descobertas, exploração e desenvolvimento acelerado, onde as bases para habilidades cognitivas, emocionais e sociais são estabelecidas. Nesse contexto, a criatividade emerge como uma força motriz que impulsiona o crescimento e a aprendizagem das crianças. A capacidade de pensar de forma original, gerar ideias inovadoras e resolver problemas de maneiras únicas é fundamental não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Ao longo das décadas, estudiosos e educadores têm reconhecido cada vez mais a importância da criatividade na formação integral das crianças. Desde as teorias pioneiras de Piaget e Vygotsky até as pesquisas contemporâneas em neurociência cognitiva e psicologia do desenvolvimento, há um consenso crescente de que a criatividade desempenha um papel crucial no florescimento humano. Ela não só estimula a imaginação e a expressão pessoal, mas também fortalece habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e flexibilidade mental.

No entanto, apesar do reconhecimento de sua importância, a promoção da criatividade infantil continua a ser um desafio para muitos educadores e sistemas educacionais em todo o mundo. Pressões externas, como currículos padronizados, avaliações padronizadas e demandas socioeconômicas, muitas vezes limitam o espaço para atividades criativas e exploratórias nas salas de aula. Além disso, a rápida evolução da tecnologia introduz novas considerações sobre como integrar ferramentas digitais de forma eficaz sem comprometer a expressão criativa das crianças.

É dentro deste contexto desafiador que surge o papel crucial do educador como mediador na promoção da criatividade infantil. Os educadores têm o poder de moldar o ambiente de aprendizagem, criar oportunidades para a expressão criativa e inspirar as crianças a explorar seu potencial criativo. No entanto, para desempenhar efetivamente esse papel, os educadores devem estar equipados com o conhecimento, as habilidades e os recursos necessários para apoiar o desenvolvimento criativo de seus alunos.

Portanto, este estudo busca explorar a função essencial do educador como mediador na promoção da criatividade infantil. Por meio de uma análise abrangente da literatura acadêmica e uma revisão crítica das práticas pedagógicas, procuramos identificar estratégias eficazes que os educadores podem empregar para cultivar um ambiente propício ao florescimento da criatividade nas crianças. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda deste tema vital e fornecer insights valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

TEORIAS DA CRIATIVIDADE INFANTIL

As teorias da criatividade infantil têm sido objeto de estudo e debate ao longo de décadas, refletindo a busca por uma compreensão mais profunda dos processos que impulsionam a expressão criativa nas crianças. Diversas abordagens teóricas foram propostas por estudiosos em campos como psicologia do desenvolvimento, educação e psicologia cognitiva, cada uma oferecendo contribuições valiosas sobre os fatores que influenciam o surgimento e o desenvolvimento da criatividade na infância. (Caldeira; Pereira, 2013; Rodrigues, 2023)

Uma das perspectivas mais influentes é a teoria psicogenética de Jean Piaget, que enfatiza o papel do desenvolvimento cognitivo na manifestação da criatividade infantil. Piaget argumentou que a criatividade surge da interação entre o conhecimento existente e a exploração ativa do mundo pelas crianças. Segundo sua teoria, as crianças desenvolvem a criatividade à medida que assimilam novas informações, acomodam suas estruturas mentais e enfrentam desafios que exigem soluções originais. (Figueiredo, 2021; Souza; Souza; Rodrigues, 2018). Além da abordagem piagetiana, a teoria sociocultural de Lev Vygotsky também oferece insights importantes sobre o desenvolvimento da criatividade infantil. Vygotsky enfatizou a importância do ambiente social e cultural na promoção da criatividade, argumentando que as interações sociais e as práticas culturais moldam a expressão criativa das crianças. Segundo sua perspectiva, o desenvolvimento da criatividade é mediado por ferramentas e símbolos culturais que são internalizados pelos indivíduos por meio de processos de aprendizagem social. (Fortuna, 1999; Santos, 2020)

A abordagem psicanalítica de Sigmund Freud oferece uma perspectiva intrigante sobre as origens da criatividade infantil, ao mergulhar nas profundezas do inconsciente e explorar os processos psicológicos subjacentes. Segundo Freud, a infância é um período crucial para o desenvolvimento da personalidade, e é durante essa fase que muitos dos conflitos internos e tensões psicológicas começam a se manifestar. A criatividade, então, é vista como uma resposta adaptativa a essas experiências emocionais e conflitos, uma maneira de a criança lidar com sentimentos reprimidos e complexos, canalizando-os para formas simbólicas de expressão. Por exemplo, o jogo simbólico, o desenho e a fantasia são vistos como mecanismos através dos quais as crianças podem explorar e processar seus conflitos internos de uma forma segura e controlada, permitindo-lhes dar forma e significado às suas experiências emocionais sem enfrentar diretamente as emoções avassaladoras que podem estar por trás delas. Essa perspectiva de Freud lança luz sobre a profundidade psicológica da criatividade infantil, destacando sua função não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como um mecanismo fundamental de autorregulação emocional e resolução de conflitos (Bezelga, 2017).

A abordagem psicanalítica de Freud ressalta a importância do ambiente familiar e social na promoção ou inibição da criatividade infantil. De acordo com sua teoria, as interações precoces com os pais e cuidadores desempenham um papel crucial na formação da personalidade e na expressão criativa das crianças. Um ambiente familiar que permite a livre expressão de emoções, incentiva a imaginação e valoriza a originalidade pode fornecer um solo fértil para o florescimento da criatividade infantil. Por outro lado, ambientes que são caracterizados por repressão emocional, rigidez e conformidade podem sufocar a expressão criativa das crianças, limitando sua capacidade de

explorar e desenvolver seu potencial criativo. Portanto, a abordagem psicanalítica de Freud destaca a importância de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor para o desenvolvimento saudável da criatividade infantil, enfatizando a interação complexa entre fatores individuais e ambientais no processo de formação da personalidade e expressão criativa das crianças (Boiko, Zamberlan, 2001). Além dessas teorias clássicas, abordagens contemporâneas têm ampliado nosso entendimento da criatividade infantil, incorporando insights da neurociência, da psicologia positiva e da teoria da complexidade. Essas perspectivas destacam a natureza multifacetada e dinâmica da criatividade, enfatizando a interação complexa entre fatores individuais, sociais e ambientais no desenvolvimento criativo das crianças. (Boiko; Zamberlan, 2001; Neves-Pereira; Branco, 2015)

As teorias da criatividade infantil oferecem uma variedade de lentes através das quais podemos entender e apreciar a complexidade desse fenômeno. Ao integrar diferentes perspectivas teóricas, podemos obter uma compreensão mais abrangente dos processos subjacentes ao desenvolvimento da criatividade na infância, fornecendo assim uma base sólida para práticas educacionais que promovam o florescimento criativo das crianças.

PAPEL DO AMBIENTE NA ESTIMULAÇÃO DA CRIATIVIDADE

O papel do ambiente na estimulação da criatividade infantil é de grande importância, pois o contexto em que as crianças estão imersas desempenha um papel significativo no desenvolvimento e na expressão de sua criatividade. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são influenciadas pelo ambiente ao seu redor, que pode ser um catalisador ou um obstáculo para a manifestação de sua criatividade. Um ambiente rico em estímulos, desafios e oportunidades para a exploração e a expressão criativa é fundamental para nutrir o potencial criativo das crianças. Nesse sentido, o ambiente físico, social e emocional desempenha um papel crucial na promoção da criatividade infantil, fornecendo o solo fértil necessário para o florescimento de ideias inovadoras e soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças. (Cavalcanti, 2006; Rodrigues, 2023)

O ambiente físico é um dos principais determinantes da estimulação da criatividade infantil. Um ambiente que oferece uma variedade de materiais, recursos e espaços para exploração e experimentação estimula a curiosidade e a imaginação das crianças, encorajando-as a buscar soluções criativas para os desafios que enfrentam. Por exemplo, salas de aula bem equipadas com materiais artísticos, brinquedos educativos, livros e jogos que promovem a expressão criativa oferecem às crianças a oportunidade de explorar e desenvolver suas habilidades criativas de forma ativa e autônoma. Além disso, ambientes ao ar livre, como parques e jardins, proporcionam experiências sensoriais enriquecedoras que estimulam a criatividade das crianças, permitindo-lhes explorar a natureza e experimentar novas formas de interação e expressão. (Fortuna, 1999; Neves-Pereira; Branco, 2015)

Além do ambiente físico, o ambiente social desempenha um papel crucial na promoção da criatividade infantil. As interações com os pais, cuidadores, professores e colegas de classe moldam as percepções das crianças sobre si mesmas e o mundo ao seu redor, influenciando sua autoestima, confiança e motivação para expressar suas ideias e perspectivas de forma criativa. Um ambiente

social que valoriza a originalidade, a diversidade de pensamento e a expressão individual encoraja as crianças a explorar e desenvolver seu potencial criativo, enquanto um ambiente que promove a conformidade, a competição excessiva ou o medo do julgamento pode inibir a expressão criativa das crianças, limitando seu desejo de arriscar e experimentar novas ideias. Portanto, criar um ambiente social inclusivo, empático e de apoio é essencial para promover uma cultura de criatividade e inovação nas crianças, permitindo-lhes desenvolver suas habilidades criativas de maneira saudável e sustentável. (Bezelga, 2017; Figueiredo, 2021)

O papel do ambiente na estimulação da criatividade infantil é multifacetado e complexo, envolvendo uma interação dinâmica entre o ambiente físico, social e emocional. Ao criar ambientes que são ricos em estímulos, desafios e oportunidades para a expressão criativa, os educadores e cuidadores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e no florescimento da criatividade das crianças, capacitando-as a se tornarem pensadores críticos, inovadores e agentes de mudança em um mundo em constante evolução.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A CRIATIVIDADE

As estratégias pedagógicas moldam o ambiente de aprendizagem e fornecem oportunidades para que as crianças expressem e desenvolvam seu potencial criativo. Uma abordagem eficaz para promover a criatividade na sala de aula requer uma combinação de métodos e práticas que incentivem a exploração, a experimentação e a expressão pessoal das crianças. Uma das estratégias mais poderosas é a incorporação de atividades artísticas e expressivas, como pintura, escultura, música e teatro, que oferecem às crianças um meio de expressar suas ideias e emoções de forma livre e não estruturada. O uso de materiais diversificados e a oferta de espaço para experimentação e descoberta encorajam a criatividade e a inovação. (Neves-Pereira; Branco, 2015; Souza; Souza; Rodrigues, 2018)

Outra estratégia eficaz para promover a criatividade infantil é a incorporação de atividades de resolução de problemas e pensamento crítico no currículo escolar. Ao apresentar desafios que requerem soluções originais e criativas, os educadores incentivam as crianças a explorar diferentes perspectivas, experimentar novas abordagens e desenvolver habilidades de análise e síntese. Essas atividades não apenas estimulam a criatividade, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como raciocínio lógico, flexibilidade mental e tomada de decisão. (Fortuna, 1999; Rodrigues, 2023)

A promoção da criatividade infantil pode ser facilitada através da criação de um ambiente de aprendizagem que valorize a originalidade e a diversidade de ideias. Os educadores podem incentivar a colaboração e o intercâmbio de ideias entre os alunos, criando oportunidades para que compartilhem suas perspectivas únicas e se inspirem mutuamente. Da mesma forma, é importante cultivar um clima de aceitação e respeito mútuo, onde as crianças se sintam seguras para expressar suas ideias livremente, sem medo de julgamento ou crítica. (Santos, 2020; Bezelga, 2017)

Por fim, é essencial que os educadores reconheçam e valorizem a criatividade como parte

integrante do processo educacional. Isso envolve o estabelecimento de expectativas elevadas para o desempenho criativo dos alunos, bem como a celebração e reconhecimento de suas realizações criativas. Os educadores podem incorporar elementos de avaliação formativa que reconheçam não apenas o produto, mas também o processo criativo envolvido na sua criação. Ao fazer isso, os educadores demonstram o valor que atribuem à criatividade e incentivam os alunos a explorar e desenvolver seu potencial criativo em todas as áreas do currículo escolar. (Boiko; Zamberlan, 2001; Caldeira; Pereira, 2013)

Desta forma, as estratégias pedagógicas desempenham um papel crucial na promoção da criatividade infantil, proporcionando um ambiente estimulante e encorajador que nutre e valoriza a expressão criativa das crianças. Ao incorporar atividades artísticas, promover o pensamento crítico, cultivar um ambiente colaborativo e reconhecer a importância da criatividade na aprendizagem, os educadores podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de alunos criativos e inovadores.

DESAFIOS E BARREIRAS NA PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE INFANTIL

Ao analisar os desafios e barreiras na promoção da criatividade infantil, é fundamental considerar as contribuições de diversos autores que têm explorado essa temática ao longo dos anos. Bezelga (2017) destaca a influência significativa do ambiente educacional e das políticas educacionais na promoção da criatividade das crianças. Ele ressalta que as estruturas curriculares rígidas e as abordagens pedagógicas tradicionais muitas vezes limitam a liberdade de expressão e a exploração criativa nas salas de aula. Boiko e Zamberlan (2001), por sua vez, corroboram essa visão, destacando a necessidade de uma abordagem mais flexível e centrada na criança, que valorize a diversidade de habilidades e perspectivas.

Outro desafio significativo identificado na promoção da criatividade infantil é a falta de recursos adequados e de apoio institucional. Caldeira e Pereira (2013) argumentam que as restrições orçamentárias e a falta de investimento em programas de desenvolvimento criativo podem impedir a implementação eficaz de estratégias pedagógicas inovadoras. Essa falta de recursos pode ser ainda mais agravada em contextos socioeconômicos desfavorecidos, como apontado por Santos (2020), tornando ainda mais difícil para educadores e instituições proporcionarem experiências enriquecedoras de aprendizagem criativa para todas as crianças.

Além disso, questões relacionadas à formação e capacitação dos educadores também representam um desafio significativo na promoção da criatividade infantil. Cavalcanti (2006) argumenta que muitos professores podem não estar preparados para implementar abordagens pedagógicas que valorizem a criatividade, devido à falta de formação específica nessa área. Da mesma forma, Fortuna (1999) destaca a importância da atualização contínua dos professores para acompanhar as tendências e práticas mais recentes em educação criativa.

Um desafio adicional reside nas pressões externas para conformidade e padronização, que podem restringir a liberdade de expressão e a autonomia das crianças. Neves-Pereira e Branco

(2015) argumentam que a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e resultados quantitativos pode levar a uma abordagem de ensino centrada na memorização e na reprodução de informações, em detrimento da exploração criativa e do pensamento crítico. Portanto, é essencial encontrar um equilíbrio entre a prestação de contas e a promoção da criatividade nas políticas educacionais.

Neste ínterim, a promoção da criatividade infantil enfrenta uma série de desafios e barreiras, que vão desde estruturas curriculares rígidas até a falta de recursos e apoio institucional. No entanto, ao reconhecer e abordar esses desafios de maneira eficaz, é possível criar ambientes educacionais mais estimulantes e enriquecedores, onde todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial criativo.

IMPACTO DA TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL

Ao discorrer sobre o impacto da tecnologia no desenvolvimento da criatividade infantil, é essencial considerar as perspectivas e descobertas de diversos autores que têm explorado essa questão sob diferentes ângulos ao longo dos anos. Bezelga (2017) destaca que, embora a tecnologia ofereça inúmeras oportunidades para a expressão criativa das crianças, também pode representar um desafio, pois pode restringir a imaginação e a originalidade, especialmente quando utilizada de forma passiva, como no consumo de conteúdo digital pré-fabricado.

Boiko e Zamberlan (2001) complementam essa visão, enfatizando a importância de uma abordagem equilibrada ao uso da tecnologia na educação infantil. Eles argumentam que, quando utilizada de forma criativa e interativa, a tecnologia pode estimular a imaginação e a resolução de problemas das crianças, proporcionando novas formas de expressão e aprendizado. No entanto, é crucial que os educadores orientem e supervisionem o uso da tecnologia, garantindo que ela seja integrada de maneira significativa ao currículo e às atividades pedagógicas.

Caldeira e Pereira (2013) destacam a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da tecnologia na promoção da criatividade infantil. Eles apontam que, embora as ferramentas digitais possam oferecer novas possibilidades para a expressão criativa, também podem introduzir desafios, como a dependência excessiva de dispositivos eletrônicos e a falta de oportunidades para a exploração criativa fora do ambiente digital. Portanto, é essencial que os educadores considerem cuidadosamente como integrar a tecnologia de maneira equilibrada e eficaz no ambiente educacional.

Cavalcanti (2006) ressalta a importância de uma abordagem crítica à tecnologia na educação infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades criativas. Ele argumenta que as crianças devem ser incentivadas a utilizar a tecnologia de maneira ativa e construtiva, participando de projetos criativos que as desafiem a resolver problemas e expressar suas ideias de forma original. Além disso, é fundamental que os educadores forneçam oportunidades para a exploração criativa em diversos contextos, tanto dentro quanto fora do ambiente digital.

Portanto, é importante considerar não apenas os benefícios potenciais, mas também os desafios e as precauções necessárias para garantir que seu uso seja positivo e construtivo. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para estimular a imaginação e a expressão criativa

das crianças, desde que seja integrada de forma equilibrada e significativa ao ambiente educacional, sob a orientação atenta dos educadores.

PAPEL DO EDUCADOR COMO MODELO CRIATIVO

Ao examinar o papel do educador como modelo criativo, é fundamental ressaltar que Neves-Pereira e Branco (2015) ressaltam a importância do educador como um exemplo vivo de criatividade para as crianças. Eles argumentam que os professores que demonstram criatividade em sua prática pedagógica têm o poder de inspirar e motivar os alunos a explorar seu próprio potencial criativo. Essa ideia é reforçada por Rodrigues (2023), que destaca o impacto significativo que os modelos adultos têm sobre o desenvolvimento das crianças. Segundo sua pesquisa, os educadores que demonstram entusiasmo, curiosidade e abertura para novas ideias podem criar um ambiente propício para o florescimento da criatividade infantil.

Santos (2020) destaca que o papel do educador como modelo criativo vai além de suas práticas pedagógicas. Ele argumenta que os professores também desempenham um papel crucial ao encorajar e valorizar a expressão criativa dos alunos em todas as áreas do currículo. Isso inclui a promoção de atividades artísticas e criativas, bem como a incorporação de estratégias de resolução de problemas e pensamento crítico em todas as disciplinas. Dessa forma, o educador não apenas demonstra criatividade em sua própria prática, mas também cria oportunidades para que os alunos desenvolvam e apliquem suas habilidades criativas em diversos contextos.

Por fim, Souza, Souza e Rodrigues (2018) destacam a importância da reflexão crítica por parte dos educadores sobre seu próprio papel como modelos criativos. Eles argumentam que os professores devem estar conscientes de como suas próprias atitudes, crenças e práticas podem influenciar o desenvolvimento criativo dos alunos. Isso requer uma abordagem reflexiva e autoconsciente por parte dos educadores, que devem estar abertos a explorar novas ideias, experimentar diferentes abordagens e aprender com seus próprios erros. Ao fazê-lo, os educadores podem se tornar não apenas transmissores de conhecimento, mas também catalisadores de criatividade e inovação na sala de aula.

Portanto, necessário se faz reconhecer a importância de suas práticas pedagógicas, mas também sua influência mais ampla sobre o ambiente educacional e o desenvolvimento das crianças. Os educadores têm o potencial de inspirar e capacitar os alunos a explorar e expressar sua criatividade de maneiras significativas, criando assim uma cultura escolar que valoriza a originalidade, a curiosidade e a inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da criatividade infantil é um desafio multifacetado que requer o envolvimento ativo dos educadores. A importância do papel do educador como mediador na promoção da criatividade infantil, estes desempenham um papel central na criação de um ambiente propício ao florescimento

criativo das crianças, proporcionando estímulos, apoio e orientação ao longo de seu desenvolvimento.

Os desafios e as barreiras que os educadores enfrentam ao tentar promover a criatividade infantil, desde a pressão por conformidade até a falta de recursos e capacitação adequada. No entanto, também as oportunidades e os recursos disponíveis para superar esses obstáculos, incluindo abordagens pedagógicas inovadoras, o uso equilibrado da tecnologia e o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

Uma reflexão importante que surge é a necessidade de uma abordagem holística e integrada à promoção da criatividade infantil. Isso envolve não apenas a implementação de estratégias pedagógicas específicas, mas também a criação de uma cultura escolar que valorize a imaginação, a experimentação e a expressão criativa em todas as áreas do currículo. Os educadores devem se tornar modelos de criatividade, demonstrando um compromisso com a inovação, a curiosidade e a resolução de problemas em seu próprio trabalho.

Por fim, é importante reconhecer que a promoção da criatividade infantil é um processo contínuo e dinâmico, que exige colaboração, reflexão e adaptação constantes por parte dos educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais. Este estudo, em suma, reflete sobre o papel do educador como mediador na promoção da criatividade infantil, mas também aponta para a necessidade de um compromisso contínuo com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que nutram e cultivem o potencial criativo de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BEZELGA, Isabel. **O papel das artes na promoção do sucesso acadêmico: O prazer de fazer acontecer!** Revista Portuguesa de Educação Artística, v. 7, p. 72–81, 2017. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/21547>. Acesso 21 fev. 2024.

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **A perspectiva sócia construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola.** Psicologia em Estudo, v. 6, n. 1, p. 51–58, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL-7J5JP3C/>. Acesso 22 fev. 2024.

CALDEIRA, Maria Filomena; PEREIRA, Paula Colares. **O jogo na aprendizagem matemática.** Anais do 5o Congresso Mundial de Educação Infantil e Formação de Educadores, Grupo de Investigação Educação Infantil e Formação de Educadores, Universidade de Andalucia, Malaga, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4892>. Acesso 12 fev. 2024.

CAVALCANTI, Joana. **A Criatividade no processo de humanização**. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, v. 11, p. 89–98, 2006. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/698>. Acesso 11 mar. 2024.

FIGUEIREDO, Cláudia Sofia Santos. **Importância dos materiais não estruturados e semiestruturados para a promoção da criatividade de um grupo de crianças de 3 e 4 anos**. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/14473>. Acesso 12 mar. 2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** [s.l.: s.n.], 1999. Disponível em: https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso 02 mar. 2024.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; BRANCO, Angela Uchoa. **Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores**. Estudos de Psicologia, v. 20, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/JrQrRDsGxdXYDRpkPyDNTTG/?lang=pt>. Acesso 03 mar. 2024.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues. **A afetividade como peça central para o desenvolvimento holístico de crianças na Educação Infantil: propostas de mediação**. Tese de Doutorado em Educação, Central Christian University, Malawi, 2023. Disponível em: <http://www.deposita.ibict.br/handle/deposita/482>. Acesso 12 fev. 2024.

SANTOS, Jennifer dos. **O papel do educador na promoção da leitura em idade precoce**. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Mestrado em Educação Pré-escolar, Escola Superior de Educação. 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/31981>. Acesso 22 fev. 2024.

SOUZA, Jossimara de; Souza, Suely Cristina Silva; RODRIGUES, Sandra Andréa Souza. **Educação Ambiental e a Formação Do Pedagogo: Uma Análise Das Concepções Dos Graduandos**. XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. 12, n. 01, p. 1–11, 2018. Disponível em: <https://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2018N1/V1N1online/1.%20V1N1online2018.pdf>. Acesso 21 fev. 2024.

A IMPORTÂNCIA DOS LIMITES PARA UMA BOA CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

THE IMPORTANCE OF BOUNDARIES FOR GOOD COEXISTENCE AND LEARNING



ERONILTE DOS SANTOS LOPES BARROS

Graduação em Pedagogia pela Instituição UNIDERP - Centro de Ensino Superior de Campo Grande - CESUP (2013);
Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo, na EMEI Antônio Raposo
Tavares.

RESUMO

Neste artigo, vamos abordar a importância dos limites para uma boa convivência e aprendizagem escola, contribuindo para a formação do sujeito. Diariamente, nos deparamos com as diferentes necessidades de nossos alunos e, muitas vezes, não conseguimos supri-las, e uma delas é a questão dos limites para a melhoria do convívio na escola, desenvolvendo atitudes respeitadas para com o próximo, que podem auxiliar para a formação de um ambiente adequado para a aprendizagem, que contribua para o exercício de atitudes responsáveis e conscientes. Antigamente, alguns valores como o respeito ao próximo, eram passados pela instituição familiar. Com as mudanças sociais e novas configurações familiares no mundo contemporâneo, muitas concepções também mudaram e tornou-se comum vermos situações em que nossos alunos desconheçam os limites que auxiliam a manter atitudes de respeito para com o outro. Neste cenário, a escola, enquanto instituição social, constitui-se como auxiliadora no papel de atender essa necessidade tão premente de desenvolvermos com nossos alunos os limites, que podem beneficiar até mesmo a aprendizagem. Para concepção deste artigo, foi utilizada a metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica, com referências em Tiba (1996), Filho (2000) e Aquino (1996) e tem como objetivo analisar a prática docente em relação à problemática dos limites na educação. As apreciações das leituras apuram o quão importante é que a escola e as famílias caminhem juntas na busca da construção de limites que podem proporcionar aos sujeitos a formação de um caráter positivo e respeitoso, de uma personalidade saudável e cidadã, pois percebemos que a construção desta personalidade se dá na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Limites; Aprendizagem.

ABSTRACT

In this article, we're going to discuss the importance of boundaries for good coexistence and learning at school, contributing to the formation of the subject. On a daily basis, we are faced with the different needs of our students and often we are unable to meet them, one of which is the issue of limits for improving coexistence at school, developing respectful attitudes towards others, which can help to create an environment suitable for learning, which contributes to the exercise of responsible and conscious attitudes. In the past, some values, such as respect for others, were passed down through the family. With social changes and new family configurations in the contemporary world, many conceptions have also changed and it has become common to see situations in which our students are unaware of the boundaries that help maintain respectful attitudes towards others. In this scenario, the school, as a social institution, is helping to meet this pressing need to develop boundaries with our students, which can even benefit learning. This article was conceived using a bibliographical research methodology, with references in Tiba (1996), Filho (2000) and Aquino (1996). Its aim is to analyze teaching practice in relation to the problem of limits in education. The assessments of the readings show how important it is for schools and families to work together to build limits that can provide subjects with the formation of a positive and respectful character, a healthy personality and citizenship, because we realize that this personality is built in childhood.

KEYWORDS: School; Limits; Learning.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola desempenha um importante papel enquanto ambiente de interação social, em que os alunos são capacitados para se integrarem e se adaptarem ao convívio público, além de serem preparados para exercerem sua cidadania.

Neste contexto, faz-se necessário refletirmos se os educadores estão conscientes de que os limites na educação são mais eficazmente compreendidos e aplicados pelas crianças quando têm relevância social, ou seja, quando estão relacionados ao seu convívio diário com os outros colegas.

No intuito de refletir sobre o papel do educador diante da formação dos sujeitos de forma que desenvolvam os limites para uma melhor convivência e atitudes de respeito, surgiu o interesse pela presente pesquisa, cujo objetivo geral é o de explorar a questão dos limites, e o objetivo específico é analisar a prática docente em relação à esta problemática.

Mediante as leituras realizadas, podemos observar que, nas escolas, são comuns entre as crianças comportamentos como birras, manhas e choros, quando confrontadas com um "não" ou contrariedades por parte de adultos ou colegas, como uma forma de chamar a atenção. Muitas vezes,

essas crianças têm dificuldade em seguir as regras e acordos estabelecidos na escola, possivelmente por não terem em casa limites claros que as orientem sobre o que é certo ou errado, o que podem ou não fazer.

Esses padrões comportamentais se repetem frequentemente na sala de aula, resultando em indisciplina, agressividade (tanto verbal quanto física) e desafios de conduta. Em algumas situações, quando são corrigidas por um comportamento inadequado, as crianças podem se sentir confusas, pois em casa podem adotar tais comportamentos sem repercussões, enquanto na escola não têm essa liberdade.

Diante dessa situação complexa, como educadores, nem sempre sabemos como lidar da melhor forma, mas é essencial buscar constantemente alternativas adequadas para orientar as crianças sobre limites e regras a serem estabelecidos e seguidos, auxiliando-as a conviverem melhor em sociedade e até mesmo a aproveitar mais a sua própria infância.

A IMPORTÂNCIA DOS LIMITES PARA UMA BOA CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

Ao interagirmos com as crianças no contexto escolar, é evidente como elas podem espelhar comportamentos observados em outras esferas sociais, como a família, por exemplo. Com frequência, nos deparamos em ambiente escolar com situações que destacam a preocupante questão da falta de limites.

A contemporaneidade tem sido marcada por mudanças significativas na vida dos indivíduos, abrangendo aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos e culturais. Entre essas transformações constantes, a industrialização se destaca como uma das mais profundas, trazendo consigo consequências significativas, como a conquista dos direitos das mulheres e sua crescente participação no mercado de trabalho. Esse fenômeno, por sua vez, teve um impacto significativo na educação das crianças, resultando em novas concepções de infância que repercutem diretamente nos papéis desempenhados por cada membro da família e influenciando o seu funcionamento e dinâmica de interação.

A questão dos limites surge em um contexto social diferente, no qual as famílias, de maneira geral, estruturam a educação dos filhos com menos autoritarismo e mais permissividade. A importância central dessa questão no desenvolvimento infantil é destacada por autores de diversas correntes teóricas, os quais enfatizam sua relevância para a saúde mental das crianças.

A família é reconhecida como o núcleo central de trocas afetivas intensas, socialização e construção da primeira identidade infantil. Os padrões culturais, valores e normas de conduta do contexto social são transmitidos pela família às gerações mais jovens, que os internalizam de acordo com suas características individuais. Esse processo, iniciado na família, estabelece as bases para o desenvolvimento social posterior (BIASOLI-ALVES, 1997, p. 87).

Podemos observar como a percepção dos limites e regras na infância tem passado por mudanças significativas, influenciando as concepções de cada família e, conseqüentemente, das

crianças com as quais convivemos. Isso tem gerado conflitos de valores e referências sobre o que é considerado certo e errado, abrangendo questões mais específicas como moral e ética.

Desde a mais tenra idade, na faixa etária dos três aos cinco anos, as crianças frequentemente entram na fase da rebeldia e do negativismo, manifestando desobediência e tendo acessos de birra. Embora compreendam o significado do "não" vindo dos pais, são muitas vezes resistentes a obedecer, pois é necessário que entendam o contexto para que o "não" tenha eficácia. É fundamental que os pais estabeleçam regras e usem o "não" de forma consistente, pois isso proporciona organização para a criança, não sendo um ato de falta de amor, mas sim um guia para seu desenvolvimento. Agir dentro desses limites oferece à criança uma estrutura segura para lidar com situações novas e desconhecidas.

Enquanto educadores, quando vivenciamos alguma situação que denota em nossos alunos o desrespeito às regras e a falta de limites, nem sempre sabemos como agir adequadamente. Buscar formas de levar nossas crianças a refletir sobre suas atitudes pode ajudar em uma melhor convivência e a formação de um ambiente mais adequado para a aprendizagem.

A questão dos limites na infância tem se apresentado como um desafio tanto para pais quanto para professores. É evidente que o comportamento das crianças tem evoluído ao longo do tempo, e um dos fatores fundamentais está relacionado à construção de limites e à formação de valores desde a primeira infância.

De acordo com Rego (1996, p. 62), enquanto os educadores costumam apontar a família como única responsável pela falta de limites, os pais referem que são os professores que não têm autoridade para com as crianças. Percebe-se, desse modo, certa confusão entre o que cabe aos pais e à escola, no desenvolvimento dos pequenos, pois depende da representação social que cada um exerce de seu papel, seja enquanto escola, seja enquanto família.

Tanto a escola quanto a família desempenham papéis compartilhados, mas distintos, no estabelecimento dos limites infantis. A família, como a primeira instituição social com a qual a criança tem contato, é responsável por introduzir noções de limites, respeito à autoridade e capacidade de empatia desde cedo. Por outro lado, a escola, além de ser uma instituição dedicada ao desenvolvimento do conhecimento formal, também desempenha um papel significativo na definição dos limites infantis.

No ambiente escolar, as crianças têm sua primeira experiência em viver em sociedade, aprendendo a lidar com as diferenças, a tolerar a frustração e a aceitar as regras coletivas. Nesse processo, também aprendem que nem sempre é possível fazer tudo o que desejam. Quando se trata de limites, tanto pais quanto educadores frequentemente se questionam sobre o que fazer e como lidar com os comportamentos indesejados apresentados pela criança.

Conforme Tiba (1996, p. 13),

“Cabe aos pais delegar ao filho tarefas que ele já é capaz de cumprir, pois esse é o ponto certo de seu limite. Portanto, os pais não devem fazer tudo pelo filho, mas auxiliá-lo somente até o ponto em que ele necessita, permitindo que ele realize suas tarefas por conta própria. Dessa maneira, o filho desenvolve autoconfiança ao construir sua autoestima, pois as conquistas são resultado de seu próprio esforço e aprendizado”. (TIBA, 1996, p. 13).

A construção de limites é fundamental para a capacidade da criança de desenvolver habilidades

bem-sucedidas de socialização e convivência. Isso implica que ela seja capaz de reconhecer e respeitar tanto os próprios limites quanto os dos outros. É necessário repetir, com paciência, inúmeras vezes as mesmas orientações para que elas sejam internalizadas. Educar envolve enfrentar novos desafios a cada dia, porém é o caminho mais eficaz para criar filhos/alunos que sejam sociáveis, felizes, cidadãos responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres.

A escola desempenha um papel fundamental como espaço de interação social, preparando os alunos para conviver e se adaptar ao ambiente público, além de exercerem sua cidadania. É importante observar se as ações dos educadores levam em conta que os limites são mais bem compreendidos e praticados pelas crianças quando têm significado social, ou seja, quando são aplicáveis em seu dia a dia com os colegas.

O papel da escola é fundamental para a formação e integração das crianças na sociedade, proporcionando experiências que as ajudem a compreender a importância do respeito às regras e aos outros indivíduos. Enquanto isso, a família tem a responsabilidade de cuidar da formação ética e moral da criança, desenvolvendo noções de limites, responsabilidades, deveres, direitos e respeito às diferenças e singularidades de cada indivíduo.

Assim como os pais, alguns educadores podem hesitar em estabelecer regras de convivência, preocupados com a possibilidade de serem percebidos como autoritários e arbitrários. O segredo para distinguir entre autoritarismo e um comportamento que visa à educação e disciplina está no respeito à autoestima do aluno. Se um professor tem receio de adotar uma postura mais firme, é importante buscar atividades que promovam uma relação mais próxima entre família e escola, baseada em uma parceria harmoniosa entre todos os envolvidos.

Wagner, Predebon e Falcke (2005) destacam:

“Novos padrões, valores e modelos de relação estão sendo estabelecidos entre pais e filhos. Embora os pais desempenhem um papel ativo na transmissão de valores, crenças e ideais educativos, não são os únicos responsáveis. A comunidade, grupos de amigos, meios de comunicação e a escola também exercem influência significativa nesse processo. A educação e o desenvolvimento das crianças estão cada vez mais sendo compartilhados pela família com outras instâncias, como a escola”. WAGNER, PREDEBON e FALCKE (2005, p. 13).

Conforme observa Aquino (1996, p. 21), a ausência de limites na escola se manifesta por meio de comportamentos como bagunça, má conduta e desrespeito à autoridade. No contexto escolar, as manifestações da falta de limites, frequentemente identificadas como indisciplina, foram reconhecidas, já na década de 90, como um dos principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico.

Nunca se discutiu tanto sobre limites na área da educação como nos dias de hoje. Embora a maioria dos educadores reconheça sua importância, muitos encontram dificuldades práticas em sua aplicação. Às vezes, experimentam sentimentos como culpa, arrependimento e dúvida ao impor regras de comportamento às crianças, enquanto em outros momentos se sentem inertes e reconhecem sua própria incapacidade em manter limites pessoais.

A construção de limites está intimamente ligada à capacidade da criança de realizar interações sociais bem-sucedidas, permitindo que ela reconheça e respeite tanto seus próprios limites quanto os dos outros.

Trabalhar com regras junto às crianças é um processo longo, que demanda constância, paciência e boa vontade. No entanto, isso tornará nossas crianças aptas a conviverem de forma saudável e prazerosa com as diferenças entre as pessoas, respeitando-as em seus limites e compreendendo a importância de respeitar os limites alheios.

Baseada no referencial Psicanalítico, Dolto (1998, p. 29) ressalta que estabelecer limites não se resume simplesmente à imposição de um conjunto de comportamentos, mas está relacionado ao ato de auxiliar a criança a construir sua própria identidade, ensinando-lhe o respeito por si mesma por meio do respeito dos adultos por ela. Para a autora, a educação dos limites começa com o conhecimento do próprio corpo, do mundo ao redor, das normas e proibições da sociedade. Isso proporcionaria à criança a oportunidade de desenvolver um senso crítico. A educação dos limites também inclui a compreensão do princípio da realidade, ou seja, a noção de que os desejos são válidos, mas nem sempre alcançáveis. É essencial instruir a criança sobre seus limites, possibilidades e perigos.

A imposição de limites não deve ser vista como algo negativo. De acordo com REGO (1996), ensinar às crianças a internalização das regras que envolvem valores e comportamentos tem, na verdade, um aspecto positivo, pois as situa na posição adequada dentro da família, da escola e da sociedade como um todo. Respeitar certos limites é uma parte essencial da moralidade. Essas regras e limites só podem ser transmitidos pelos educadores, ou seja, pelos pais e professores.

Enquanto estratégia pedagógica no trabalho com limites, o professor pode adotar uma abordagem preventiva em relação aos limites e conflitos nos relacionamentos entre as crianças. Isso pode ser feito com atividades lúdicas, brincadeiras e da construção coletiva de "combinados" da turma, onde as crianças têm clareza do que é permitido ou não. Além disso, podem ser realizadas rodas de conversa quando necessário, para discutir fatos ocorridos no grupo, sempre reforçando as regras estabelecidas.

A construção de limites é fundamental para que a criança desenvolva habilidades bem-sucedidas de socialização e convivência, permitindo que ela reconheça e respeite tanto seus próprios limites quanto os dos outros. É necessário repetir, com paciência, inúmeras vezes as mesmas orientações para que sejam internalizadas. Educar implica enfrentar um novo desafio a cada dia, porém é o caminho mais eficaz para criar filhos/alunos que sejam sociáveis, felizes, cidadãos responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras nos levam a perceber a grande necessidade de escola e família caminharem juntas em relação à importância dos limites na Educação. É preciso diálogo e parceria. Bons exemplos na infância são primordiais no que diz respeito aos limites na Educação, principalmente porque esta é uma questão ampla e subjetiva, que envolve valores morais e éticos.

A temática da educação de crianças tem gerado inquietações em vários segmentos. Podemos observar, atualmente, que tanto pais quanto professores demonstram ter inseguranças e dificuldades

para delimitar papéis e ações, principalmente no que se refere à autoridade e colocação de limites. Existe uma tendência de ambos de delegar cuidados e muitas dúvidas em relação ao que é dar limites e possibilidades às crianças.

Na instituição escolar, faz-se necessário buscar um ponto de encontro a fim de minimizar os conflitos e possibilitar um bom relacionamento entre as crianças e entre escola e família. No cotidiano escolar, pode-se construir atitudes que levem nossos alunos a terem mais empatia, respeito e uma melhor convivência, culminando em um ambiente propício para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. C. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In: AQUINO, J. C. (Org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BIASOLI-ALVES, Z. M. **Famílias brasileiras do século XX: os valores e práticas de educação da criança**. Temas em Psicologia, 1997.

BETTS, J. A. **Missão Impossível? Sexo, educação e ficção científica**. In: CALLIGARIS (Org). **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios: 1999.

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

CALDANA, R. H. L. **A criança e sua educação na família no início do século: autoridade, limites e cotidiano**. Temas em Psicologia, 1998.

CARDOSO, S. **Estabelecendo Limites**. Porto Alegre, 1998.

DE VRIES, R; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio Moral na Escola**. Porto Alegre, 1998.

DOLTO, F. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FILHO, L. M. F. **P ara entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo; UNES, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra S/A, 2004.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1999.

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento Moral: a polidez segundo as crianças**. Cadernos de Pesquisa, 2001.

LIBÂNEO, J. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

PAGGI, K. & GUARESCHI, P. **O desafio dos limites: um efoque psicossocial na educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

- **Os Procedimentos da Educação Moral.** In: MACEDO, L. de
(Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- REGO, T. C. **A indisciplina e o processo educativo.** In: AQUINO, J. C. (Org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.
- ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- TIBA, I. **Disciplina, Limite na Medida Certa.** 38. ed. São Paulo: Gente 1996.
- TIBA, I. **Quem Ama Educa.** 48. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.
- THOMPSON, M. J. J.; RAYNOR, A.; CORNAH, D.; STEVENSON, J.; & SONUGA-BARKE, S. **Parenting behavior described by mothers in a general population sample.** Child: care, health, and development. EUA, 2001.
- WAGNER, A.; PREDEBON, J.; & FALCKE, D. **Transgeracionalidade e educação: como se perpetua a família?** In: WAGNER, A. **Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares.** Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- ZAGURY, Tânia. **Escola sem Conflito: Parceria com os Pais.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

COMO LIDAR COM A BIRRA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS?

HOW TO DEAL WITH TANTRUMS IN BABIES AND YOUNG CHILDREN?



FABIANA MORAES FROES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (2005); Pós Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2006); Orientadora de Estudo do Curso de Extensão Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC/UFUSCAR (2016) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Assistente de Diretor de Escola no Cei Vereador Jacob Salvador Zveibil, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo compreender e entender o que leva bebês e crianças apresentarem comportamentos popularmente conhecido como birra. Na verdade, esses comportamentos são manifestação das frustrações frente às diversidades. São comportamentos fáceis de perceber, crianças jogando no chão de supermercado, lojas de brinquedos, padarias. Geralmente isso ocorre quando a criança é contrariada, ou quando recebe a palavra não.

PALAVRAS-CHAVE: Birra; Frustrações; Limites.

ABSTRACT

The aim of this article is to understand why babies and children exhibit behaviors popularly known as tantrums. In reality, these behaviors are manifestations of frustration in the face of diversity. These behaviors are easy to spot: children throwing tantrums on the floor of supermarkets, toy stores and bakeries. This usually occurs when the child is contradicted, or when they are told no.

KEYWORDS: Tantrums; Frustrations; Limits.

INTRODUÇÃO

A birra e as explosões de raiva são comuns entre as crianças pequenas, especialmente entre 1 e 3 anos, podendo se estender até os 6 em alguns casos. As crianças dessa idade, quando se veem diante de situações de frustração, se expressam jogando-se no chão chorando, agem dessa forma porque ainda não sabem como controlar seus sentimentos e como expressar que não gostam de algo.

Se perguntarmos para um grupo de pais sobre birra, todos com certeza já passaram com os filhos ou vivenciaram a birra ensurdecadora de uma criança em lojas, parques de diversões, sorveterias. Na verdade, pais e professores, se não vivenciaram situações como essas, certamente passarão por essa experiência.

Esquecendo, por agora, o volume destas birras, o desânimo e a impaciência que desperta nos pais, há um lado positivo destas “criancices”: no fundo, as birras são uma manifestação saudável das emoções, sentimentos, vontades e necessidades da pequenada. Afinal, estão a desenvolver a sua personalidade, só não sabem como expressar-se da melhor forma, porque nas suas mentes apenas querem satisfazer a necessidade do momento e muito rapidamente – nesta altura das suas vidas não têm qualquer outra preocupação ou entrave, se não a contestação dos pais.

O QUE É BIRRA?

Segundo o dicionário Aurélio (1989) a birra seria: capricho, pertinácia, teima teimosia, antipatia ou aversão. Neste caso, se considerarmos a birra como um comportamento inadequado, poderemos admitir estudá-la e traçar estratégias para amenizar seus efeitos.

A birra é um comportamento que se observa quando a criança se vê em uma situação de frustração. "É uma resposta emocional intensa da criança a algo que a frustrou ou que ela pensa que vai frustrar. A birra pode envolver choro, gritos, se jogar no chão, ficar paralisado, ficar mudo, agredir-se, agredir, morder, unhar, urinar, parar de comer... enfim, um show de horrores para a maior parte dos pais", diz a psicóloga do Hospital São Camilo de São Paulo, Rita Calegari.

As reações variam de criança para criança, assim como a intensidade. A birra e as explosões emocionais como essas podem ser muito ou pouco frequentes, dependendo de cada indivíduo.

Para Winnicott (1994) a agressão tem dois significados. Por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo.

Winnicott (1988) propõe então, outra perspectiva sobre a agressividade, que não é negativa. A agressividade faz parte da subjetividade humana, e é importante para proteger a si próprio. O bebê carrega uma grande capacidade para a destruição, portanto eles experienciam os sentimentos amor e ódio, que fazem parte desta construção do eu. Nesse aspecto, a criança ao ir se diferenciando do outro, vai passando a resistir à frustração, e a birra evidencia essa separação.

Assim entendendo fica mais fácil saber qual a forma correta de lidar, de responder tais comportamentos.

Durante as crises de birras é importante entender enquanto educadores e pais o que devemos fazer e o que não devemos fazer.

É importante nunca ceder às birras de uma criança. Muitos pais sentem -se culpados por trabalhar demais e não ter muito tempo (em quantidade) com as crianças e com isso acaba cedendo aos comportamentos de birra. Outro fator bem comum visto no comportamento de alguns pais é a vergonha alheia. Quando vão a um supermercado com seus filhos e eles fazem birra, esses pais acabam cedendo com vergonha das pessoas verem o show que a criança está dando. Os pais devem ser firmes e saber onde querem chegar. Ao ceder aos ataques de birra dos filhos, ou no caso dos professores cederem aos comportamentos de birras dos alunos, vão passar a mensagem que as birras são normais e perfeitamente aceitáveis para as crianças obterem aquilo que desejam e, pior, dará asas a um ciclo vicioso que se tornará cada vez mais difícil de controlar e ultrapassar.

Um dos determinantes que desencadeia esse processo é o fato de que nos últimos tempos criou-se certa confusão entre os conceitos de impor limites e autoritarismo, dessa forma muitos pais hesitam em adotar medidas educativas mais rígidas com receio de “traumatizar” o filho, negligenciando a evidência de que uma educação baseada exclusivamente no “sim” jamais irá gerar resultados positivos. É necessário ensiná-los que birras não farão os pais mudarem de ideia e que existem outras formas para demonstrarem suas necessidades. Aos poucos, a criança irá compreender que existem limites e que seus pais também possuem seus próprios desejos e direitos.

Ao não conceder o desejo da criança estará a mostrar-lhe várias coisas: que existe um tempo para tudo, ou seja, não pode ter tudo aquilo que pretende, na hora que pretender; existem regras e limites que têm de ser respeitados sempre; tem de aprender a lidar com as suas próprias frustrações; tem de saber esperar pelas coisas que quer e que, a maior parte das vezes, terá de lutar para as conseguir.

Na assistência infantil verificamos que as crianças tendem a amar a coisa que agridem. A agressão faz parte integrante da vida da criança e a pergunta é: de que maneira o seu filho encontrará um método para dominar essas forças agressivas, colocando-as a serviço da tarefa de viver, amar, brincar e, finalmente, trabalhar? (WINNICOTT, 1994, p. 269).

Assim como saber quais os comportamentos que pais e professores devem não devem fazer, Tiba (2005) sugere alguns passos do que fazer ao presenciar ataques de birra com as crianças.

Deve manter a calma. Sabemos que não é fácil manter a serenidade no meio de uma sessão de birras, mas é o meio mais eficaz. Se fizermos o contrário, nossa postura irá contribuir com cenário, e não serão resolvidos os problemas. As crianças imitam facilmente o comportamento dos adultos, seja positivo ou negativo. Então resolver essas questões com calma e tranquilidade é um exemplo aos pequenos de como agir em meio aos conflitos e diversidades.

Atitudes como respirar fundo, falar baixo, não ceder aos nervos, ser claro e dar o bom exemplo, pode parecer, à primeira vista, um pouco desumano ignorar uma criança, mas no fundo, o que pretendemos é ignorar a birra – não responder à criança, não olhar para ela, não acuar o seu comportamento de forma alguma. Nas primeiras birras esta atitude pode não resultar em

efeito positivo, mas com o tempo vai aumentando a intensidade, usar esses comportamentos com regularidade, os resultados positivos irão aos poucos aparecer, pois, as birras vão acabar porque a criança vai perceber que não estão a surtir efeito.

Um comportamento errôneo é utilizar a força física com a criança. A birra em si já é tão “violenta” e descontrolada que bater na criança vai apenas incendiar um fogo que já está a arder e muito. Para além disso, as birras podem ter subjacentes outros cenários: cansaço, fome, stress, o que significa que o mais importante nesse momento é reconquistar a estabilidade.

Bater na criança pode resolver temporariamente o problema, mas é a receita ideal para criar monstrinhos no futuro. O que a criança aprende com a palmada? é enfrentando a birra que ela aprenderá a lidar com as frustrações. Quando a criança sofre uma agressão entende que a violência é a saída para resolver os conflitos! E começam a apresentar condutas agressivas em casa e na escola e a omiti-las por receio do castigo. Entretanto, um comportamento agressivo constante é sinal de que algo não vai bem, logo é preciso interpretar as entrelinhas desse comportamento: ciúmes, necessidade de atenção, carinho etc.

A criança precisa ter seu momento e seu tempo, é aconselhável deixar a criança sozinha. Se a birra ocorrer em casa ou noutra espaço familiar, experimente distanciar-se da criança, deixando-a sozinha durante alguns minutos ou segundos. Claro que uma criança zangada só pode fazer estragos, por isso, controle esse tempo conforme a sua idade – os especialistas apontam para um minuto para cada ano da criança (se a criança tiver 5 anos, não a deixe sozinha mais do que 5 minutos, por exemplo). É uma espécie de “castigo” que funciona muito bem porque, não tendo “audiência” a criança vai acabar por se acalmar mais rapidamente. No entanto, e para se salvaguardar de uma possível parte dois, só a deixe voltar quando estiver tranquila e em silêncio pelo menos durante 30 segundos seguidos.

Outro comportamento muito visto por pais e professores é ameaçar com castigos que não irão conseguir cumprir. Se optar por esta estratégia ameaçadora, mas sem consequências reais, a criança não terá problema algum em repetir a birra. Uma criança tem de estar ciente das consequências que possam advir das suas ações, boas e más. Da mesma forma que deve ser elogiada por ter arrumado o seu quarto ou brinquedos, tem de ser "castigada" se bater no irmão ou fizer uma birra. Uma das estratégias mais utilizadas com as crianças que fazem birras é colocá-las sentadas numa cadeira já designada para o efeito ou então numa esquina, de onde apenas podem sair quando a mãe ou pai disser. Ora, como detestam estar confinados, os pequenos normalmente acalmam-se rapidamente e, ansiosos para saírem da sua “prisão”, começam logo a pedir para sair com promessas de bom comportamento.

BIRRAS PERSISTENTES

Como lidar com birras persistentes? Os pequenos têm muita energia para gastar, seus pulmões são verdadeiros sopranos e pilhas que parecem não ter prazo de vida, resultando em birras que não cessam e têm tendência para piorar. Nestes casos, é importante estabelecer contato físico

com a criança (colocar-se ao seu nível, abraçá-la, pegar nela ao colo), com o intuito de a acalmar, sem ceder ao seu pedido. Os adultos devem concentrar-se no seu estado emocional e não na sua exigência, falando com ela tranquilamente, de preferência sobre outras coisas. Felizmente, a fase das birras é isso mesmo, uma fase passageira.

Não ter forças suficientes para contrariar o filho é o mesmo que alimentar adolescentes rebeldes e adultos agressivos. Obviamente que, vale a pena ceder em alguns casos, desde que os pais estejam de acordo entre si, para não gerar inconsistência na resolução. Quando os pais aprendem a manter a firmeza e o autocontrole as birras vão diminuindo. Os filhos podem até insistir uma ou duas vezes, mas depois aprendem que teimosia não adianta e param de protagonizar a cena. E tão logo a criança esteja tranquila e disposta a dialogar, é importante parabenizá-la por ter mudado sua postura, e conversar francamente sobre as alternativas de comportamento mais adequadas, como por exemplo, antes de ir ao shopping, é aconselhável estabelecer as regrinhas sobre o que pode e o que não pode.

Os pais ou professores devem sempre observar a frequência e duração das crises de birras, o que fugir do rotineiro merece uma atenção dobrada e uma busca em conjunto do entendimento com psicólogos ou psicopedagogos. Boas conversas, sempre dão bons frutos. Ao término das birras, é importante conversar com a criança sobre o que se passou, o que estava certo e o que estava errado, explicar o porquê não pode voltar a acontecer. As consequências de uma futura birra e as consequências do bom comportamento.

A autodisciplina é ensinar a criança a controlar, positivamente, as situações em que se encontra. Uma vez conquistada, as birras desaparecem, quase como por magia.

Ensinar que tudo tem limites, significa ensinar regras de convivência saudável com a família e com a sociedade. Pais e professores que aprendem a dizer não com afetividade e convicção criam crianças emocionalmente estáveis e felizes.

ESTIGMATIZAÇÃO DA BIRRA

A criança que apresenta comportamentos de birra, pode ainda sofrer com a estigmatização. O que nos conduz ao conceito de estigma que remonta à antiguidade grega. Naquela e em outras sociedades o sujeito estigmatizado possuía uma marca no corpo, de condição natural ou não, tal marca facilitava seu reconhecimento onde quer que ele fosse.

Os estigmas podem ser caracterizados por algum tipo de sinal corporal que evidencia alguma coisa de extraordinário ou abominável, sobre o status moral de quem o carrega (GOF-FMAN, 1980, p.11).

Cabe ainda lembrar que o termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo

Temos, segundo o livro sagrado dos muçulmanos, o Alcorão (1977), o exemplo do castigo aplicado a um ladrão que caso fosse capturado tinha a mão direita cortada. Tal marca estigmatizante o acompanhará por toda a vida e onde quer que ele vá será apontado como ladrão. Aqui a criança

birrenta sempre será vista como mimada ou sem jeito.

Dependendo da relação da pessoa que cuida da criança, com os demais contextos em que convive, ela poderá ser vítima de adoecimento psíquico. Isso porque a incapacidade de lidar com os comportamentos tidos como inadequados poderão colocá-la numa situação depreciativa e fragilizada. Mas o vem a ser adoecimento psíquico? Através da leitura de (PEREIRA, 1990) pode-se dizer que o adoecimento psíquico é mais que um simples ficar doente. Ele nos mostra em seu livro que condições diversas como falta de moradia, de emprego, de relações amigáveis, etc.; podem trazer sensações de desconforto, de angústia, de desespero, etc. A pessoa passa a conviver com a sensação de medo e incerteza e por não saber de onde vêm tais sensações adoecem. Há casos em que pode até haver somatização da angústia. Vê-se que o adoecer psíquico é bem complexo, recheado de pormenores, mas extremamente comum e doloroso. Tanto a relação com o outro quanto às condições sociais em que a pessoa vive podem contribuir para tal situação. Vê-se aqui que não só a criança, mas todos os envolvidos em seu convívio diário estão sujeitos a sofrer com as consequências de comportamentos tidos como inadequados.

Para Silveiras (1995) ao atender um caso de criança com comportamentos de birra infantil, o terapeuta deve estender suas ações interventivas também à família da criança. Ela salienta a importância do treino de pais para estes casos. Pois não podemos considerar apenas a criança, mas todo o ambiente em que ela vive. Reforçando tal conduta temos:

O desenvolvimento das habilidades sociais educativas dos pais pode ajudar na prevenção de problemas de comportamento das crianças, visto que, como apontam diversos autores. (SILVA, PAIVA, BARBOSA, 2009).

Nesta direção, Romero (1995) afirma que famílias de crianças com problemas de comportamento são caracterizadas por maior desorganização, mais problemas emocionais ou de comunicação e apresentam comportamentos e modelos "indesejáveis" para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Mais especificamente, tais famílias parecem estimular esses comportamentos por disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades das crianças

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança na fase dos 0 aos 3 anos está descobrindo o mundo, e dependendo das relações que estabelece com as pessoas que assumem os cuidados cotidianos dela servirá como exemplo para constituir seu eu. É nesta faixa etária que a criança começa a ter o entendimento dela separado de sua mãe. Nesse ensaio de se separar do outro de quem cuidou do bebê, surge à birra e agressividade

Vemos que nesta faixa etária que as crianças apresentam crises de birra. A birra sempre vem acompanhada de ataques de choro e demonstra sentimento de posse de algo e significa momentos de frustração. Neste momento a criança apresenta agressividade com quem está mais próximo, que cuida dela. Winnicott, nomeia esse processo como ambivalência amor e ódio.

É importante o educador e pais terem clareza do assunto para não terem atitudes agressivas ou pessimistas com as crianças, esses momentos de birra fazem parte do desenvolvimento infantil e saber como lidar com as crianças nessa fase o ajudará a resolver conflitos e frustrações posteriores, como o preparará para a vida em sociedade. A birra passa, é uma fase, como qualquer outra, um episódio natural e saudável, em que a forma como é tratada pelos responsáveis faz toda diferença na vida da criança.

Não podemos esquecer do olhar atento a todas as situações do dia a dia e entender as crianças em suas subjetividades. Muitas vezes o educador atribui birras e agressividades das crianças a sua convivência familiar. É bem verdade que a criança que vive em um ambiente hostil e negligente, dificilmente suas atitudes serão pacíficas. Portanto, se faz necessário uma leitura do educador para descobrir a manifestação da birra e saber como interferir. Se no ambiente escolar é “reforçado” o que a criança ouve em casa, enquanto educadores cooperamos para degradação da subjetividade do sujeito, que só saberemos as consequências em outras fases da vida dessa criança.

Ressaltamos a importância de formações continuadas para os educadores de educação infantil, sobre as questões urgentes, com as quais os profissionais de educação lidam diariamente, e que podem poupar de desgastes físicos e psicológicos, tanto a criança quanto o educador. O educador como a criança precisa se sentir acolhido, precisam ser ouvidos, precisam ser cuidados, para cuidarem bem das nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza de Psicologia infantil – **birra Clínica de psicologia online**. Entrevista cedida pela psicóloga Marisa de Abreu; website: Agência digital, 2008; Marisa de Abreu. Disponível em: <http://www.marisapsicologa.com.br/psicologia-infantil.html>. Acesso 11 mar 2024.

CARVALHO, Adriana. **Como lidar com a birra -Educar para crescer**. Abril mídia, website : 21/09/2014 Disponível na <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/como-lidar-birra-702830.shtml>. Acesso 11 mar 2024.

CARVALHO, Adriana. **Como lidar com a birra das crianças -Pediatría em foco**. Pequeneda website: Fleet Digital. Acesso 11 mar 2024

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

LORCH, Dora. **Superdicas para educar bem o seu filho**. 1º edição, editora saraiva. São Paulo.2010

REGRA/Nalin, J.A.G. **O uso da fantasia como instrumento na psicoterapia infantil**. Temas em Psicologia, 1993.

TIBA, Içami. **Seja feliz, meu filho**. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

WINNICOTT, DONALD. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR DA INFÂNCIA

VISUAL ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATOR



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 uso das Artes Visuais na Educação Infantil necessita de uma visão mais sistêmica, significativa e apurada sobre as particularidades e esquemas de cada faixa etária da infância. Atuar em todo o processo de ensino aprendizagem requer observar e acompanhar a relação com a natureza, as experiências pessoais e as escolhas de cada indivíduo. Com este trabalho, podemos afirmar, portanto, que o ato simbólico é o pontapé inicial para o desenvolvimento estético e artístico do ser. Permitindo que a criança possa por meio do fazer de conta apoderar-se do fazer artístico, formando-se, assim, um cidadão ético e autônomo. Toda criança produz Arte, isso é parte intrínseca do ser humano. É por meio da Arte que é possível se comunicar e se expressar, sendo fundamental para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. Portanto, é papel fundamental do educador entender o que a criança expressa por meio da Arte, para orientar esta a ver, perceber e observar a natureza e tudo ao seu redor de maneira significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Estético; Aprendizagem; Linguagem Artística.

ABSTRACT

The use of Visual Arts in Early Childhood Education requires a more systemic, meaningful and accurate view of the particularities and schemes of each age group. Acting on the entire teaching-learning process requires observing and monitoring the relationship with nature, personal experiences and the choices of each individual. With this work, we can therefore affirm that the symbolic act is the starting point for the aesthetic and artistic development of the being. Through make-believe, the child can take ownership of the artistic process, thus forming an ethical and autonomous citizen. Every child produces art; it is an intrinsic part of being human. It is through art that it is possible to communicate and express oneself, and it is fundamental for the child's affective and cognitive development. It is therefore the educator's fundamental role to understand what the child expresses through art, in order to guide them to see, perceive and observe nature and everything around them in a meaningful way.

KEYWORDS: Aesthetic Development; Learning; Artistic Language.

INTRODUÇÃO

Todo o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil é de extrema importância. É nessa fase que a criança irá estruturar seus conhecimentos e habilidades em bases sólidas e estas lhe acompanharão no decorrer de toda sua vida. É neste contexto que as Artes Visuais serão protagonistas no desenvolvimento das atividades que promoverão o crescimento emocional, expressivo e cognitivo do ser. Portanto, este artigo tem por principal objetivo apontar a relevância do uso das Artes Visuais na Educação Infantil, promovendo uma educação de qualidade e com equidade para todas as crianças, respeitando cada nível de desenvolvimento, tempo e faixa etária dos pequenos.

É por meio do ensino de Artes Visuais que as crianças são estimuladas a vivenciar experiências significativas e fazer escolhas éticas, interagindo com o meio em que vivem de maneira satisfatória, explorando e se relacionando com o mundo ao seu redor. Diversas habilidades são desenvolvidas por meio do fazer artístico como imaginação, percepção e sensibilidade. Estas são essenciais para a construção do conhecimento de si e do outro; utilizando-se para tanto do jogo simbólico afim de interagir com a natureza e o meio onde vive.

O faz de conta possibilita a criança ter a certeza de que as coisas existem, independentemente de estarem próximas a elas ou não, simulam situações cotidianas vividas pelos seus pares, com a percepção de ser sua vivência, mesmo nunca tendo vivido tal situação. Tudo isto é o princípio do desenvolvimento estético e artístico tão importante no processo de ensino aprendizagem das Artes Visuais. O jogo simbólico vivenciado pela criança está além de algo vivido na realidade por ela, possibilita relações com a própria identidade, mas também a de outrem com imaginação e fantasias por ela criadas. Portanto, a criação artística vai além de um simples ato de expressão, antes promove a construção de significados relevantes e diversas outras relações.

É por meio da Arte que as crianças expressam seus sentimentos, suas emoções, contam

histórias, se comunicam e se relacionam com seus pares. Formando conceitos sobre a vida e desenvolvendo seu senso de justiça e equidade. Tanto as Artes Visuais, como a música devem fazer parte do processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil para estimular a autonomia e desenvolvimento socioafetivo da criança, conforme orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Estas linguagens do fazer artístico são fundamentais em todo o processo de desenvolvimento das crianças pois promovem o amadurecimento de aspectos cognitivos, afetivos, intuitivos, estéticos e sensíveis; além de auxiliar no processo de aprendizagem, do pensamento, da percepção e da imaginação da criança.

Por fim, a ação do educador da infância deve ser significativa a ponto de garantir vivências essenciais no campo das Artes Visuais. Todo o trabalho deve ser voltado a experiências sensoriais, emocionais e cognitivas, estimulando a percepção das crianças sobre a natureza e objetos ao seu redor, interagindo com o mundo. O educador da infância deve e precisa compreender tudo o que a criança expressa em seu fazer artístico, valorizando seus feitos e respeitando suas linguagens. Para toda realização artística da criança é externalizado, muitas vezes, suas emoções e sentimentos vivenciados naquele momento, portanto, seus rabiscos e desenhos expressam o mundo ao seu redor. E o educador da infância, neste momento, precisa estar atento a essas expressões para auxiliar e intervir no que for necessário, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento e aprendizagem.

A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS

O trabalho com Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolha, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e ou externa.

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se refere a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

“Pela Arte, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o perturba. Por ela, este pode

elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de sentido pessoal que oriente sua ação no mundo”. (Duarte Junior, 2000, p.73)

A arte é uma forma do ser humano expressar suas emoções, conta sua história e sua cultura por meio de valores estéticos, como beleza, harmonia e equilíbrio. No que diz respeito à Arte na Educação Infantil o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) diz que:

“ [...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. ”

(Brasil, 1998, p.85).

Maria Helenice Tavares (2009) pontua que Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido as sensações, sentimentos e pensamentos por vários meios, dentre eles; linhas, formas, pontos, que estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar, desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso, são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humana, isto justifica sua presença na educação infantil.

“O trabalho com crianças na Educação Infantil deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à autonomia e individualidade em seus diversos contextos”.

(BRASIL, 1998 a p.33).

Sendo assim, a linguagem artística adquire caráter ainda mais significativo na Educação Infantil, porque sua produção envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos, intuitivos, sensíveis e estéticos. Para que as crianças possam se desenvolver e aprimorar conhecimentos e técnicas artísticas, fazendo e produzindo Arte cotidianamente. Contudo ao mergulhar no processo de produção artística, as crianças desenvolvem uma série de pré-requisitos muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, como o pensamento, a imaginação, a sensibilidade a intuição e a percepção. Contribuindo assim, para a formação da personalidade, caráter e empatia, diante da sociedade em que vive.

A importância do trabalho do professor é garantir que as crianças conheçam e vivenciem aspectos técnicos inventivos, representacionais e expressivos com um empenho consistente e organizado, levando a criança à análise, reflexão e transformação por meio de criações artísticas. Desenvolvendo e promovendo o uso das Artes visuais no cotidiano escolar. O compromisso do professor é adequar o seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis, buscando aprimorar as potencialidades das crianças, orientando-as a observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber a natureza e os objetos a sua volta. Promovendo conhecimento e cultura.

“[...] dentro do processo de formação do conhecimento da arte pela criança o professor deve compreender o significado do seu mundo expressivo e procurar saber por que e como ela o faz, pois, quando a criança desenha, pinta dança e canta, o faz com vivacidade e emoção. A expressão infantil é constituída de elementos cognitivos e afetivos, sendo assim, desde pequenas as crianças desenvolvem linguagens próprias traduzida em signos e símbolos, carregados de significação subjetiva e social, e que devem ser respeitadas e reconhecidas, visto que os rabiscos das crianças são extensões de seus gestos primordiais, um ato criador,

resultado de um ato expressivo que evidencia o seu desenvolvimento e expressão do seu eu e do seu mundo, além dos aspectos afetivos, perceptivos e intelectuais”.

(FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos dizer que as Artes Visuais no processo de ensino aprendizagem da Educação Infantil é de extrema importância, contribuindo para que as crianças desenvolvam diversas habilidades que as auxiliarão por toda a vida. Portanto o uso das Artes visuais estimula o crescimento cognitivo e emocional do indivíduo, fortalecendo o amadurecimento da criança em cada etapa de seu desenvolvimento.

É utilizando-se das Artes Visuais que as crianças aprenderão, por meio de suas vivências, serem humanos mais sensíveis e empáticos. Desenvolvendo suas percepções e imaginação sobre a realidade, por meio do jogo simbólico.

Portanto, é fazendo e desenvolvendo Arte que as crianças se apoderam do conhecimento e passam a ser indivíduos pensantes e autônomos. Expressam suas emoções e sentimentos, tão importantes no processo de aprendizagem da criança. A Arte, incrivelmente, pode ser uma ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, permitindo que expressem sentimentos, emoções, pensamentos e criatividade de maneira única e singular.

Na Educação Infantil toda a formação e conhecimento de mundo se dá por meio de vivências e expressões artísticas, a fim de promover o caráter e a personalidade da criança; utilizando-se das Artes Visuais como recurso.

Não podemos deixar de destacar a importância do trabalho do educador da infância, que por meio de atividades significativas auxilia no desenvolvimento das expressões artísticas infantis. Todas essas expressões promovem e facilitam o processo de ensino aprendizagem da criança, contribuindo, assim, para sua formação. A comunicação artística se dá de diversas maneiras e expressões, a criança também produz arte por meio de uma linguagem própria que deve ser considerada em todas as suas dimensões pelo educador da infância. Isso também é produzir cultura e conhecimento desde a tenra infância.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema etc.

(MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

REFERÊNCIAS

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

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FERRAZ, Maria Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. de R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Tereza. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

TAVARES, Maria Helenice. **A importância das Artes Visuais na Educação Infantil**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2009.

O DESAFIO DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: O EMOCIONAL COMO FOCO

THE CHALLENGE OF PSYCHO- PEDAGOGICAL DIAGNOSIS: THE EMOTIONAL AS A FOCUS



GRAZIELLE ALINE DE SOUSA CHINEM

Graduação em pedagogia pela faculdade Italo 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

No contexto atual observa-se que a psicopedagogia corresponde em um trabalho individual, respeitando as especificidades de cada aluno e direcionando um trabalho em que se busca entender os motivos das dificuldades de aprendizagem através de métodos, meios e tratamentos que possam vir a ajudar nas dificuldades que aluno venha a apresentar, mas como podemos saber qual será o melhor método e modo de melhor resultado com o aluno, e em qual momento devemos usá-lo? Através do presente estudo pretende-se identificar os métodos e meios de alcançar um diagnóstico ou iniciá-lo, podendo assim obter resultados de maneira que venha a ajudar na busca pela solução dos conflitos apresentados dentro do ambiente clínico e institucional buscando o emocional da criança como base de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Diagnóstico; Emocional; Psicopedagogia.

ABSTRACT

In the current context, we can see that psychopedagogy corresponds to individual work, respecting the specificities of each student and directing a work in which we seek to understand the reasons

for learning difficulties through methods, means and treatments that may help with the difficulties that the student may present, but how can we know which will be the best method and mode of best result with the student, and at what time should we use it? The aim of this study is to identify the methods and means of reaching a diagnosis or initiating it, so that results can be obtained in a way that will help in the search for a solution to the conflicts presented within the clinical and institutional environment, seeking the child's emotional state as the basis for study.

KEYWORDS: Diagnosis; Emotional; Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

O papel do Psicopedagogo será sempre de investigador que busca analisar e compreender as causas e a modalidade das dificuldades de aprendizagem, que podem comprometer a evolução do desempenho escolar. O diagnóstico não pode ser concluído em uma única sessão, pois tem que ser considerado o emocional da criança que em muitos casos pode estar com comprometimentos. Nos variados casos que podemos encontrar em nova trajetória de trabalho deve se envolver uma equipe multidisciplinar (Psicólogo, Oftalmologista, Fonoaudióloga, Pedagogos, Neurologista). Ver e analisar o meio relacional do paciente analisando sua rotina social, pois cada um traz uma bagagem de vida. O diagnóstico Psicopedagógico é flexível para que possa atender de maneira individualizada cada paciente seguindo suas necessidades e limitações e o Psicopedagogo o molda conforme as suas observações.

Pensando em diagnóstico psicopedagógico, buscamos uma compreensão maior sobre o tema e as possibilidades que o diagnóstico emocional pode nos dar, procurando um suporte teórico para a investigação proposta, trilhando um percurso que passe pelo campo de conhecimento da psicopedagogia, mas especificamente sobre as dificuldades de aprendizagem, abrindo assim um espaço para a discussão do tema sobre diagnóstico psicopedagógico emocional no ambiente escolar.

O diagnóstico psicopedagógico apresenta-se enraizado a uma sequência de ações, onde é necessário conhecer o processo para que sua atuação seja correta e atenda realmente a queixa, priorizando estudar o impacto da intervenção psicopedagógica. O psicopedagogo deve buscar diversos métodos, usando sempre suas técnicas e buscando também novas, podendo assim fazer com que o diagnóstico seja bem realizado e claro para que a criança consiga expor suas dificuldades, vindo assim a superá-las.

Nesse artigo buscaremos a maneira de se caminhar para um diagnóstico eficiente e a importância que o mesmo tempo para solucionar e prevenir possíveis distúrbios e dificuldades de aprendizagem, que podem surgir por motivos emocionais, refletindo sobre sua importância e a maneira que devemos usar e quando devemos usar devidos recursos que estão disponíveis para os psicopedagogos, visando à superação dessas dificuldades de aprendizagem. Escolhemos descrever os testes: papéis de carta, três porquinhos e o teste aperceptivo infantil psicopedagógico porque se tratar de testes que podem detectar os aspectos afetivos- cognitivos - emocionais, possibilitar a

projeção da criança nos personagens, analisar a estrutura do pensamento oral e possibilitar uma produção escrita.

TESTE DO PAPEL DE CARTA

O teste do papel de carta teve início com a seleção de algumas figuras em função da temática por elas evocadas, podendo levar ao sujeito a possibilidade de uma maior projeção dos pensamentos, relacionados com as questões vinculares e com a aprendizagem.

Inicialmente esse conjunto foi formado com oito papéis de carta, com motivos que pudessem levar aos seguintes objetivos:

- Verificar a relação de afetividade, ao dar e receber;
- Levantar a capacidade do sujeito em estar se comunicando e os conteúdos expressados nessa comunicação;
- Analisar a forma pela qual o sujeito percebe a sua problemática e sua percepção sobre a resolução de seus conflitos;
- Verificar a forma pela qual o sujeito lida com o sentimento de exclusão;
- Verificar o nível de operatoriedade do sujeito e os esquemas de pensamento utilizados para resolver uma situação conflitante;
- Obter os significados e os significados “do aprender”, para o sujeito;
- Levantar a possível problemática afetivo-cognitiva e emocional que impede ou dificulta a aprendizagem.

Pode-se perceber que na comparação dos resultados, que os papéis de carta revelam a problemática afetivo-cognitivo, ou seja, a relação vincular com a aprendizagem; bloqueios de aprendizagem, inibições e ou utilizações das estruturas cognitivas dos sujeitos como a problemática emocional relacionada com a aprendizagem.

Conclui-se em primeiro momento, que o instrumento pode auxiliar o psicopedagogo e também o psicólogo em seus trabalhos, constituindo uma ligação entre os dois profissionais, tornando assim uma atuação interdisciplinar.

CONHECENDO O TESTE

O teste foi desenvolvido em estudos preliminares, procurando manter o tipo de colorido e mais próximo das figuras infantis sem a pretensão de separar os personagens por secundários e principais.

As lâminas sugeriram os seguintes temas:

- Relação com a aprendizagem;
- Comunicação;
- Dar e receber afeto;
- Interação familiar;
- Cooperação;
- Sentimento de exclusão;
- Prognóstico;
- Vinculação afetiva;

Lâmina 1- A lâmina da Comunicação exibe como personagem principal um coelho telefonando, como figuras de fundo um pássaro portando uma carta e uma borboleta como observadora. Tem como objetivo verificar a forma de comunicação e interação com o sujeito e o grau de afetividade liberado nas relações.

Lâmina 2- A lâmina da vinculação afetiva apresenta um elefante dando banho em dois elefantinhos e um cordeiro, tendo como expectadores dois coelhos, um sapo, dois pássaros, o sol e uma borboleta. Tem como objetivo verificar as relações vinculares que o sujeito estabelece e o tipo de vínculo que emerge dessa interação.

Lâmina 3- Esta lamina refere-se a receber afeto e é composta por um ratinho deitado na rede, com a presença de um rato maior, em um segundo plano aparecem alguns pássaros, um dos quais trás embalado um bebe rato, um rato toca violão e outros dois observam ou cantam e ainda pode-se observar uma casa em forma de cogumelo. Esta lâmina visa levantar a possível relação de cuidados maternos que podem explicar a internalização de modelos facilitadores de aprendizagem.

Lâmina 4- A lâmina da interação familiar exibe dois patos adultos e cinco patinhos, um dos quais está no lago nadando em direção aos demais, dois estão com a atenção voltada para uma centopeia, outro parece caminhar e o quinto com olhos fechados parece chorar. Atrás dos patos há uma árvore, cujo tronco apresenta uma abertura que pode ser um abrigo há também uma borboleta pousada e bem ao fundo um castelo. O objetivo dessas lâminas é verificar as relações e interação familiar, visa-se também observar em qual personagem ocorre uma maior projeção da criança e qual comportamento dos personagens, a fim de possibilitar a detecção da problemática emocional subjacente a aprendizagem.

Lâmina 5- A lamina da relação com a aprendizagem, apresenta em destaque quatro figuras, um gato com um livro na mão e outros dois ao lado, uma tartaruga encostada numa caixa e de olhos fechados, um macaco em cima de um caixote, com uma mão na cabeça e a outra segurando um bastão, a cabeça de um burro semi-introduzida na janela e um pássaro no ar e uma borboleta próximo a um quadro com letras fixados na parede. Essa lâmina tem como objetivo verificar se o sujeito percebe uma situação de aprendizagem, se não o fizer devemos levantar as possíveis causas,

após isso se deve coletar a relação que o sujeito estabelece com cada personagem e com qual ele se identifica. Dessa forma deve-se analisar a relação que o sujeito estabelece em “ao ser aprende” e o “ser que ensina” e os conteúdos que emergem dessa relação.

Lâmina 6- A lamina do prognostico apresenta uma situação indefinida, um urso segurando uma flor acima da cabeça e atravessando um riacho sobre u tronco da arvore, em uma ramificação onde há um sapo dependurado, na margem do riacho também há um pato observando um peixe que por sua vez também observa o ursinho, mas ao fundo também existem dois pássaros observando a cena e um avião sobrevoa o local. Essa lâmina tem como objetivo utilizar a indefinição para suscitar o conflito da situação vivenciada no momento pela criança e avaliar o desfecho apresentado pelo sujeito com relação a sua problemática, bem como o possível recalque do conflito, a fim de evitar o contato com suas dificuldades.

O TESTE DOS TRÊS PORQUINHOS

O teste dos três porquinhos tem o objetivo verificar o nível de operacionalidade do sujeito, podendo ser classificado nos estágios sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e lógico-formal e suas respectivas fases, bem como a transitividade de uma fase para outra quanto ao nível de pensamento. No teste, em primeiro momento, as pranchas com gravuras não foram construídas e solicitava-se ao sujeito que contasse a história dos três porquinhos, caso ele não soubesse, a história era contada para o mesmo e as argumentações eram feitas em relação à casa de palha, de madeira e de tijolos. Solicitava-se o motivo pelo qual as duas primeiras caíram e o motivo pelo qual a de tijolos não caiu. Pretendeu-se ampliar as questões referentes à construção das casas, o material utilizado e o desfecho da história.

A avaliação da aplicação envolve todo o procedimento do paciente durante a apresentação do estímulo e seu relato, esta tem como aparato teórico a teoria de Piaget (1970), que por meio dos estágios de pensamento, em confronto com o real, examina-se o nível de operacionalidade do indivíduo, centra-se na explicação que é dada ao aplicador em relação às perguntas, às argumentações e à contra-argumentação.

Os conteúdos coletados no material apresentado, que podem ser utilizados para a aplicação em atividades efetuadas pelo profissional são:

- Explicação da causalidade dentro do real (noção de causa e efeito);
- Explicação da contradição;
- Explicação da contradição com outra contradição;
- Intuição do leve e pesado;
- Riqueza de significantes e significados;
- Estruturas de pensamento de acordo com o esperado para sua idade, além do esperado e abaixo;

- Estruturas de pensamento do período sensório-motor, da transitividade, do período pré-operatório, da transitividade, do período operatório concreto, da transitividade, do período lógico-formal;
- Presença da afetividade, solidariedade;
- Bloqueios afetivos;
- Estrutura de pensamento com bloqueios, ora é expressado com coerência, ora não;
- Antecipação da ação com causalidade;
- Noção de reversibilidade;
- Pensamento egocêntrico;
- Pensamento parcialmente egocêntrico;
- Pensamento mágico fenomenista;
- Explicação dedutiva e intuitiva do real;
- Negação do conflito;
- Recalque total e parcial do conflito;
- Explicação do conflito;
- Revelação e superação do desequilíbrio do pensamento;
- Revelação do equilíbrio do pensamento;
- Noção de probabilidade
- Estrutura de pensamento como base da probabilidade;
- Estrutura de pensamento anterior, adequado e além da série em que se encontra.

O TESTE APERCEPTIVO INFANTIL PSICOPEDAGÓGICO

O Teste Aperceptivo Infantil Psicopedagógico tem sua origem no CAT, de uso dos psicoterapeutas e psicanalistas para a compreensão de aspectos à personalidade. O psicopedagogo clínico utiliza três pranchas contendo desenhos de animais em situações humanas para compreender, basicamente três aspectos que favorecem a identificação da mobilidade de aprendizagem:

- A) Como é significada a relação ensinante/aprendente (prancha 1);
- B) Como circula o conhecimento em família (prancha 2);
- C) Como se dá o aprendizado das convenções e normas (prancha 3).

Inicialmente o psicopedagogo apresenta ao paciente as três pranchas para que ele as

conheça, posteriormente mostrará uma vez solicitando-lhe que conte uma história, oralmente, relacionada à prancha apresentada. Deverá, igualmente, ser atribuído um título a esta história. É importante salientar que as pranchas deverão ser apresentadas nesta ordem específica: da galinha, dos macacos e por último dos cachorros, pois elas provocam um aprofundamento das questões inconscientes que aparecerão nos relatos.

1. Descritivo

Descritivo refere-se ao texto que não tem enredo, ele se limita à descrição do que está representado na prancha, não se desloca do que vê. Este tipo pode revelar um paciente com dificuldade de estabelecimento de vínculos, com dificuldade de interagir com o objeto de conhecimento, provocando, assim uma modalidade hipoassimilativa. Pode ser aquele paciente muito preso ao aqui e agora, com déficit lúdico e criativo, que se prende muito a modelos e esquemas preestabelecidos, que fala pouco, omitindo-se na maioria das situações.

2. Descontextualizado

Neste caso o narrado apresenta um enredo, porém guardando muito pouco, ou quase nada, das situações apresentadas nas pranchas. Aqui podemos ter um paciente com dificuldades em lidar com a realidade, com os limites, que apresenta uma modalidade hipoacomodativa/hiperassimilativa.

3. Integrado

Neste caso temos um texto narrativo, adequado ao tema representado nas pranchas, com começo, meio e fim. Neste sentido caberá analisar o conteúdo narrado buscando investigar os tópicos específicos do teste em questão.

Após esta análise geral deve-se iniciar a investigação dos temas identificados em cada uma das pranchas conforme detalhado a seguir.

Prancha 1 – Esta prancha apresenta uma situação relacionada à alimentação, com três pintinhos sentados ao redor da mesa diante de uma tigela contendo alimento e a silhueta de um galo ou galinha ao fundo.

O tema a ser investigado com a apresentação desta prancha diz respeito a como o paciente percebe o conhecimento, interage e se apropria dele, ou não, e o papel do ensinante nesse processo, relacionando o alimento da tigela com o conhecimento a ser adquirido.

Prancha 2 – A cena apresenta vários macacos numa sala, sugerindo uma situação de conversa familiar com três adultos e um filhote.

Nesta cena deve-se investigar como se dá a circulação do conhecimento na família e como o paciente se percebe e é percebido enquanto alguém que conhece/desconhece no grupo familiar.

Prancha 3 – A terceira prancha retrata dois cachorros, um filhote e um adulto, num ambiente que sugere um banheiro e numa situação que pode ser associada a higiene.

Neste enredo podem ser investigadas a relação prazerosa ou autoritária e punida entre quem ensina e que aprende, aprendizagem de regras, a percepção de limites.

APLICABILIDADE DOS TESTES

A aplicação dos testes são sempre individuais, explicando o que se esperava de cada um deles, após foi analisado o contúdo manifesto (dinâmica da aplicação, estruturação da história, aspectos cognitivos e a análise da escrita) e o conteúdo latente (dinâmica da apresentação, aspectos afetivos e emocionais relacionados com a aprendizagem). Alguns aspectos detectados nas lâminas de alunos com dificuldades de aprendizagem: comunicação (dificuldade na comunicação ao relatar o que os personagens estão falando e predominância de fala egocêntrica e infantilizada), vinculação afetiva, recebimento de afeto, interação familiar, relação com a aprendizagem, prognóstico e análise da escrita.

Pichón Rivière, Jean Piaget e Emília Ferreiro foram alguns autores que contribuíram para a fundamentação teórica, segundo Rivière, que observou a influência do grupo familiar em seus pacientes, seguindo os conceitos da psicologia social, afirmou que o homem desde seu nascimento encontra-se inserido em grupos, o primeiro deles a família se ampliando a amigos, escola e sociedade, portanto é impossível conceber uma interpretação de ser humano sem levar em conta seu contexto, ou a influência do mesmo na constituição de diferentes papéis que se nos assumem diferentes grupos por que passamos. Pichón desenvolveu, então, a técnica dos grupos operativos; Piaget, por sua vez, afirmou que o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos, para ele o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica (epistemo = conhecimento; e logia = estudo) é caracterizada como interacionista. A inteligência do indivíduo, como adaptação a situações novas, portanto, está relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio, ou seja, quanto mais complexa for esta interação, mais inteligente será o indivíduo; e Emília Ferreiro, que estudou Piaget e concluiu que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, elas constroem o próprio conhecimento, daí a palavra construtivismo, a principal aplicação desta conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola e da alfabetização em particular do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno.

Leila Sara José Chamat (1997) afirmou que os objetivos do Teste do Papel de Carta dão através da apresentação de seis lâminas com desenhos infantis, sugerem temas específicos como: Comunicação, Vinculação Afetiva, Receber Afeto, Interação Familiar, Relação com a Aprendizagem e Prognóstico, através destas lâminas pretende-se levar a criança a projetar-se nos personagens, possibilitando detectar possíveis causas de suas dificuldades de aprendizagem, através da análise dos aspectos manifestos e latentes de sua elaboração, bem como a análise de sua escrita. O aluno analisado conta uma história sobre cada lâmina, que é devidamente anotada pelo aplicador. A correção é realizada pela avaliação qualitativa de cada história apresentada nas lâminas. É possível,

além disso, identificar possíveis causas da dificuldade de aprendizagem da criança no campo afetivo-cognitivo e a problemática emocional subjacente à aprendizagem quanto aos obstáculos que emergem na relação com o conhecimento.

Depois de aplicar, deve-se analisar os esquemas de pensamento utilizados pelo sujeito, na estruturação das histórias, bem como os aspectos relacionados com sua função semiótica, isto é, os recursos disponíveis quanto aos significantes e significados.

Para finalizar, o aplicador é orientado a processar uma análise específica de sua produção escrita, quanto à estruturação da história e os tipos de erros cometidos, a fim de subsidiar o trabalho psicopedagógico.

As lâminas são apresentadas uma a uma ao aprendente que deve descrever o que vê na cena e dizer o que acha que está acontecendo com os personagens. Após, pede-se que escolha dentre as seis, a Lâmina que mais gostou e justifique sua escolha, com a finalidade de verificar qual dos estímulos propicia uma maior identificação do sujeito, relacionado com seus medos, desejos e ansiedades, que podem vir a se constituir na causa dos bloqueios e ou inibições afetivo-cognitivas. Pede-se em seguida que escreva a história narrada oralmente objetivando-se a comparação do conteúdo verbalizado com o conteúdo escrito, bem como a análise de sua escrita.

Com o objetivo de verificar o nível de operatoriedade de crianças a partir de 3 anos, o teste dos três porquinhos foi criado pela Pedagoga Leila Sara José Chamat, mestre em Psicologia da Saúde, doutora em Psicologia do Escolar e Desenvolvimento, que através do estudo da causalidade e contradição no conto "Os três porquinhos" utiliza 8 pranchas com o famoso conto infantil, analisando uma a uma, a criança conta uma história para cada uma das pranchas apresentadas. A correção é realizada pela avaliação qualitativa, com base nos níveis de operatoriedade propostos por Piaget, sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e lógico-formal, incluindo a transitividade de uma fase para outra.

Durante o processo de avaliação são feitas argumentações e contra argumentações que levam o sujeito a pensar sobre as construções (os tipos de casas), os materiais utilizados, pesado ou leve, o fato das duas casas serem destruídas e a de tijolo se manter intacta. Além de avaliar as questões afetiva e social, indagando sobre o fato de não terem trabalhado juntos e construído apenas uma casa e onde os porquinhos, que perderam a casa, irão morar.

A Aplicação é individual, sem limite de tempo, sendo que a maioria das aplicações leva em média de 5 a 10 minutos para cada prancha, totalizando um tempo de aproximado 1 hora.

Alguns testes são de uso exclusivo do psicólogo, como as Provas de Inteligência (Wisc), Testes Projetivos, Avaliação Perceptomora. Testes de Apercepção Infantil (Cat), Teste de Apercepção Temática (TAT), porém vale lembrar que o O Código de Ética do Psicopedagogo, no seu segundo artigo, afirma que o Psicopedagogo utiliza recursos das várias áreas do conhecimento humano, valendo-se de métodos e técnicas próprias.

Teresinha de Paula Costa (2008) afirma que existem opções de teste exclusivas para uso do psicopedagogo, como o Teste de Prontidão de Horizontes, criado por Neda Lian Branco Martins,

que avalia a maturidade ou prontidão para alfabetização na pré-escola e séries iniciais; O Papel de Carta de Leila Sara José Chamat, que aborda as dificuldades de aprendizagem, possui conteúdo de comunicação e vinculação, a editora Vetor recomenda que esse teste seja utilizado apenas por psicólogos; Becasse de Bettina Katzenstein Schoenfeldt, se propõem a diagnosticar a maturidade escolar, Metropolitano de Prontidão de G.H. Heldreth e Ph. D. Griffithhs, esse teste foi adaptado e padronizado por Ana Maria Poppovic, ele também avalia a prontidão para a alfabetização na pré-escola e séries iniciais do ensino, além dos testes Becasse R_I, As Provas Piagetianas e Os Níveis de escrita de Emília Ferreiro.

Esses são apenas alguns dos instrumentos utilizados pelos psicopedagogos para provar, buscar caminhos, e percebemos que há uma necessidade de testes na área da psicopedagogia, testes feitos por psicopedagogos para psicopedagogos. Ressalte-se que as provas acima analisadas, em sua maioria, restringem-se aos aspectos cognitivos de crianças, alunos. Ora a psicopedagogia não tem apenas esse olhar para o seu cliente, não tem apenas esse tipo de cliente, possui um olhar diferenciado, que analisa outros aspectos.

Testes projetivos é um tipo de teste psicológico baseado no conceito freudiano de projeção. São testes que permitem que a pessoa manifeste algum fato de sua história ou personalidade mesmo que a pessoa não perceba isso. Entretanto, eles são de uso exclusivo de psicólogos, o que limita suas possibilidades na área de ensino.

Segundo Weiss, citando Sampaio (2004), as provas projetivas permitem detectar barreiras afetivas existentes no processo de aprendizagem. Visca analisou esse assunto no livro :Técnicas projetivas psicopedagógicas, ressaltando a importância das provas projetivas. Lembremo-nos que a realidade do psicopedagogo argentino é distinta da realidade do psicopedagogo brasileira, haja vista as restrições do último.

O psicopedagogo precisa dos dados obtidos por meio de testes projetivos, precisa ter um instrumento seu que possibilite conhecer estes dados, para entender quais caminhos tomar, é claro que não significa que esse profissional deva ocupar o lugar do psicólogo, se o psicopedagogo descobrir que seu cliente necessita de terapia psicológica, certamente fará esse encaminhamento. Tal procedimento é comum nas clínicas psicopedagógicas, onde há o trabalho em conjunto de psicopedagogos e psicólogos, tal discussão ainda vai dar muito material para pesquisa, assim como os limites de atuação de profissões aparentemente parecidas como ortopedia e fisioterapia, nutrição e endocrinologia ou publicidades e vendas.

Rubinstein citando Costa (2008) compara o trabalho do psicopedagogo com o de um detetive, o método de investigação é semelhante. Assim, como um detetive parte de hipóteses e pistas para solucionar seus casos, o psicopedagogo parte de pistas, fornecidas pelo diagnóstico para elucidar os problemas a que se propõe resolver.

Deve-se levar em consideração o fato de que o psicopedagogo necessita realizar uma investigação precisa, tentando "conhecer" cada aspecto da vida de seu cliente. Aspectos físicos, emocionais, sociais são considerados .Levanta-se o perfil do cliente. Nesse levantamento do perfil, temos três áreas envolvidas: neurologia, pedagogia e psicopedagogia.

Durante a anamnese, e nos outros testes realizados no diagnóstico, a postura, o discurso, as atitudes do paciente e dos seus familiares são pistas importantes para chegar à resolução dos problemas levantados. Uma das dificuldades mais frequentes do psicopedagogo é averiguar a área afetiva, emocional.

A área emocional é uma das mais importantes da aprendizagem, pois dela dependem todas as áreas. Haja vista que, há pessoas que desenvolvem sintomas físicos de doenças por problemas de ordem emocional, ou outras que não conseguem aprender determinado conteúdo por um bloqueio na área afetiva, portanto, seria na fase diagnóstica do trabalho psicopedagógico que utilizaríamos os testes.

Para o psicopedagogo, diagnosticar não é um momento estático, pois é uma avaliação do aluno. No diagnóstico são levantadas hipóteses que poderão ou não ser confirmadas, o diagnóstico abre possibilidades de trabalho, de intervir psicopedagógico, indica os caminhos que o profissional deve seguir.(BOSSA,2000)

Portanto, quanto mais preciso for o diagnóstico, de mais qualidade será o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional de educação.

Para se diagnosticar bem, o profissional deve ter discernimento e equilíbrio em suas observações. Deve amparar-se de instrumentos confiáveis, além de ter, se for o caso, uma boa supervisão que o auxilie na interpretação dos resultados obtidos.

Uma atitude do cliente, uma produção, um esquecimento, as cores que utiliza, nunca deve ser encarado como sendo e tendo uma única face, uma única explicação. Sabemos que usamos de fugas projeções, recalamos temores, enfim, dizemos de várias maneiras aquilo que tentamos esconder de nós mesmos, sinalizamos esse processo.

Algumas vezes, a dificuldade numa disciplina, a apatia com os estudos, a autoestima inadequada, e muitos outros problemas relacionados ou não com a aprendizagem escolar, são formados na infância ou adolescência, e apenas um trabalho pedagógico não será capaz de apresentar resultados efetivos, por isso temos a psicopedagogia, que apresenta outro olhar para este aluno, para esse cliente. Um olhar que aborda as questões físicas, cognitivas, sociais e psicológicas, sendo, portanto, o olhar mais completo e qualitativo da atualidade educacional. Além desse olhar, o psicopedagogo encara a educação como sendo um processo que ultrapassa o âmbito escolar. Temos o trabalho psicopedagógico em empresas, hospitais, grupos comunitários, pois o psicopedagogo entende que o aprender é uma constante na vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo escolhemos um tema que visa facilitar a maneira de se caminhar para um diagnóstico eficiente, descrevendo testes que visam detectar aspectos afetivos- cognitivos - emocionais, lembrando que o papel do Psicopedagogo será sempre de investigador que busca analisar e compreender as causas e a modalidade das dificuldades de aprendizagem, que podem comprometer

a evolução do desempenho escolar e isso vai refletir em toda vida do cidadão. Analisando diversas experiências de trabalhos e vivências, podemos afirmar que o diagnóstico não pode ser concluído em uma única sessão, pois tem que ser considerado o emocional da criança que em muitos casos pode estar corrompidos, não esquecemos da fundamental importância da equipe multidisciplinar (Psicólogo, Oftalmologista, Fonoaudióloga, Pedagogos, Neurologista) para que cada um contribua com sua experiência e conhecimento, teórico e prático, para ver e analisar o meio relacional do paciente analisando sua rotina social e fornecendo o tão importante.

Ao buscarmos uma compreensão maior sobre diagnóstico psicopedagógico, e as possibilidades que o diagnóstico emocional pode nos dar, procurando um suporte teórico para a investigação proposta, passamos pelo campo de conhecimento da psicopedagogia, ficando nas dificuldades de aprendizagem, conseguimos ampliar a visão acerca do tema, assim com os meios de alcançá-lo, falamos sobre os testes e a aplicabilidade dos mesmos, relatando a vivência dos colegas estudiosos do tema e diversos educadores que fazem parte do ambiente escolar.

O psicopedagogo deve buscar diversos métodos, usando diferentes técnicas, experimentando e buscando novas, visando uma ampliação de possibilidades para que o diagnóstico seja claro, objetivo e bem realizado, ajudando crianças e adultos a superar todas as dificuldades que as dificuldades de aprendizagem trazem consigo.

Além de ter a consciência de ter aprendido demais nestes meses de pesquisa e estudo, espero que o trabalho atual possa contribuir de alguma maneira pra que outros pesquisadores profissionais da educação, em especial psicopedagogos que, assim como eu, atual diariamente na prática com alunos e podemos fazer realmente a diferença em suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Medida provisória nº. 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. **Estabelece uma multa em operações de importação, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

_____. **Superior Tribunal de Justiça. Habeas-corpus nº. 181.636-1, da 6ª. Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo**, Brasília, DF, 6 de dezembro de 1994. Lex: jurisprudência do STJ e Tribunais Regionais Federais, São Paulo, v. 10, n. 103, p. 236-240, mar. 1998.

COSTA, V.R. **À margem da lei: o Programa Comunidade Solidária**. Em Pauta: revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Rio de Janeiro, n. 12, p. 131-148, 1998.

GOMES, L.G.F.F. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R.; SGUISSARDI, V. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1995. 148 p.

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Rio de Janeiro: IBGE, 1939- . Trimestral.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº. 42.822, de 20 de janeiro de 1998. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 217-220, 1998.

SILVA, M.M.L. **Crimes da era digital**. Net, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>. Acesso 28 nov. 1998.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



IRENE DE MATOS APARECIDO

Formação em Magistério pela Escola Luís Eduardo Magalhães BA (1992); graduada em pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (2018); Professor de Educação Infantil –CEI Raio de Sol; CEI Recanto Feliz; CEI Durval Miola; CEI Jd Capela.

RESUMO

Falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional. Ao longo da década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos. Desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à Constituição federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, um amplo cobertor legal se formou para amparar o combate à segregação e ao capacitismo. Ao elaborar este artigo consideramos como objetivo principal a importância do fazer pedagógico no desenvolvimento do aprendizado de alunos na educação infantil. Nesse processo educacional, o professor e sua percepção de educação inclusiva são fatores primordiais à prática educativa atual, pois diferem em relação à presença de alunos com deficiência em seus ambientes. Dentro deste contexto, procuramos analisar que tipos de problemas surgem quando se trata de alunos com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial; Educação inclusiva; Educação infantil; Necessidade educacional.

ABSTRACT

When talking about inclusive education, it is crucial to look back at the history of struggles, achievements and studies that have consolidated this pedagogical strategy as a model for educational progress. Throughout the 1990s, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and social movements in defence of the rights of people with disabilities mobilized around this issue, resulting in the publication of important documents. From the Salamanca Declaration (1994) to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted by the United Nations (UN) in 2006 and incorporated into the federal constitution in the form of the Brazilian Inclusion Law (LBI) in 2015, a broad legal blanket has been formed to support the fight against segregation and ableism. In preparing this article, our main objective was to consider the importance of pedagogical practice in developing the learning of students in early childhood education. In this educational process, the teacher and their perception of inclusive education are key factors in current educational practice, as they differ in relation to the presence of students with disabilities in their environments. Within this context, we sought to analyze what types of problems arise when it comes to students with special needs.

KEYWORDS: Special education; Inclusive education; Early childhood education; Educational needs.

INTRODUÇÃO

O grande desafio do professor de educação infantil, preocupado com os temas atuais é educar na perspectiva de uma nova sociedade. Desde o ano de 1994, com o advento da Declaração de Salamanca, temos visto diversos debates a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar.

A inclusão tem sido motivo de discussões no âmbito educacional tanto na forma de legislação quanto na teoria e prática. Todavia são ainda poucos os estudos que identificam as concepções inclusivista dos professores que trabalham com este público.

A inclusão da creche nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como a primeira etapa da Educação Básica juntamente com a Pré-Escola, trouxe um novo significado a essa instituição, que deixou de ser vista como uma segunda casa, aspecto assistencialista, para ocupar um espaço dentro da educação e cuidado com as crianças. A Educação Infantil, ao longo dos anos, tem sido desconsiderada diante da implantação de políticas públicas voltadas para a infância.

As crianças, filhos de trabalhadores das classes mais baixas, disputam um verdadeiro combate para obter acesso a esta etapa da escolarização, o que resulta, em sua maioria, na primeira exclusão vivenciada pelas crianças e suas famílias.

É importante salientar que a inclusão no sistema educacional se inicie na Educação Infantil. Este é um local no qual as questões suscitadas a respeito da diversidade e o encontro com o diferente acontecem em situações corriqueiras, diferente do que ocorre em outros níveis educacionais. A

primeira infância é um lócus excepcional, este é o começo da escolarização, a partir do qual devemos discorrer e praticar uma verdadeira educação emancipatória. Educação Inclusiva é um movimento mundial baseado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, onde o objetivo principal é eliminar a discriminação e a exclusão, garantindo o direito a igualdade de oportunidades e a diferença, modificando os sistemas educacionais, de maneira a propiciar a participação de todos os alunos, especialmente aqueles que são vulneráveis à marginalização e a exclusão. Mantoan (2006) considera que a educação é a mais pura expressão de amor verdadeiro pelo próximo, pois educar é um movimento desempenhado a favor do crescimento, desenvolvimento e evolução do outro.

A criação de diversas leis, como a presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), art. 54, III, que afirma: “É dever do estado assegurar a criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. E, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, cap. V, “Da educação especial”, parágrafo 3º, que determina: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996), contribuiu de forma significativa para melhorias no que concerne a políticas de inclusão de pessoas com deficiência.

É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo, portanto, aquelas que apresentam necessidades especiais. Inspirada nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que proclamou, dentre outros princípios, o direito de todos à educação, independente das diferenças individuais – esta declaração teve como referência a Conferência mundial sobre educação para todos – a educação inclusiva propõe que todas as pessoas com deficiência sejam matriculadas na escola regular.

A inserção das pessoas com deficiência na educação básica compreende um processo de “dessegregação”, pois se trata da construção de uma sociedade inclusiva, compromissada com esse público. Portanto, não pode ser entendida como um processo paralelo ao contexto da educação comum.

O grande desafio, nesse sentido, é garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos que apresentam especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas no sistema regular de ensino.

O tema dificuldade de aprendizagem vem sendo amplamente discutido pelos governantes e por especialistas da área da educação, visando encontrar as principais causas e a melhor forma de lidar com ela e assim auxiliar o aluno nessa etapa, para isso cada caso deve ser avaliado particularmente, incluindo no diagnóstico o entorno familiar e escolar. Tanto pais como professores devem estar atentos quanto ao processo de aprendizagem, tentando descobrir novas estratégias, novos recursos que levem o educando ao aprendizado.

Nesse estudo abordaremos o papel da escola, que “dentre outros apresentam quatro fatores que podem afetar a aprendizagem: o professor, a relação entre os alunos, os métodos de ensino e o ambiente escolar” (Paín, 1985). A aplicabilidade da aprendizagem passa a se dar dentro e fora dos muros da escola, mas isso só acontece quando a aprendizagem acontece de fato e é acessível

e disponível para todos em qualquer grupo social ao qual esse aluno faz parte.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja em qualquer modalidade em qualquer nível, e alunos de qualquer faixa etária. Muitos estudos tem sido realizados com o intuito de entender como a aprendizagem ocorre. Objetivando respostas que auxiliem profissionais a compreenderem o por que uns alunos aprendem com tanta facilidade enquanto outros tem dificuldades no mesmo processo.

Entender e agir de forma positiva sobre estas dificuldades é conduzir o aluno a ultrapassar os seus limites, que muitas vezes é imposto por déficit cognitivo, físico ou até mesmo afetivo.

O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Ao longo da história, verifica-se que a educação especial esteve marcada, inicialmente, pela segregação e exclusão. As pessoas com deficiências eram, muitas vezes, ignoradas, abandonadas, encarceradas e até mesmo eliminadas. Num segundo momento, reconheceu-se que essas pessoas possuíam certas capacidades, ainda que limitadas, entre elas a de aprender. No entanto, predominou por longos períodos da história um olhar de tutela em relação a esses sujeitos, e a prática para com as pessoas com deficiência passou da rejeição à “proteção”, utilizando-se para tanto de asilos e abrigos dos quais essas pessoas raramente saíam, além de receberem tratamento e práticas inadequadas. (FRANÇA, 2014).

Em um terceiro momento, pelo reconhecimento do valor humano e dos direitos desses indivíduos (UNICEF, 1990), adotou-se como objetivo o oferecimento de educação para todos, e com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclamou-se, entre outros princípios, a necessidade de inclusão da educação especial dentro dessa perspectiva. É diante desse novo paradigma educativo, em que a escola deve-se redefinir como uma instituição social que tem por dever atender a todas as crianças, sem exceção, que surgem os aspectos que se julgam principais na construção de uma proposta inclusiva e que serão aqui analisados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escola é um espaço democrático, que deve estar aberto e preparado para receber todos os alunos. A Educação Infantil, fase inicial da formação acadêmica, representa o primeiro contato das crianças com esse universo repleto de aprendizados e novas descobertas, e a inclusão neste período é fundamental, pois além de todos os desafios que o pequeno terá ao iniciar a socialização, é preciso levar em conta que esse é um dos primeiros momentos em que o estudante estará longe dos olhares de sua família.

Trabalhar a inclusão na Educação Infantil é muito importante para que a criança se adapte ao ambiente escolar e possa dar sequência aos seus estudos no Ensino Fundamental sem maiores dificuldades. Para isso, gestores, educadores e toda a equipe pedagógica precisam estar engajados

e preparados para oferecer todo o suporte e atenção que as crianças precisam.

Dessa forma foram sujeitos a pesquisa os professores de educação infantil, a coleta de informações se deu através de entrevistas semi- estruturadas por meio de relatos de suas experiências.

Os relatos foram analisados e os dados mostram que os professores vêem como principal contribuição no processo de inclusão, a socialização das crianças. Algumas deficiências encontram maiores dificuldades nesse processo como a deficiência mental, ao contrário da física. Analisamos ainda problemas com o espaço físicos e formação específicas para os professores. Sendo assim, pode-se concluir que é preciso possibilitar ao professor conhecimento e adequações no espaço físico para que se possa explorar melhor dentro dos ambientes os avanços entre as crianças.

Conforme Mantoan (2006), para a inclusão escolar acontecer, é o professor quem deve retomar o poder que está centrado na escola, afinal é ele que faz a educação acontecer. Segundo Correia (2008, p.16), para os alunos com dificuldade de aprendizagem.

[...]há que considerar um conjunto de fatores que podem facilitar a sua aprendizagem, como são, por exemplo, a reestruturação do ambiente educativo; a simplificação das instruções no que diz respeito às tarefas escolares; o ajustamento nos horários; a alteração de texto e do trabalho de casa; o uso de tecnologias de informação e comunicação; as propostas de avaliação.(CORREIA, p.16)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Piaget (1971) , a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, visto que as trocas proporcionadas pelo ambiente escolar permitem o desenvolvimento dela. Para Piaget (1969) , o jogo simbólico é simultaneamente um modo de assimilação do real e um meio de autoexpressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, representando papéis de mamãe, papai e filho, ou brinca de escola, reproduzindo os papéis de professor e aluno, ''ela está, ao mesmo tempo, criando situações e também imitando situações reais por ela vivenciadas'' (p.29).

A função deste tipo de atividade lúdica, segundo Piaget (1969,p.29), consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: '' a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo- os, ou seja, completando a realidade através da ficção.

As atividades lúdicas fazem com que o educando se desenvolva e aprenda de maneira mais prazerosa, e são importantes instrumentos que as escolas e os educadores devem adotar em sua prática pedagógica, pois o educando não se sente pressionado e vai sendo concretizado o aprendizado na medida em que vão se divertindo. As atividades lúdicas se fazem presentes na maioria das escolas, provando com isso que os educadores reconhecem as brincadeiras como um facilitador no processo ensino aprendizagem, seu importante papel na construção da individualidade e das relações interpessoais. Dessa forma fica nítido a relação do lúdico como um facilitador da aprendizagem, inclusive quando trabalhado com educandos que apresentam dificuldades. Cabe ao professor adotar esse método como um recurso pedagógico de ensinar e aprender prazerosamente.

CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Vygotsky foi um dos pioneiros na teoria da inclusão dessas ferramentas no processo de aprendizagem na educação inicial. Segundo Vygotsky (1998), o comportamento da criança ao brincar é diferente, ela se comporta como se tivesse idade além do normal.

O brinquedo pode proporcionar uma realidade irreal ou fantasia que é reproduzida através da vida do adulto, a qual ela ainda não pode participar ativamente. Deste modo, quanto mais rica for a experiência, maior será o material disponível para imaginação.

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem precede o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, precisa compreender que a criança sempre está aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, na qual ela irá processualmente desenvolver o que foi aprendido.

Friedmann (1996) relata sobre o pensamento de Vygotsky: [...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

É importante ressaltar que o conhecimento da realidade da infantil não é de imediato advindo da experiência, é um estágio complexo e gradativo, pois as imagens edificadas pela imaginação que se articulam uma a outra, por sua vez, uma depende da outra para possibilitar a criança a compreender sua própria realidade e assim, firmar uma idéia construída e transcrever ao seu dia a dia.

Vygotsky (1997) afirma que para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré – escolar (VYGOTSKY, 1997. p. 62).

De acordo com o autor a criança com menos de três anos ela não tem a capacidade de separar a realidade da imaginação, onde toda brincadeira se torna séria. Mas na idade escolar o desenvolvimento se torna significativo, pois ela cria uma relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, entre o pensamento e a situação real. Segundo Vygotsky (1997) “as necessidades das crianças e os incentivos não devem ser ignorados porque eles são eficazes para colocá-los em ação fazendo-nos entender seus avanços de estágios de um desenvolvimento a outro”.

Por fim, Vygotsky (1997) diz que “ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”. A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição” Alves(2007)

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que,

difícilmente, pode ser explicado apenas através de recortes ao todo (Alves 2007, p.18).

O contexto metodológico engloba o que é ensinado na escola e sua relação com valores como pertinência e significados, o fator decisivo nesse contexto é a unificação dos objetivos, conteúdos e os métodos, onde o professor precisa despertar no aluno o interesse em aprender e superar as dificuldades encontradas. Barca Lozano e Porto Rioboo(1998) apresentam um conceito de aprendizagem que associa 3 aspectos. O primeiro avalia a aprendizagem como um processo ativo, sendo que, os alunos precisam realizar uma certa quantidade de atividades facilitando a assimilação dos conteúdos. O segundo define a aprendizagem como um processo construtivo, sendo que as atividades que os alunos desempenham têm como objetivo a construção do conhecimento. O terceiro menciona a aprendizagem como um processo onde o aluno deverá aprimorar e organizar as estruturas cognitivas. Segundo Piaget a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio de estrutura de pensamento e esta estritamente relacionada a ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas e estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às particularidades do objeto. A equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja obstáculos, dificuldade encontrada, resistência do objeto a ser assimilado.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança, Piaget afirma que este provem de uma "equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado com menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior" cada estágio de desenvolvimento constitui, por tanto, uma forma particular de equilíbrio e a sequência da evolução mental caracteriza uma equilíbrio sempre completa.

De acordo com Fonseca (1984, p. 228), “a dificuldade de aprendizagem é uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica.” Assim, a não aprendizagem dos alunos não pode ser simplesmente associada a ausência de interesse pelos estudos, mas deve ser compreendida como um problema cujas causas podem ser diversas e que influi, consideravelmente, na capacidade de aprender do aluno.

Considerando que as causas para a dificuldade de aprender podem ser diversas analisaremos o fator ambiental que segundo Paín (p.33, 1985) é especialmente determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem, na medida em que nos permite compreender sua coincidência com a ideologia e os valores vigentes no grupo. Se os problemas de aprendizagem estão presentes no ambiente escolar e ausente nos outros lugares, como no ambiente familiar, o problema deve estar no local de aprendizado, às vezes, a própria escola, com todas as suas fontes de tensão e ansiedade, pode estar agravando ou causando dificuldades na aprendizagem.

No ambiente escolar, certas características do professor, como paciência, dedicação e vontade de ajudar podem facilitar a aprendizagem, ao contrário, o autoritarismo e o desinteresse, podem levar o aluno a desinteressar-se e não aprender, muitas vezes ele já vem de um histórico familiar

conturbado, acompanhado de autoritarismo excessivo, separação, situações que não oferecem à criança um mínimo de carinho, compreensão, amor, recursos materiais e quando este chega a escola depara-se com um espaço semelhante que não o acolhe, incentiva ou auxilia. Como cita Strick e Smith (2001, p. 34):

A rigidez na sala de aula para crianças com dificuldade de aprendizagem é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar o seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados. Se forem regularmente envergonhados ou penalizados por seus fracassos, os estudantes provavelmente não permanecerão motivados por muito tempo. (STRICK e SMITH 2001, p. 34)

Dessa forma, é necessário que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, para que possa atender às dificuldades diversas dos seus alunos de modo a estabelecer um laço de confiança recíproca, sendo que um ambiente de confiança pode facilitar o aprendizado, quando um professor mal preparado depara-se com um aluno com dificuldade de aprendizagem, seja ela de qualquer natureza, e ele não é criativo e flexível em suas aulas, a tendência é deixar esse aluno de lado, não se esforçando ou criando estratégias para auxiliá-lo a superá-las.

O docente precisa ter em mente que nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria, a grande maioria sofre com essa situação por não conseguir acompanhar a turma e algumas vezes é discriminado, visto como incapaz e desinteressado tanto pelos professores quanto pela família e amigos, por essa razão alguns desenvolvem a agressividade como forma de se defender, então cabe ao professor identificar essa dificuldade e procurar auxiliar o aluno da melhor forma possível como cita Smith e Strick (2001, apud Waldow; Borges; Sagrilo, 2006, p.468) “os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem necessitam de uma atenção especial, de um trabalho diferenciado e o professor deve se preocupar com a metodologia de ensino”.

Tendo em vista a abordagem de Vygotsky, é por intermédio da interação entre professor e aluno que ocorre a aprendizagem (Rego, 1995), mesmo havendo diversas situações que podem interferir no processo de aquisição do conhecimento por parte dos educandos, uma prática docente interativa e dialógica pode facilitar o aprendizado (Rego, 1995) A dificuldade de aprendizagem no Brasil Os problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem escolar dos alunos, é uma situação preocupante para os professores que atuam no ensino fundamental I. Para Antunes (1997) essas dificuldades podem ser percebidas nas crianças que não tem um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, mostrando problema na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia apropriada, desenvoltura básica de leitura, compreensão da leitura, calculo matemático.

Dificuldade de aprendizagem é um problema que está relacionado a uma serie de fatores e podem se manifestar de diversas formas, como: transtornos, dificuldade significativa na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao individuo podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas a conduta do individuo, percepção social e interação social, mas não estabelecem por si próprias um problema de aprendizagem. (GARCIA 1998 p.31-32).

Para que seja identificada uma dificuldade de aprendizagem é preciso uma avaliação, e a partir dos resultados obtidos, deve ser planejada a aplicação de um programa de intervenção pedagógica, problemas de aprendizagem precisam ser identificados e trabalhados, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis e a origem do problema para que possa trabalhar de forma específica e tentar resolver. Entendendo a dificuldade de aprendizagem é mais comum do que se imagina alguns alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem no início da fase escolar e estas se arrastarem pelas séries seguintes. Esses alunos quando não atingem os resultados esperados pelas escolas são apontados por alguns educadores como portadores de “algum tipo de transtorno ou dificuldade” Para Mol e Wechsler (2008, p.392) “essas crianças, na maioria das vezes, são tratadas pelos professores na escola de forma preconceituosa e são discriminadas, sem que se investiguem suas reais habilidades e potencialidades”.

Segundo Ide (2002), na maioria das vezes, esses problemas decorrem de variáveis pessoais, tais como: hereditariedade ou lesões cerebrais, ambientes familiares e educacionais pobres ou ambos. De um lado, encontram-se as teorias que dão ênfase ao organismo como fonte dos atos e, do outro, as correntes de fundo ambiental, ligadas mais ou menos a uma visão mecanicista do desenvolvimento e que consideram a pessoa fundamentalmente controlada pelos estímulos do meio externo. Nesse contexto, Scoz (1994, p.22) coloca que:

Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ, 1994, p. 22).

O problema da dificuldade de aprendizagem é um assunto extenso à complexidade que rodeia esse tema desde 1963 o mesmo, vem sendo discutido com intensidade pelos educadores e profissionais ligados a essa questão como: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos educacionais, assistente de ensino, assistente social, entre outros. Pois o conceito sobre dificuldade de aprendizagem representa diversas definições entre algumas esta essa citada por dois autores: “que ressaltam que as necessidades educativas especiais e inadaptação por déficit socioambiental” (SMITH e STRICK 2001).

A dificuldade de aprendizagem esta ligada a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, raramente, elas devem ser atribuídas a uma única causa, pois muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os fatores psicológicos dessa criança frequentemente são prejudicados, até certo grau, por seus ambientes domésticos e escolares, sendo enquadrada a depender do grau de severidade como: moderada, grave, profunda e múltiplas. Ressalta Smith e Strick (2001) que as dificuldades são as vezes tão sutis que normalmente as crianças não demonstram apresentar problemas algum nas primeiras series iniciais, entretanto, a falta de experiência dos professores aliado ao medo dos pais em enfrentarem a situação de terem um filho com limitações de aprendizagem, dificulta a detecção do problema. Como esclarece Smith Strick(2001, p.15)

(...) muitas crianças com dificuldades de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. A mais saliente dessas é a hiperatividade, uma inquietação extrema que afeta 15 a 20% das crianças com dificuldades de aprendizagem. Alguns outros comportamentos problemáticos em geral observados em pessoas jovens com dificuldade de aprendizagem são os seguintes: fraco alcance, dificuldades pra seguir instrução, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de clareza e falta de controle dos impulsos. (SMITH e STRICK, 2001, p15)

Os problemas que envolvem a dificuldade de aprendizagem abrangem desde fatores comportamentais ao neurológico, e quando estes não são compreendidos por pais e professores a criança sofre danos às vezes irreparáveis pois a maioria associa a falta de interesse pelos estudos à preguiça, ou ainda defeito de personalidade, prejudicando sistematicamente o processo de descoberta do real problema que aflige crianças e adolescentes, mas mesmo enfrentando todos os obstáculos algumas crianças apresentam-se felizes e bem ajustadas, outras manifestam sinais de frustração e depressão. Todas estas oscilações emocionais são provenientes do processo de adaptação do aprender de forma apropriada ao grau de dificuldade. De acordo com o posicionamento de Paín (1992, p.23)

[...] a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior seja a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la. Mas, salvo quando se trata de aprendizagens práticas e instrumentais, é difícil que se dê na aprendizagem humana uma necessidade primária reconhecida interoceptivamente. Frequentemente apela-se para as motivações, primárias ou secundárias. No primeiro ligado as motivações são ligadas à satisfação proveniente do próprio exercício do prazer proporcionado pela equilíbrio em si. No segundo caso as gratificações provêm do aplauso social, da evitação de um castigo ou do afeto do professor. (PAÍN, 1992, p.23)

A dificuldade de aprendizagem envolve varias causas que podem conduzir a procedimentos positivos e negativos a depender do grau de limitação da criança e do interesse dos pais, escola, e professores na tarefa de melhorar a qualidade de vida dos portadores destas problemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de alfabetização a criança tem acesso ao “mundo” do conhecimento formal. Além de proporcionar condições para que a criança apreenda esse conhecimento, a escola deve se tornar um espaço de aprendizagem que permita à criança expandir e desenvolver novas formas de relações com o mundo.

É nesse cenário que a escola apresenta um papel importante, pois deve fornecer condições adequadas para aprendizagem em um ambiente favorável e facilitador, garantindo o acesso aos conteúdos dentro das limitações impostas pelas deficiências.

[...] O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupostos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso os conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante (LANE e CODO, 1993, p. 174).

Sabemos que a escola é o primeiro contato com outro mundo fora de casa que a criança tem, é nele onde se encontra os primeiros desafios e contato com as regras impostas. Para crianças com

certas limitações, isso se torna ainda mais difícil, mas não impossível, é notório que precisamos de um ambiente acolhedor, construtivo e com profissionais capacitados para trabalhar com a diversidade que chega em cada grupo escolar.

Sendo assim, não há um único fator a ser atribuído neste processo de desenvolvimento, mas um grupo ao qual é necessário caminhar, sempre em conjunto, para que o foco seja atingido, ou seja, o desenvolvimento de cada criança independente de sua limitação.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação destas atividades, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa a ver um baixo nível de participação e envolvimento nas atividades e, conseqüentemente o isolamento interferirá no desempenho escolar. Comportamento retraído, ou agitado, desvinculado do que pode se chamar de temperança, equilíbrio de uma criança no ambiente escolar pode estar sofrendo interferência do ambiente familiar. Mas também, pode estar relacionado a fatores biológicos.

A escola tem a tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ter uma concepção totalmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

Alunos com dificuldades de aprendizagem podem aprender tanto quanto outros alunos que não tem esse problema; além disso, a educação, sendo um direito assegurado pela legislação, deve ser promovida a todos os indivíduos igualmente. Talvez um dos maiores empecilhos para a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem seja a falta de informação, o preconceito e até mesmo a ausência de uma consciência no docente de que ele tem em mãos ferramentas poderosas para ajudar os educandos que sofrem por não conseguirem aprender tal como outros colegas.

Esta pesquisa revela, significativamente, que não é possível desenvolver um processo educacional verdadeiro com qualidade, passando por cima dos problemas de dificuldade de aprendizagem de cada aluno. Não se pode fazer de conta. A escola precisa encontrar caminhos junto à família. E à sociedade, contando com atuação com esse estudo de caso podemos perceber que muitas vezes os educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem só precisam de um pouco mais de atenção e de um atendimento individualizado com atividades diferenciadas e diversas para que esse aluno possa ter a oportunidade de aprender através de um outro caminho e a seu tempo. Sendo assim, podemos constatar que a função do docente deve ir muito além da abordagem dos conteúdos curriculares; deve procurar adentrar o universo do aluno na tentativa de perceber como ele está aprendendo e se há entraves para que a aprendizagem ocorra e, de posse dessas informações, buscar novas maneiras de lecionar e metodologias de trabalho diferenciadas que visem ao aprendizado de todos os alunos de sua classe, dando um enfoque especial àqueles que encontram maiores dificuldades para aprender.

A inclusão dos alunos com deficiências nas escolas comuns está consagrada nos textos legais, entretanto, a educação inclusiva não se esgota na observância da lei que a reconhece e garante, mas requer uma mudança de postura, percepção e de concepção dos sistemas educacionais. Isso implica ampliar o conceito de educação especial e trabalhar para e pela diversidade, reformular os princípios, metas e currículos das escolas dentro da ótica inclusiva, instrumentalizar todos os educandos, sejam eles considerados “normais” ou “deficientes”, para inserção e atuação na sociedade, exercendo assim a cidadania.

No entanto, somente quando toda a sociedade e não apenas os profissionais, que lidam com esse público se mobilizarem, é que serão extintas as práticas segregacionistas que ao longo da história marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. **Dificultades de aprendizaje: Categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica**. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998

CORREIA, Luís de Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Que determinará o sucesso escolar de um aluno com DA?** – Biblioteca Digital – Coleção Educação. Porto Editora. 2008.

FONSECA, Vitor da. **Uma Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: editorial notícias, 1984.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IDE, S. M. **Dificuldades de aprendizagem: Uma indefinição?** Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.11, n.17, p.57-64, jan./jun., 2002.

LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006

MÓL, D. A. R.; WECHSLER, S. M. **Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III**. *Psicologia escolar educacional*, dez. 2008, vol.12, n.2, p.391-399.

PAÍN, **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. **Problema de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1974

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SMITH & STRICK. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar é de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

WALDOW, C.; BORGES, G. S.; SAGRILO, K. G. S. **Dificuldades de aprendizagem: possibilidades de superação fazendo arte.** Synergismusscientifica UTFPR, Pato Branco, 01 (1,2,3,4) : 1-778,2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. 1994 Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEARNING DIFFICULTIES IN READING AND WRITING IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS



JANAÍNA APARECIDA DE SOUZA KAWAMURA

Graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015); Especialista em Psicopedagogia clínica e educacional pela Universidade Nove de Julho (2014); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Eduardo Carlos Pereira.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Para a metodologia de trabalho utilizou-se a abordagem qualitativa enfocando a pesquisa bibliográfica. Buscou-se conhecer e refletir sobre as dificuldades na aquisição da leitura e escrita em alunos do ensino fundamental e para isso apresenta-se algumas definições das Dificuldades de Aprendizagem e seus causadores, relacionando-os ao fracasso escolar. Também se considerou a importância da família na identificação e superação dessas dificuldades. Como resultados obtidos, destacam-se a importância de uma avaliação diagnóstica global, no início da escolaridade, para uma adequada intervenção e aprendizagem significativa, para que a criança possa ser protagonista em seu processo de construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de Aprendizagem; Leitura; Escrita; Família.

ABSTRACT

The aim of this study was to research learning difficulties in the school context. The methodology used was qualitative, focusing on bibliographical research. The aim was to learn about and reflect on the

difficulties faced by elementary school pupils in acquiring reading and writing skills. To this end, some definitions of learning difficulties and their causes were presented, relating them to school failure. The importance of the family in identifying and overcoming these difficulties was also considered. The results obtained highlight the importance of a global diagnostic assessment at the beginning of schooling for appropriate intervention and meaningful learning, so that the child can be a protagonist in their process of building knowledge.

KEYWORDS: Learning Difficulty; Reading; Writing; Family.

INTRODUÇÃO

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), indique como um dos objetivos da educação o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita, não é isso que constatamos no trabalho cotidiano escolar, pois o que percebemos é uma grande defasagem nas habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

Rebello (1993, p. 39) acrescenta que “aprender a ler tornou-se uma necessidade básica da sociedade e é fundamental para nela se poder viver, ser aceito e participar nos recursos que ela disponibiliza”.

Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva - tornar-se responsável por uma ação e suas consequências (Base Nacional Comum Curricular - BNCC).

Portanto, constatamos que saber ler e escrever, na sociedade atual industrializada em que avanços tecnológicos fazem com que não haja limites para a busca pelo conhecimento, são condições indispensáveis para o sucesso individual, escolar e profissional.

Apesar dos esforços empreendidos pelas instituições escolares e dos envolvidos no processo educacional, ainda persistem as dificuldades no desenvolvimento dessas competências e na maioria das vezes, não há a preocupação e a falta de preparo dos professores, em esclarecer o tipo de dificuldade apresentada pelo aluno, o que facilitaria a intervenção necessária para sua superação.

Segundo pesquisas realizadas por Zorzi, (2000), um número muito elevado de crianças brasileiras, estima-se que cerca de 40%, tem sido apontado como apresentando baixo desempenho no processo de aprendizagem, em particular da língua escrita e leitura, 8% apresentam reais dificuldades de aprendizagem, em graus variados.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo conhecer quais as dificuldades de aprendizagem encontradas no contexto escolar e a participação da família na identificação e superação dessas dificuldades.

A metodologia deste trabalho é de cunho bibliográfico em sua essência fundamentada na filosofia dos autores envolvidos no objetivo da pesquisa e nela citados.

DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM

Segundo Correia (2008), o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente experimentando insucesso escolar, especialmente na leitura, escrita ou no cálculo e cita a definição de Kirk para DA:

Um atraso, desordem ou atraso no desenvolvimento num ou mais dos processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou de distúrbios do comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (KIRK, 1962 apud CORREIA, 2008, p.38)

Conforme a definição acima, podemos afirmar que a DA dificilmente está ligada a um único fator, e sim a vários fatores.

QUAIS SÃO AS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

A seguir serão discutidas as causas mais comuns da DA no âmbito educacional, apontadas por Campos (1996):

ESCOLA

A instituição escolar que deveria ser inclusiva tem uma prática excludente, elitizante, com classes superlotadas, com currículo, programas, sistemas de avaliação, método de ensino e relação professor/aluno, inadequados à promoção da aprendizagem do aluno, especialmente aos que tem menos facilidade de aprender.

FATORES INTELECTUAIS OU COGNITIVOS

As causas intelectuais ou cognitivas estão relacionadas com a inteligência do indivíduo, proveniente de problemas em seu organismo, da dificuldade de assimilar e aprender os conceitos que lhe são transmitidos e vivenciados pela escola. Uma criança com inteligência abaixo da média possui um ritmo mais lento, de acordo com sua limitação, na aquisição de conhecimentos.

As crianças com DA apresentam problemas cognitivos que se refletem na aprendizagem da leitura e da escrita, já que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos.

Outro aspecto importante a citar, é a memória, por meio dela, organizamos e reutilizamos o que aprendemos. Para fundamentar esta observação, Fonseca afirma que:

A memória constitui o processo de reconhecimento e de chamada (reutilização) do que foi aprendido e retido, é como sabemos, uma função neuropsicológica imprescindível à apren-

dizagem. Assim, a criança com DA evidencia também dificuldades ao nível da memória. Memória e aprendizagem são indissociáveis, razão pela qual as crianças com DA acusam frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, rememoração da informação anteriormente recebida. Na realidade, a memória envolve vários processos de reconhecimento e de reconstrução dos dados conservados e integrados (FONSECA, 2004, p. 379).

DÉFICITS FÍSICOS E/ OU SENSORIAIS

As causas sensoriais referem-se ao déficit da audição e da visão, o da discriminação auditiva e visual pobres. Qualquer um dos casos pode causar deformação na captação das informações, conseqüentemente, na compreensão dos conteúdos ensinados e na aprendizagem e muitas vezes é necessário o uso de metodologia e materiais didáticos diferenciados. Outros déficits são em nível do sistema nervoso central, com alterações neurológicas.

Segundo Fonseca:

A criança com DA muitas vezes revela problemas perceptivos, o que se reflete na identificação, discriminação e interpretação de estímulos. Os primeiros processos de tratamento da informação sensorial parecem apresentar ambiguidade, sincretismos, confusões, hesitações, distorções, falhas de processamento neurossensorial (FONSECA, 2004, p. 364).

A criança com DA é normal em termos intelectuais, mas apresenta um déficit ao nível do seu sistema nervoso, pois ele não recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual, auditiva e táctil da mesma forma que uma criança normal. Manifesta discrepância entre a capacidade para compreender acontecimentos, ideias e experiências e capacidade para aprender a ler, soletrar, escrever ou calcular (FONSECA, 2004, p. 366).

Desta forma, podemos constatar que a criança com DA percebe a informação de forma equivocada, comprometendo seu aprendizado como um todo.

Algumas destas crianças apresentam problemas de controle dos seus impulsos, tornando-se mesmo agressivas, instáveis emocionalmente, insatisfeitas e revoltadas.

Fundamentando esta ideia, Fonseca destaca que para estas crianças com problemas perceptivos:

Torna-se difícil a sua inserção numa classe regular, pelo fato das suas perturbações perceptivas visuais dificultarem a compreensão de muitos dos conteúdos de aprendizagem, havendo comprometimento no apuramento de significações, nas explicações e instruções dos professores. Estas perturbações perceptivas vão-se arrastando ao longo do tempo e a criança com DA toma consciência dos seus problemas, chegando mesmo ao desânimo, desencorajamento e à automarginalização (FONSECA, 2004, p. 367).

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Por meio da linguagem que o indivíduo se comunica, expressa seus pensamentos e emoções, transmite e recebe informações e valores e, portanto, espera-se que seja capaz de se comunicar com os outros verbalmente de forma clara e sem problemas de articulação. A defasagem na linguagem pode acarretar dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Fonseca:

As diversas investigações que se têm realizado neste campo têm demonstrado que existe uma relação estreita entre os processos psicolinguísticos (receptivos, integrativos e expressivos) e as desordens da linguagem falada e da linguagem escrita. Nesse sentido, as dificuldades mais significativas evidenciadas nestas crianças relacionam-se com a compreensão do significado das palavras, de frases, de histórias, de conversas de diálogos; problemas em seguir e executar instruções simples e complexas; problemas de memória auditiva e de sequência temporal quer não simbólica, quer simbólica; vocabulário restrito; frases incompletas e mal estruturadas; dificuldades de retomada de informação; problemas de organização lógica e de experiências e ocorrências; dificuldades na formação e na ordenação ideacional; problemas de articulação e de repetição de frases (FONSECA, 2004, pp. 396- 397)

FATORES AFETIVOS E EMOCIONAIS

Conforme Fonseca:

As crianças emocionalmente e socialmente desajustadas tendem a obter fracos resultados escolares, na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento e, conseqüentemente, o potencial de aprendizagem. Dos distúrbios psicoemocionais, muitas vezes ampliados pelo insucesso na escola, resvala-se para o desajustamento social (delinquência, criminalidade etc.) (FONSECA, 2004, p. 378).

Sendo assim, podemos afirmar que os fatores afetivos e emocionais refletem diretamente na aprendizagem da criança, pois uma criança emocionalmente desequilibrada tende ao fracasso escolar, levando-a ao desinteresse pelo aprendizado.

FATORES AMBIENTAIS (NUTRIÇÃO E SAÚDE)

Os fatores ambientais têm origem no meio econômico que afetam não só o desenvolvimento, como também a capacidade de aprender, assim como o pior, ou melhor, estado de saúde.

Não há dúvidas de que a desnutrição, na época da formação dos neurônios, pode acarretar prejuízos enormes ao organismo das crianças e na idade escolar, afetar as habilidades de aprendizagem.

A saúde é outro fator que pode interferir na assimilação de conhecimentos do aluno, tais como problemas respiratórios, alergias, traumas e o funcionamento glandular que mantém relação com o desenvolvimento geral da criança.

DIFERENÇAS CULTURAIS E/OU SOCIAIS

Muitas crianças, oriundas de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, menos favorecidas economicamente e culturalmente, encontram dificuldades na aprendizagem, pois lhes faltaram o estímulo e motivação necessários no seu meio familiar. Não tiveram, antes da escolarização, acesso a lápis, livros e nenhum contato com objetos da cultura.

A escola, por seu lado, espera que o aluno traga uma certa bagagem no momento da aprendizagem, desconsiderando essas diferenças culturais e sociais e mantendo um currículo elitista, acaba desmotivando e excluindo o aluno que mais necessitaria da inclusão escolar e garantia de

aprendizagem uma vez que já se acha defasado em seu desenvolvimento.

EXPERIÊNCIAS NÃO VERBAIS

A psicomotricidade estuda os elementos relacionados às experiências não-verbais, dentre eles a coordenação global e óculo-manual, esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal, discriminação visual e auditiva, importantes como base para as aprendizagens escolares, uma vez que a criança integra primeiramente as aprendizagens não-verbais.

Segundo Fonseca:

A grande maioria das crianças com DA apresenta um perfil psicomotor dispráxico. Os seus movimentos são exagerados, rígidos e descontrolados (não seguem uma sequência espaço-temporal organizada). Apresentam paratonias (dificuldades de relaxação voluntária), disdiadocinesias (dificuldade em realizar, subsequentemente, movimentos alternados e opostos - bater com a mão esquerda e mexer com a direita), e sincinesias (movimentos imitativos, parasitas e desnecessários da boca da língua e da face ou dos membros contralaterais). Problemas na praxia quer globais, quer finas, pois estas surgem com lentidão ou com impulsividade (FONSECA, 2004, pp. 403-405).

AS DIFICULDADES ESPECÍFICAS DA LEITURA E ESCRITA

As dificuldades de leitura e escrita constituem um dos principais obstáculos que aparecem ao longo da escolarização. É nos primeiros anos escolares que se dedica grande parte do tempo de ensino da leitura e da escrita, de forma a serem desenvolvidas as competências necessárias para poder utilizá-las em aprendizagens posteriores. Rebelo (1993, p. 69) acrescenta que “tais competências são consideradas básicas e imprescindíveis para conhecimentos futuros”. Também refere que elas são indispensáveis para muitas aprendizagens escolares e extraescolares e que ter problemas na sua aquisição significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem.

De acordo com Rebelo (1993), a dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita pode ser classificada em Dislexia, e se subdivide, na escrita, em Disortografia – dificuldades no nível da ortografia e da expressão escrita, e na Disgrafia – dificuldades no nível da caligrafia.

Correia propõe o seguinte entendimento relativo à dislexia:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica, que tem uma origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de decodificação. Geralmente, estas dificuldades refletem déficits na componente fonológica da linguagem, que são geralmente inesperadas tendo em conta não só as capacidades cognitivas do aluno como também as práticas eficazes que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios (CORREIA, 1999, p. 167).

É preciso cuidado ao diagnosticar dislexia para não confundir com problemas de adaptação da criança com as letras. Somente na persistência dos erros e, mesmo apresentado uma inteligência normal, apresentar dificuldades com a leitura e escrita é que pode ser apresentada como disléxica.

A Dislalia é a dificuldade na fala, a criança apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e pronúncia equivocada de sons, tornando seu enunciado confuso e, por vezes, ininteligível. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino e pode interferir no aprendizado da escrita tal como ocorre com a fala.

A afasia é um distúrbio que também está ligado à linguagem e tem como principais características a perda das capacidades e habilidades da comunicação tanto escrita, como falada. Ele está muito envolvido com a área da neurologia clínica, uma vez que pode originar-se de acontecimentos como acidentes vasculares cerebrais, infecções e outros, afetando, dessa forma, áreas específicas do cérebro responsáveis pela comunicação.

Para a Smith (2001) “o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) origina-se uma deficiência na produção de neurotransmissores (substâncias produzidas no sistema nervoso central responsáveis pela regulação do mesmo)”. As crianças com esse transtorno são, freqüentemente, acusadas de “não prestar atenção”, mas na verdade elas prestam atenção a tudo. O que não possuem é a capacidade para planejar com antecedência, focalizar a atenção seletivamente e organizar respostas rápidas. Além disso, muitas crianças com TDAH são inquietas, impulsivas, desorganizadas, excessivamente tagarelas e pouco coordenadas.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA IDENTIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO DA DA

A partir do nascimento, a criança é inserida num contexto familiar que se torna responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural desta criança na sociedade. É por meio dela que a criança supre suas necessidades e inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e afetivos. Também é a partir da família que a criança estabelece ligações emocionais próximas, intensas e duradouras sendo cruciais para o estabelecimento de modelos para uma socialização adequada.

Segundo Valadão e Santos (1997), o fato de pertencer a um determinado núcleo familiar já propicia à criança noções de poder, autoridade, hierarquia, além de lhe permitir aprender habilidades diversas, tais como: falar, organizar seus pensamentos, distinguir o que pode e o que não pode fazer, seguindo as normas da sua família, adaptar-se às diferentes circunstâncias, flexibilizar, negociar. Também é imprescindível que no relacionamento entre pais e filhos os sentimentos de carinho e segurança possam ser transmitidos de modo que, conseqüentemente, levem a criança a explorar mais o ambiente, acarretando num maior aprendizado.

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência (VALADÃO; SANTOS, 1997, p. 22).

Diante disso, observamos que a aprendizagem não se caracteriza como algo de cunho somente individual, mas também como modelo desenvolvido em uma rede de vínculos. Assim, a família se revela não somente como fator indispensável na estabilidade emocional da criança como também na sua educação, portanto, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar ativa.

A inserção no contexto escolar representa uma fase muito importante na vida da criança, pois implica um processo de mudança em que ela inicia a saída do aconchego do mundo familiar até então conhecido para estabelecer maiores relações na sociedade.

Conforme Valadão e Santos (1997), para muitas crianças como também para seus pais, esta fase pode revestir-se de um caráter assustador, gerando medo, ansiedade e insegurança, por isso, exige de ambos os lados um grande esforço para a adaptação. Para superar essa fase, é importante que os pais sintam a escola como um ambiente seguro e acolhedor, aberta à sua participação na vida escolar do seu filho.

Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem precisam aprender a como trabalhar de modo efetivo com os professores e os administradores escolares para o desenvolvimento de um programa educacional apropriado que garanta que as necessidades educacionais de seu filho sejam plenamente satisfeitas (SMITH e STRICK, 2001, p.53).

Os pais devem preocupar-se quando a criança tem dificuldades para aprender a ler, escrever, a realizar cálculos elementares ou manter a atenção suficiente para assimilar uma lição mediana, portanto, é importante que monitorem o desenvolvimento das habilidades básicas durante todo o Ensino Fundamental e solicitem o apoio escolar necessário que auxilie na superação dessas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que as Dificuldades de Aprendizagem podem advir de fatores diversos, isolados ou associados entre si e tem sempre forte impacto sobre a vida da criança e de sua família pelos prejuízos que acarretam todas as áreas do desenvolvimento pessoal, assim como de sua aceitação e participação social.

Neste contexto, os professores têm um papel preponderante e a sua ação será tanto mais eficaz quanto maior for o seu entendimento de que os alunos que lutam constantemente para aprender, não são necessariamente menos inteligentes ou menos capazes do que aqueles que atingem o sucesso sem dificuldades. É evidente que os educandos não aprendem todos da mesma forma e é de se esperar que ritmo e estilo de aprendizagem sejam diferentes. Perante tal cenário, é justo que o ensino também seja ministrado de forma diferente, procurando diminuir tantas dificuldades que se têm acentuado cada vez mais.

É importante alertar para a necessidade de se identificar níveis de competências linguísticas e desenvolvimentais diferentes, pois só assim estará capaz de trabalhar as dificuldades que, desde logo, começam a ser evidenciadas por alguns alunos e a família é fundamental na sua identificação por intermédio da participação e do interesse na vida escolar de seus filhos e na superação dessas dificuldades de aprendizagem, proporcionando às crianças um ambiente saudável, afetivo e encorajando-as a acreditar que são capazes de ultrapassar os obstáculos, fazendo com que se sintam mais fortes e confiantes para superar suas dificuldades.

Parece-nos que uma avaliação diagnóstica global, no início da escolaridade, emerge como um meio de prevenção não só das dificuldades, mas também de insucessos sucessivos que muitos dos

nossos alunos vão vivenciando no seu dia a dia. O objetivo do diagnóstico é descrever e explicar/compreender os seus fatores para que se tomem medidas com a finalidade de se proceder a uma adequada intervenção.

Portanto, se faz necessária a compreensão das dificuldades de aprendizagem tanto em nível escolar, bem como no nível familiar. Em ambos os contextos, a melhor compreensão das dificuldades apresentadas pela criança, auxiliam o processo de viabilização de soluções. No entanto, há de se perceber a interligação que deve existir entre escola e família, pois juntas poderão reconhecer e trabalhar as dificuldades de maneira a modificar o quadro que se apresente.

REFERÊNCIAS

CORINE, S.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z: guia completo para educadores e pais**. Tradução: Magda França Lopes. São Paulo: Editora Penso, 2012.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem: que são? como entendê-las?** Porto: Porto Editora, 2008.

FONSECA, V. **Dificuldades de Aprendizagem: abordagem psicopedagógica do insucesso escolar**. Lisboa: Âncora Editora, 2004.

REBELO, J.A.S. **Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico**. Rio Tinto: Ideias, 1993.

VALADÃO, C.R.; e SANTOS, R.F.M. **Família e escola: visitando seus discursos**. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a UNESP-Franca), 1997.

ZORZI, J. L. **Consciência fonológica, fases de construção da escrita de sequência de apropriação da ortografia do português**. Em MARCHESAN, I. e ZORZI, J.L. (org.) Anuário CEFAC de Fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 91 – 118, 2000.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM SEU SEGMENTO



THE ROLE OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION PEDAGOGICAL COORDINATOR IN IMPLEMENTING THE BNCC IN THEIR SEGMENT

JOSEFA DANTAS CORREIA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo UNIBAN no ano de 2009; Especialização em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação (FATECE) no ano de 2013; Especialização em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí no ano de 2023. Professora do Ensino Fundamental I pela prefeitura de Diadema e de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como tema O papel do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na implementação da BNCC em seu segmento e por objetivo geral analisar o papel formativo do Coordenador Pedagógico na implementação dos preceitos apresentados na BNCC para a Educação Infantil. Este estudo utilizou procedimento bibliográfico, baseando-se nas legislações educacionais vigentes para a Educação Infantil (LDB/96, DCNEI/2010, BNCC/2017) e nos estudos de Freire (1992 e 1996), Fochi (2015), Neves (1995), Saviani (2003) e outros. Durante o trabalho buscou-se conhecer as leis que regem a Educação Infantil no Brasil e aprofundar nas concepções apresentadas na BNCC, na busca de compreender o que é este documento e quais aspectos da Educação Infantil estão presentes nele. Na sequência, o estudo aprofundou na compreensão das características e na forma de organização da primeira etapa da Educação Básica, tendo como referência as concepções apresentadas na BNCC. Outro ponto estudado foi a relação entre Gestão Democrática, revisão do Projeto Político-Pedagógico e a implementação da BNCC na Educação Infantil. Na sequência, o trabalho voltou-se para compreender o papel do Coordenador Pedagógico, em seu papel de formador da equipe pedagógica, na importância da formação continuada e da compreensão de currículo para que os agentes educacionais tenham condições de (re)elaborar o currículo da Educação Infantil à luz da BNCC. Ao final do estudo, foi possível concluir que objetivos propostos para este trabalho foram alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Coordenador Pedagógico; Currículo; Educação Infantil e Formação Continuada.

ABSTRACT

The theme of this article is The role of the Pedagogical Coordinator of Early Childhood Education in the implementation of the BNCC in its segment and the general objective is to analyze the formative role of the Pedagogical Coordinator in the implementation of the precepts presented in the BNCC for Early Childhood Education. This study used a bibliographic procedure, based on the educational legislation in force for Early Childhood Education (LDB/96, DCNEI/2010, BNCC/2017) and the studies of Freire (1992 and 1996), Fochi (2015), Neves (1995), Saviani (2003) and others. During the work, we sought to learn about the laws that govern Early Childhood Education in Brazil and delve into the conceptions presented in the BNCC, in an attempt to understand what this document is and what aspects of Early Childhood Education are present in it. The study then delved deeper into understanding the characteristics and organization of the first stage of Basic Education, with reference to the concepts presented in the BNCC. Another point studied was the relationship between Democratic Management, the revision of the Political-Pedagogical Project and the implementation of the BNCC in Early Childhood Education. Next, the work turned to understanding the role of the Pedagogical Coordinator, in their role as trainer of the pedagogical team, the importance of continuing training and understanding the curriculum so that educational agents are able to (re)elaborate the Early Childhood Education curriculum in the light of the BNCC. At the end of the study, it was possible to conclude that the objectives proposed for this work were achieved.

KEYWORDS: National Common Core Curriculum; Pedagogical Coordinator; Curriculum; Early Childhood Education and Continuing Education.

INTRODUÇÃO

O estudo busca responder ao seguinte problema: Qual é a relação entre a atuação formativa do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e a implementação da Base Comum Curricular (BNCC) neste segmento?

O tema e o problema surgiram a partir da necessidade da efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil nas escolas em 2020 e considerando a importância do papel e da ação do Coordenador Pedagógico neste processo.

Portanto, faz-se necessário e urgente compreender o papel formador do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, pois este é um dos agentes escolares responsáveis pela capacitação da equipe do segmento para a revisão curricular das escolas à luz do documento citado.

O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil atua na organização e no desenvolvimento

de todo trabalho pedagógico do segmento. Seu fazer está ligado diretamente aos professores e alunos, aos gestores da escola, aos pais e a toda comunidade escolar.

Ele é corresponsável por garantir a implementação da proposta pedagógica da instituição escolar, atuando assim em várias dimensões, inclusive da formação de professores. Este profissional também é responsável por apoiar a gestão da escola na convocação de toda comunidade escolar para revisar o Projeto Político-Pedagógico da instituição e adequá-lo à luz dos conceitos apresentados na BNCC, bem como pela construção coletiva do novo currículo do segmento estudado.

Como formador e corresponsável pela execução da proposta pedagógica, deve conhecer profundamente os documentos legais que orientam o trabalho com a Educação Infantil, especialmente da Base Nacional Comum Curricular, que passa a ser, para as redes de ensino e instituições públicas e privadas “uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.” (BNCC, p. 5)

Em sua atuação, o profissional em questão deve convocar e preparar a sua equipe, conduzindo-a no trabalho de adequação curricular e de ajuste da proposta pedagógica da Educação Infantil, que segundo Neves (1995) é o documento que delimita o que vai ser feito, como e por quais agentes, além de levantar os resultados que se quer alcançar com o fazer pedagógico, harmonizando as diretrizes nacionais com a realidade em que a escola vive, legitimando a sua autonomia e marcando o compromisso social dela com a sua comunidade. Neste contexto, o fazer do Coordenador Pedagógico também deve garantir que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – sejam legitimados na construção dos documentos, bem como sejam consideradas a visão de criança e de intencionalidade educativa às práticas pedagógicas (BNCC, 2017).

Certamente, existem diversos desafios ante a implementação da BNCC na Educação Infantil, mas cabe ao Coordenador Pedagógico debruçar-se sobre o referido documento, elencando e compreendendo as premissas básicas que estruturam o trabalho em seu segmento, entendendo o valor das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças de 0 a 6 anos e aprofundando na compreensão dos cinco campos de experiências em que está organizado o referido documento (O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), para então articular e conduzir a formação continuada de sua equipe de modo que efetivamente os documentos que deverão ser revisados/reelaborados contemplem as premissas aqui apresentadas e que o fazer pedagógico reflita as concepções que fundamentam a BNCC.

O estudo buscou apresentar percursos pelos quais a equipe pedagógica deve trilhar, dentre eles os caminhos relativos à qualidade da formação continuada da equipe pedagógica da Educação Infantil para que efetivamente tenha condições técnicas de reorganizar o currículo do segmento contemplando os conceitos e concepções apresentadas na BNCC.

A pesquisa apresentada teve como objetivo geral analisar o papel formativo do Coordenador Pedagógico na implementação dos preceitos apresentados na BNCC para a Educação Infantil.

Já os seus objetivos específicos foram: analisar a estrutura e os marcos evolucionais na Educação Infantil apresentados pela Base Nacional Comum Curricular; compreender os conceitos básicos da Educação Infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular; entender como a Base Nacional Comum Curricular impacta na revisão do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e na construção de uma nova organização curricular para a Educação Infantil e estabelecer relação entre a atuação formativa do Coordenador Pedagógico e a capacitação técnica da equipe de Educação Infantil para a revisão curricular e a implementação da BNCC no segmento.

A referida pesquisa teve inicialmente objetivo exploratório, por buscar conhecer a realidade nos aspectos documentais para ter condições de explorar os estudos do tema e aprofundá-lo. Na sequência, ela passou a ser explicativa, pois buscou compreender os fatos e os aspectos da vida cotidiana do fazer pedagógico que podem ou não contribuir com a implementação da BNCC nas escolas, levantando as possíveis causas/fatores positivos e negativos e sugerindo ações efetivas para que os objetivos sejam atingidos.

Durante o desenvolvimento do trabalho, foi necessário estudar, conhecer e aprofundar nos seguintes temas: o papel do coordenador pedagógico nas escolas; o que é, qual a importância e como construir um Projeto Político-Pedagógico; Gestão Democrática; como se deu a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e o seu conteúdo profundo, bem como a estrutura e os conceitos fundantes do segmento citado; o papel da formação continuada dentro da escola. Tais conhecimentos foram construídos através do estudo e do uso de fontes de informação de origem documental e bibliográfica.

Documental porque o tema escolhido é atual e a BNCC passou por várias etapas até ser implementada, foram consultados diversos textos publicados pela imprensa (reportagens, infográficos, vídeos, sites...) e pelos órgãos competentes (relatórios) que não passaram pelo rigor científico, mas que contêm diversas informações pertinentes ao estudo proposto.

Bibliográfica porque baseou-se em vários autores, através da leitura de livros e artigos com rigor científico, cujos conteúdos ajudaram na compreensão de como vários autores/pesquisadores veem os objetos de estudos propostos, quais teorias já foram desenvolvidas sobre os assuntos para melhor fundamentação do planejamento da pesquisa e da escrita, bem como na análise dos dados que serão levantados e na crítica às hipóteses levantadas e o redimensionamento delas ao longo do estudo.

Assim, o estudo realizado é de natureza qualitativa, pois as questões propostas sobre o objeto são discutidas no decorrer da pesquisa, as hipóteses iniciais confrontadas e ressignificadas ao longo do estudo, na busca de explicar a realidade e de contribuir para que realmente os atores estudados realizem a implementação da BNCC de modo eficaz.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MARCOS LEGAIS

Sabe-se que a Educação brasileira é guiada por várias leis. No artigo 5 da Constituição Federal Brasileira, de 1988, está explicitado que é direito de todo cidadão ter acesso a ela e que a promoção

dela é dever do Estado, juntamente com a família, em sistema de colaboração da sociedade, cujos objetivos perpassam pelo desenvolvimento pleno da pessoa de modo que seja também preparada para exercer a cidadania e qualificada para o mundo do trabalho.

Já no artigo 210 da Carta Magna encontra-se explicitado o compromisso da União em garantir a construção de um documento nacional que descreva os conteúdos básicos para o Ensino Fundamental. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

Já no artigo 9 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, nomeada como Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, está marcado que a União será responsável por:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

No artigo 26º da mesma lei, afirma-se que os currículos de cada etapa da Educação Básica devem ter “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, de cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996)

De acordo com o própria Base Nacional Comum Curricular (2017, pp. 11 e 12), os documentos citados anteriormente levaram à “concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado...”

Neste movimento, surge a compreensão de que a Educação Básica tem o papel de garantir aos estudantes o direito ter aprendizagens essenciais e desenvolver habilidades e competências mínimas estabelecidas por documentos oficiais, como a BNCC e os currículos dos sistemas escolares, agregar saberes e ter capacidade de utilizar todos seus conhecimentos na resolução de situações-problema de seu cotidiano.

A BNCC é um documento normativo publicado pelo Ministério da Educação que foi elaborado em resposta a uma demanda legal também explicitada no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017 após a apresentação de duas versões anteriores que foram e amplamente discutidas com a sociedade. Já a homologação do documento do Ensino Médio aconteceu em 14 de dezembro de 2018.

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura, a BNCC está estruturada em:

- Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas

da Educação Básica;

- Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Cada sistema de ensino e rede escolar brasileiro terá que reformular seus currículos à luz da BNCC, fazendo todas as adequações necessárias para que a partir de 2020, todos os alunos Educação Infantil e Ensino Fundamental tenham acesso a experiências de aprendizagens baseadas no currículo já adequado às competências e habilidades propostas no documento normativo.

Como consequência da revisão curricular, todas as instituições escolares deverão (re)visitar seu Projeto Político-Pedagógico, propondo discussões à comunidade escolar a respeito das concepções inerentes à escola, efetivando algumas das ações de uma gestão democrática.

Tal movimento exige especialmente dos gestores, muito estudo e comprometimento em envolver suas equipes no conhecimento dos textos da BNCC para juntos pensarem em como reformular seus currículos com foco na garantia da aprendizagem de seus alunos e da realização do processo educacional de qualidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL

O objeto de estudo proposto é sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, que conforme o artigo 29 da LDB (1996), é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), a Educação Infantil é oferecida a crianças de 0 a 5 anos, em duas modalidades: creche - que atende crianças de 0 a 3 anos e pré-escola - para crianças de 4 e 5 anos.

Fochi (2015, pp. 41 e 42), ao completar a ideia de Malaguzzi (1999), que afirma que a Educação Infantil é o lugar privilegiado das relações, diz que “o foco do trabalho nos primeiros seis anos de vida é voltado para os processos de como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as outras crianças, com os adultos e com o mundo.”

Assim, a Educação Infantil tem a importante missão de iniciar os fundamentos do que permeará toda a formação da criança. Para potencializar essa formação, entende-se que as instituições família e escola atuam de maneira complementar ampliando, no universo infantil, experiências, conhecimentos e habilidades, que favorecem novas aprendizagens, tais como socialização, autonomia e comunicação.

Todo trabalho desenvolvido nesta etapa tem como base legal as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), tais documentos estabelecem as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das

práticas pedagógicas.

A BNCC (2017) avança em relação aos outros documentos legais do segmento em questão também por apresentar os cinco campos de experiências – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - pelos quais a organização curricular da Educação Infantil deve se basear e a partir deles, devem ser definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Assim, a escola precisa se organizar para oferecer experiências em que as crianças construam conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, tenham aprendizagens significativas, se desenvolvam e socializem.

Entende-se que as crianças são seres potentes, criativas, protagonistas, curiosas, questionadoras, investigadoras. Por ser prioridade na escola, toda ação pedagógica deve ser planejada com muita intencionalidade e cuidando de perto para que os espaços de aprendizagens pensados de fato oportunizem a elas experiências de qualidade, que elas tenham papel ativo, sintam-se desafiadas a resolver problemas, que possam expressar seus afetos, experimentar, investigar, questionar, descobrir, elaborar teorias, trocar informações, gerenciar conflitos, manifestar-se através de diferentes linguagens, que verdadeiramente sejam crianças e construam significado sobre si, os outros, o mundo social e natural.

Com essas ações, legitima-se e garante-se que todas as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam a si e ao próximo, ou seja, tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, citados na BNCC (2017, p.36), respeitados.

BNCC, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A Base Comum Curricular da Educação Infantil reforçou a estruturação do trabalho do segmento citado a partir das interações e brincadeiras, apresentou os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil de cada fase de desenvolvimento das crianças (bebês – zero a 2 anos e 6 meses, crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11.) (BNCC, p.42) – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

O documento da Educação Infantil também apresenta os cinco Campos de Experiências - O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, p. 38)

Entende-se a BNCC como documento norteador para a construção de um currículo para a Educação Infantil, abrindo espaço para uma grande discussão dentro da escola sobre quais são os objetivos da Educação Infantil, como ela deve se (re)estruturar em cada instituição, quais são os

conhecimentos e experiências que deverão ser agregados ao currículo da escola, tendo em vista que será necessário adequá-lo à realidade de vida dos alunos, de sua comunidade e do patrimônio cultural do espaço em que vive.

Surgem também questionamentos sobre o papel da escola e dos agentes educativos, sobre a organização dos espaços de aprendizagem, sobre a escolha dos materiais e das investigações que serão propostas aos alunos, dentre outros pontos.

Entendendo a escola como uma comunidade de aprendizagem e investigação, toda a equipe deverá parar para refletir sobre estas e outras questões, revisitando o seu Projeto Político-Pedagógico e estruturando um currículo consistente e significativo para o segmento da Educação Infantil.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Pensar a escola é condição imperativa para realmente encontrar caminhos de melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de modo que verdadeiramente a aprendizagem significativa aconteça. Lembrando que todos os agentes do processo são aprendizes, como falou Paulo Freire (1996, p. 12): “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende, ensina ao aprender.”

Como afirmam Maia e Costa (2011, p. 83),

A escola deve fazer a identificação e o reconhecimento de práticas que necessitam ser desenvolvidas com base nos princípios da gestão... de qualidade. Na busca de assegurar condições de acesso à escola e a permanência nela, faz-se necessário buscar a mobilização da comunidade escolar para exigir e garantir direitos constitucionais.

Ter coragem de olhar para a escola e convocar a comunidade para juntas “fazer a leitura” da realidade da Educação Infantil, para pensar, elaborar estratégias e atuar de forma certa nos pontos mais frágeis da instituição e do segmento a que se direciona este estudo, são algumas das atitudes esperadas de um gestor que busca atuar de forma democrática, que tem o compromisso com a qualidade de seu trabalho e é verdadeiramente comprometido com o fazer pedagógico.

Para seguir este caminho, é necessário que cada um dos atores da escola tenha seu espaço legitimado e seja convidado a assumir seus papéis. O gestor precisa atuar de forma descentralizada, convocando toda comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais e pessoas da região) para colaborar nos processos de reflexão, tomada de atitude e de ação/intervenção, agindo sempre com transparência. Alguns pontos importantes a serem ressaltados são o cuidado de/com todos os envolvidos com clima da instituição para que na prática o ambiente escolar seja um espaço de respeito, de troca, de conquistas coletivas, reflexão, de exercício da autonomia.

Em consequência do movimento da gestão democrática, comprometida com a qualidade da educação, faz-se necessário a convocação de todos os atores para revisar o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Este movimento permitirá que todos perguntem, discutam, reflitam e busquem respostas aos processos ligados ao fazer pedagógico, revejam seus conceitos e concepções, que a escola se reorganize para realmente atender a realidade e as demandas de seu público e que juntos, estabeleçam metas, deixando claro suas intenções educativas, seus objetivos, diretrizes e

proposta pedagógica.

Outra ação importante, em uma gestão democrática é a convocação de seus atores para a composição de órgãos colegiados – tais como: Conselho de Classe, Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Alunos, este movimento legitima a escola como um espaço democrático, transparente, dialógico, que valoriza o trabalho em equipe, denotando espaço de aprendizagem coletiva, pois proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências dos envolvidos relacionadas à criticidade, pertença, bem como compromisso com as políticas públicas, ajudando a realizá-las, fiscalizá-las e avaliá-las.

A busca pela qualidade da educação está diretamente ligada aos movimentos que a escola faz para oportunizar a comunidade ser corresponsável por todos os processos institucionais na busca de formar cidadãos críticos, que intervenham e modifiquem positivamente a realidade, oferecendo a todos seus agentes aprendizagens significativas através de formações continuadas, reuniões com a comunidade e convocação de toda sua equipe pedagógica para que organize os processos de aprendizagem de forma significativa e efetiva.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Como já dito ao longo deste estudo, pensando na implantação da BNCC na Educação Infantil na escola, será necessário que os gestores oportunizem espaços, aos agentes educativos e à comunidade escolar, para discussões a respeito das concepções apresentadas no referido documento, bem como, na revisão dos documentos oficiais da escola, dentre eles, do Projeto Político-Pedagógico para a construção de novos documentos curriculares que realmente reflitam o trabalho que a escola realizará no segmento em questão.

Segundo Maia e Costa (2011, p. 19),

O PPP é, assim, um processo democrático e permanente de reflexão e de discussão dos problemas escolares. Nesse contexto, a sua elaboração é um processo exclusivo da escola para a escola, contando com a real participação de todos seus partícipes e com sua plena efetivação.

Conforme Neves (1995, p. 110 e 111), a construção de um Projeto Político-Pedagógico deve perpassar pelas seguintes etapas:

1. Análise da situação – levantar indicadores pessoais e escolares dos alunos, buscando conhecer suas realidades, suas habilidades, seus interesses, suas necessidades, seus conhecimentos prévios; da equipe técnica pedagógica; verificar as condições materiais e financeiras; conhecer o entorno da escola e as possibilidades da realização de um trabalho conjunto ou enriquecido com a comunidade.
2. Definição de objetivos – discutir os objetivos gerais e específicos da escola, juntando a estes outros que atendam a necessidade e a realidade da clientela específica, tendo em vista sua função e seu compromisso social.
3. Escolha de estratégias – conhecer os sucessos e os fracassos da escola, buscando

identificar os pontos que precisam ser melhorados, criar reflexões e condições para a resolução destes, estabelecendo prioridades;

4. Estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários.
5. Coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos, zelando sempre pela primazia do pedagógico sobre as ações culturais e assistencialistas.
6. Implementação.
7. Acompanhamento e avaliação.

Ainda, de acordo com Neves (1995, p. 117), o PPP deve explicitar a missão e a filosofia da escola, os valores de trabalho que realiza, além de seus valores humanos e pedagógicos, identificar sua clientela e deixar claros os resultados que pretende alcançar. Também deve contemplar sua dimensão pedagógica, administrativa e financeira, definir suas linhas de trabalhos e de objetivos que serão vivenciados e avaliados pela comunidade. É importante constar as características de seus alunos, metodologias e conteúdo.

O fato do Projeto Político-Pedagógico ser um instrumento que:

... mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia, harmoniza as diretrizes da educação nacional, com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento da responsabilidade dos agentes com as racionalidades internas e externas." (Neves, 1995, p. 110).

Justifica a importância da equipe gestora convocar sua comunidade escolar para dialogar sobre seus valores, sua visão, missão, sobre concepção de criança e também para aprofundar seus conhecimentos sobre os aspectos tratados na BNCC de modo que todos os envolvidos tenham condições de colaborar, com um olhar muito específico, na construção do currículo da Educação Infantil e no acompanhamento da execução da proposta pedagógica, de modo que os alunos tenham acesso à educação de qualidade, a qual todos têm direito.

PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Sabe-se que o conhecimento é o grande canal de transformação na escola, a partir dele é possível se instrumentalizar para modificar realidades.

Ao se tratar do papel do Coordenador Pedagógico em uma instituição tem-se claro que ele é o "guardião" da proposta pedagógica e responsável por garantir que a escola exerça com qualidade o seu principal papel, que é realizar um trabalho de excelência para que o seu objetivo maior seja alcançado, a aprendizagem de todos.

O trabalho do Coordenador Pedagógico deve ser intencional e consciente, o profissional deve ter profundo conhecimento de sua função articuladora dentro da escola, entendendo-a como espaço permanente de transformação.

Assim, faz-se mais que necessário que o Coordenador Pedagógico conheça e domine as

legislações educacionais, pois nelas estão registrados os valores, princípios, normas e orientações que deverão nortear as ações da escola. Tais legislações são instrumentos direcionadores de garantias mínimas do que e de como a escola deve ser organizar para atingir o seu fim.

Como grande líder, o Coordenador Pedagógico deve pautar todo o seu trabalho e o da escola no cumprimento das diretrizes expressas por estes documentos. Deve investir na formação continuada de sua equipe para que ela também se aproprie dos conteúdos dos documentos oficiais de modo que todos se respaldem e executem suas funções com clareza e foco na aprendizagem; que também possam refletir, questionar e, pensando em uma gestão democrática, buscar caminhos para melhor desenvolver ações coletivas na instituição.

De acordo com Maia e Costa (2011 , p. 83),

Somente na interação com o outro é que o ser humano configura sua identidade pessoal. Buscar uma solução solitária através de novas alternativas traz, em qualquer área do trabalho pedagógico e administrativo, poucos resultados. Com a efetivação do trabalho coletivo não se pode deixar de considerar que a escola é necessária para a vigência e a manutenção da democracia na sociedade. (Maia e Costa, 2011, p. 83).

Ter clareza do que se faz, porque se faz e como organizar o trabalho na Educação Infantil para que alcance seus objetivos são ações importante que devem ser realizadas pelo Coordenador Pedagógico, além de oferecer subsídio para que a equipe pedagógica tenha clareza de seu papel na garantia dos direitos de aprendizagens dos alunos da Educação Infantil.

Também são contribuições deste profissional a validação da proposta pedagógica e o acompanhamento de sua execução, bem como o acompanhamento próximo do trabalho dos professores desde a revisão da proposta curricular, dos planejamentos anuais até o planejamento diário. Acompanhar as aulas com o objetivo de realizar uma avaliação conjunta com o professor numa perspectiva de formação continuada, garantir um cronograma de encontros individuais com os professores para coordenação individual e coletiva, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos, planejamento e condução dos Encontros Pedagógicos com a equipe pedagógica, revisar, intervir colaborando e validar todos os documentos elaborados pelos professores (atividades, relatórios de desenvolvimento dos alunos).

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO

O Coordenador Pedagógico deve ter o compromisso com a qualidade do aprender, assim é necessário que seja o interlocutor do professor, que acompanhe de perto o seu fazer, ajudando-o a refletir diariamente sobre sua prática, propondo reflexões permanentes ao docente, para que ele avance, amplie o seu olhar sobre o aluno e o aprender. Enfim, o Coordenador deve pensar junto sobre o que se ensina, como se ensina, para que se ensina e como os alunos aprendem.

Sendo uma liderança pedagógica na escola, o Coordenador Pedagógico é responsável por legitimar o Projeto Político-Pedagógico da instituição em que atua e garantir que os aspectos apresentados na Base Comum Curricular da Educação Infantil (2017) sejam amplamente conhecidos e discutidos pela comunidade escolar e que passe a compor o currículo da instituição escolar.

Este profissional também deve transformar os conteúdos da BNCC em conteúdos de formação continuada de sua equipe de Educação Infantil, discutindo as concepções de educação, de criança, de espaço, de tempo, de materiais, além dos eixos estruturantes do segmento - brincar, e interações, bem como os Direitos de Aprendizagem garantidos no documento e os Campos de Experiências, que orientam sobre as experiências que toda criança em determinada faixa etária deve vivenciar na escola.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil deverá ser o documento que servirá de ponto de partida para que cada Escola ou Sistema de Ensino crie o seu currículo, contemplando as experiências descritas no material citado e ampliando-as de acordo com as características culturais e necessidades da clientela atendida.

Toda equipe pedagógica deverá ter clareza que ao se falar em organização curricular na Educação Infantil, frente aos pressupostos apresentados pela BNCC, supõe-se a organização do trabalho pedagógico, que para Saviani (2003, p.3) quer dizer que

O saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção de conteúdos, mas também referentes a métodos, procedimentos, técnicas e recursos empregados na educação escolar. Consubstancia-se, pois tanto Currículo quanto didática.

Assim, o Coordenador Pedagógico deve articular os momentos de formações com discussões sobre metodologias e mediações, escolha dos espaços e materiais adequados para que cada objetivo seja alcançado e as crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho de Conclusão de Curso, o objeto de estudo foi o papel do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, em sua atuação formativa, para a implementação dos preceitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante a construção do novo currículo do segmento em questão.

Para atingir os objetivos propostos, foram escolhidos quatro grandes assuntos apresentados respectivamente em cada um dos capítulos que compõem este documento.

O primeiro deles foi o aprofundamento na compreensão de algumas questões relativas à Base Nacional Comum Curricular, tais como: os marcos legais que justificaram sua elaboração, o que é a Base, como o referido documento normativo é organizado e a sua relevância para a Educação Brasileira.

No segundo foram explorados os conceitos e preceitos da Educação Infantil apresentados na BNCC; os eixos estruturantes do trabalho do segmento estudado – interações e brincadeiras; os aspectos relativos às características deste segmento escolar, que é dividido em duas etapas de acordo com a faixa etária das crianças – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos); como são apresentadas as experiências que as crianças frequentadoras da primeira etapa da Educação Básica deverão vivenciar até os cinco anos, dentro dos cinco Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); os direitos de aprendizagem

garantidos a toda criança que frequenta a Educação Infantil – conviver, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se e como essas experiências deverão se estruturar dentro do currículo das instituições de ensino a partir de 2020.

No terceiro buscou-se compreender a relação existente entre o movimento necessário que a escola faça para a implantação da BNCC da Educação Infantil dentro do prazo estabelecido pelo MEC e a Gestão Democrática, a partir da necessidade de cada escola (re)visitar seu Projeto Político-Pedagógico para a construção de um novo currículo da Educação Infantil, à luz de muito estudo e conhecimento profundo de todos os aspectos presentes no documento normativo citado.

Já o item quatro tratou do papel do Coordenador Pedagógico na escola (suas atribuições, a importância dele conhecer profundamente as legislações educacionais, sua responsabilidade frente a comunidade escolar e com a formação continuada da equipe que lidera) e como liderança pedagógica, sua responsabilidade na condução do trabalho coletivo para a construção do novo currículo da Educação Infantil em cada instituição de ensino.

Analisar a estrutura e os marcos evolucionais na Educação Infantil apresentados pela Base Nacional Comum Curricular; compreender os conceitos básicos da Educação Infantil à luz da BNCC; entender como a Base Nacional Comum Curricular impacta na revisão do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e na construção de uma nova organização curricular para a Educação Infantil e estabelecer relação entre a atuação formativa do Coordenador Pedagógico e a capacitação técnica da equipe de Educação Infantil para a revisão curricular e a implementação da BNCC no segmento foram os objetivos específicos deste trabalho.

Já o seu objetivo geral foi analisar o papel formativo do Coordenador Pedagógico na implementação dos preceitos apresentados na BNCC para a Educação Infantil.

Frente aos aspectos apresentados ao longo do trabalho e descritos no início destas considerações finais, conclui-se que todos os objetivos propostos para o referido estudo foram alcançados.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017
BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1998. MENDES, Glória M.S. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29, 1995.

MAIA, B. P. e COSTA, M. T. de A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NEVES, C.M.C. – **Autonomia da escola pública – um enfoque operacional**. In. Passo ET. AL. (org) Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma construção possível, Campinas: Papirus, 1995.

PELLISSARI, C. **Os seis desafios do formador**. *Avisa lá – Revista para formadores de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, São Paulo, nº 72, p. 50-56, 2017.

SAVIANI, N. **Currículo: um grande desafio para o professor**. In: *Revista de Educação*. n. 16. São Paulo: Apeoesp, 2003.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

ZANTE, A. V. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização**. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE IMPORTANCE OF READING IN THE LITERACY PROCESS



LUCLEIDE RODRIGUES CLEMENTE LIMA

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Esta pesquisa terá como tema “A importância da leitura no processo de alfabetização”, pretendemos analisar e dissertar sobre o uso da leitura como uma ferramenta utilizada pelo professor em sala de aula no processo de alfabetização, tornando-se uma grande e importante aliada para promover neste processo uma aprendizagem permanente, tornando o aluno não só alfabetizado, mas também o estimulando a ser um ser um leitor assíduo e consciente da importância da leitura em toda sua vida. Será a base, a sustentação do nosso trabalho os teóricos: Izabel Solé, Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Maria Kaufman e Ezequiel Theodoro da Silva, que dissertaremos a seguir, pois nossa intenção é chegarmos a conclusões sólidas. Nosso interesse nesta pesquisa é descobrir como o professor utiliza a leitura no processo de alfabetização, agregada a outros instrumentos de aprendizagem. Como alunas pesquisadoras em escola de ensino fundamental das salas de 1º ano, observamos a ausência do uso desta ferramenta pelo professor e isso dificulta o processo de alfabetização, já que é necessária a total compreensão dos textos para que as palavras tenham significado para as crianças e deixem de ser apenas um código decifrado.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

The theme of this research is "The importance of reading in the literacy process". We intend to analyze and discuss the use of reading as a tool used by the teacher in the classroom in the literacy process, making it a great and important ally to promote permanent learning in this process, making the student not only literate, but also encouraging him to be an assiduous reader and aware of the importance of reading throughout his life. Our work will be based on the following theorists: Isabel Solé, Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Maria Kaufman and Ezequiel Theodoro da Silva, which we will discuss below, as our intention is to reach solid conclusions. Our interest in this research is to find out how teachers use reading in the literacy process, together with other learning tools. As a student researcher in a primary school, we observed the lack of use of this tool by the teacher and this hinders the literacy process, since it is necessary to fully understand the texts so that the words have meaning for the children and are no longer just a deciphered code.

KEYWORDS: Reading; Literacy; Literacy.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a leitura e sua prática são fundamentais para a vida social de todos. É o que nos faz sermos capazes de entendermos o mundo que nos cerca. Segundo Paulo Freire (1982) "a leitura da palavra precede a leitura do mundo", sendo assim, devemos considerar que a criança já traz consigo sua própria leitura de mundo e isso só será ampliado durante o processo de alfabetização.

Acreditamos que a leitura não é utilizada de forma adequada pelos professores e isso traz consequências na aprendizagem do aluno, que muitas vezes vão para as séries seguintes do ensino fundamental sem saber ler, ou se sabem não é o suficiente para torná-los leitores críticos e participativos. Leem, mas não compreendem

O grupo justifica este trabalho devido à necessidade de questionarmos as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas em relação à leitura como ferramenta de aprendizagem no processo de alfabetização.

Quando pensamos em alfabetização fica impossível não pensarmos em leitura ou em livros. Não podemos ensinar a escrever sem ensinar a ler.

Percebemos que a leitura é algo que encanta as crianças e que elas veem nos professores a inspiração e o caminho para mergulhar em um mundo de magia e fantasia encontradas nos livros próprios para as séries iniciais. Nosso modo de ler e o que lemos fará com que esse interesse seja ampliado ou não.

Nossa meta com esta pesquisa etnográfica é entender de que maneira ocorre a utilização da leitura no processo de alfabetização e para isso temos como objetivos:

- Investigar como a leitura é utilizada pelo professor.
- Analisar como o professor promove a inclusão da leitura agregada a outros instrumentos de aprendizagem.
- Analisar de que maneira os textos são selecionados para a leitura.
- Esclarecer por que os alunos não entendem o que leem para eles.
- Entender qual ou quais devem ser as estratégias do professor para tornar a leitura interessante e significativa para o aluno.
- Esclarecer de que forma as crianças aprendem a ter interesse em livros e conseqüentemente na leitura.
- Compreender as dificuldades de leitura no processo de alfabetização.
- Observar a sala de aula pode ser um ambiente alfabetizador.

CONTEÚDO

Acreditamos que a alfabetização é um processo que deve ir além de ler e escrever. É preciso ter sentido. Sendo assim a habilidade da leitura e escrita deve ser usada de forma adequada na vida social. Nessa perspectiva surge o letramento, que segundo Soares (1998: 47) significa “o exercício competente da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais”. Assim como a autora, acreditamos que é preciso reconhecer que, alfabetizar é ir além de ler e escrever é muito mais que memorizar as convenções de letra e som ou dominar o traçado. Percebemos que o uso da leitura é um grande auxílio nesse desafio. Portanto, momentos diários de leitura possibilitam ao aluno melhor desempenho durante este processo. Esta atividade permite que, gradativamente, meninos e meninas vão construindo ideias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler.

Ainda segundo a autora, crianças que escutam histórias, mesmo que não dominem o sistema da escrita alfabética, conseguem obter um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre o uso de diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas.

Desde muito cedo, então, a leitura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 1995: 17). Justamente por isso acreditamos que o uso da leitura como parte integrante do processo de alfabetização é muito importante.

Desta forma, podemos prever que, ao usar a leitura no processo de alfabetização o processo se torna mais lúdico e significativo.

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica, é também uma questão da esfera política e social. “A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.” (Ferreiro, 2001: 15). A partir daí vemos o quão importante é

a leitura como fator social, pois a criança aprende a ler e a escrever paralelamente.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Ana Maria Kaufman (1995) em seu livro *Escola, leitura e produção de texto* nos diz que “os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre no contexto extraescolar, para uma multiplicidade de propósitos”. Os textos têm funções específicas como: informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades etc.

Ela ainda afirma que a tarefa de selecionar os materiais de leitura para os alunos é uma das tarefas mais árduas que o professor tem de assumir em sua atividade pedagógica, já que, requer tempo e o entendimento prévio daquilo que se quer ler para o aluno. O professor tem que interpretar, conhecer, tomar para si o texto, para depois compartilhar com seu aluno. Para ela, todo texto se define como realização de um potencial de significados.

Ainda para Kaufman é preciso levar em conta dois critérios para a seleção dos textos que serão lidos:

- 1º: Os materiais devem estar relacionados às políticas educacionais da série correspondente, dos conteúdos e as normas curriculares.

- 2º Devem estar relacionados aos conteúdos culturais que os textos escolares incorporam à transferência educativa.

“Todos os materiais de leitura enquanto linguagem transmitem modelos de vida, através dos quais o indivíduo aprende a desenvolver-se como membro de uma sociedade e a adotar sua cultura, seu modo de pensar e de agir, sua crença e seus valores”. Halliday (1982).

Para a autora, o uso de cartilhas ou de livros de leitura correspondentes à alfabetização inicial, que vão apresentando as letras de maneira progressiva e controlada devem ser descartadas como material de leitura, pois para ela, o “vovô vê a uva” e “Eva lava a uva”, embora esteja escrito em um livro, não configura um texto adequado para permitir um ato de leitura.

Um dos princípios que também irá nortear o embasamento teórico de nossa pesquisa é o princípio abordado por Emília Ferreiro que é o de que para compreendermos o processo de leitura, devemos compreender de que maneira o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele. Uma vez que, a leitura implica uma transação entre leitor e o texto, as características do leitor são importantes para a leitura como as características do texto. Rosenblatt, (1975). Partindo deste pressuposto iremos analisar os alunos do 1ºano das escolas escolhidas para realizarmos nossa pesquisa de campo.

Já para Izabel Solé, o professor precisa ter gosto pela leitura para poder estimular seu aluno a ler. “Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, especialmente aqueles que não possuem isso em casa”. Izabel Solé (1992). A partir daí iremos observar qual é a postura dos professores diante de suas práticas de leitura.

O autor Ezequiel Theodoro da Silva, em seu livro *De olhos abertos*, 1991, inicia suas argumentações sobre leitura partindo de duas vertentes:

- Leitura da realidade - que trata de questões relacionadas ao estabelecimento de políticas duradouras e participativas para a formação de leitores.

- Leitura na escola - que trata da questão da mediação do professor e revela a importância da figura do professor no encaminhamento do ensino da leitura, processo que se inicia com a alfabetização e acompanha o aluno durante toda sua trajetória escolar.

Para o autor, a leitura é o principal instrumento, senão um dos únicos que nos resta para promover uma educação emancipadora, pois para ele “um bom professor de leitura e um bom livro podem fazer miséria, ou melhor, podem combater frontalmente a nossa miséria cultural”.

Concluimos que em todos os trabalhos que investigamos a leitura e sua prática é essencial para promover no aluno o gosto pela leitura e tornar o processo de alfabetização mais lúdico e significativo.

Os teóricos apontam que a qualidade dos textos escolhidos para a leitura aliados à preparação prévia do professor, motivam os alunos a quererem ler cada vez mais.

Percebemos que a grande preocupação dos teóricos é mostrar que a leitura é uma ferramenta que deve ser usada de forma consciente pelo professor durante o processo de alfabetização, e que desta forma farão de seus alunos leitores contínuos.

Vimos que é através do professor que o aluno será estimulado, tendo ele como modelo de leitor.

Acreditamos que todos esses autores nos ajudarão na apreensão do tema escolhido e nos dará suporte teórico para iniciarmos nosso trabalho.

Nossa pesquisa será qualitativa de cunho etnográfico. A etnografia estuda os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária, observando os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de “revelar” o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem.

Usaremos como método de coleta de dados a entrevista, pois acreditamos que esta será a forma ideal para obtermos as respostas para nossas dúvidas sobre o assunto abordado em nossa pesquisa. Assim teremos uma observação direta com este profissional que utiliza em suas aulas a leitura.

O objetivo será documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

Os sujeitos observados na pesquisa são:

- Os alunos de 6 a 7 anos completos e matriculados no 1º ano do ensino fundamental das escolas públicas do estado de São Paulo.

- Os professores titulares atuantes nas salas de 1º ano do ensino fundamental das escolas públicas do estado de São Paulo.

Destacamos que as escolas escolhidas fazem parte da Norte 1 e Norte 2, e estão situadas respectivamente nos bairros: Pirituba, Jaraguá e Jardim Damasceno.

Essas escolas não foram escolhidas por nós, pois elas nos são oferecidas conforme a demanda de vagas para o projeto CEFAL e TOF a qual fazem parte a aluna Cristina Maria (TOF), Eliene e Lucleide (CEFAL), mas elas atendem as nossas necessidades para obtermos elementos de análise da nossa pesquisa.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdo críticos.

A leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura deve ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser focado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou

pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertório de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

É importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo:

- Organizar um mural para troca de leitura;
- Promover indicações de leituras;
- Organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;
- Incentivar troca de livros;
- Incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Escolher os livros para ler e apreciar.
- Conteúdos relacionados ao falar e escutar
 - uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
 - elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;
 - participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;
 - relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;

-reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere a descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;

-conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções.

Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil:

-participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas etc.;

-participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

-observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais etc., previamente apresentados ao grupo;

-valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos renunciar à Literatura infantil, pois, é por meio dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere à indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos Contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000. CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, maio/ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – **Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A Criança, o Professor e a Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. **Projeto Pedagógico: Construção Coletiva**. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam?** São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ALFABETIZAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

LITERACY AND STORYTELLING



MÁRCIA APARECIDA DA SILVA MAZZA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUV-SP (1998); Curso de Magistério pelo Instituto Inteligência Educacional em Sistema de Ensino - OESDE (2005); Professora de Educação Infantil no CEI Jaguaré na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como finalidade analisar a contribuição que a contação de histórias proporciona na aprendizagem significativa na alfabetização dos alunos. A arte de contar histórias desafia os ouvintes, fortalece os vínculos sociais, educativos e afetivos. A pesquisa é de cunho bibliográfico e seu embasamento teórico parte de autores que pesquisam a temática fazendo um resgate de como a visão da infância foi sendo transformada ao longo da história e como a literatura infantil é importante na vida dos leitores sendo mediada pelo professor em sua prática pedagógica. É de extrema importância que os professores, mediadores das situações de aprendizagem se utilizem desse recurso para o desenvolvimento pleno da criança, despertando a imaginação e estimulando a criticidade a forma singular de ver e estar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Literatura Infantil; Aprendizagem; Professor.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the contribution that storytelling makes to meaningful learning in literacy. The art of storytelling challenges listeners and strengthens social, educational and emotional

bonds. The research is bibliographical in nature and its theoretical basis is based on authors who have researched the subject, reviewing how the view of childhood has been transformed throughout history and how children's literature is important in the lives of readers, mediated by teachers in their pedagogical practice. It is extremely important that teachers, who mediate learning situations, use this resource for the full development of children, awakening their imagination and stimulating their criticality and their unique way of seeing and being in the world.

KEYWORDS: Storytelling; Children's Literature; Learning; Teacher.

INTRODUÇÃO

Quando lemos um livro, normalmente vamos imaginando a história e nos inserimos com que um passe de mágica na história e os personagens vão se tornando reais em nossa mente. Ao ler uma obra e depois quando o Cinema traz essa história da imaginação para a tela real há muitos encantos e muitos desencantos, chegando as raias da decepção com a obra cinematográfica.

Portanto, a importância da contação de histórias no processo de desen-volvimento infantil que deve instigar a criatividade de quem lê, estimulando o pensar, a memória, a atenção e a questão motora que se dá no momento que ficamos confortáveis sentados ouvindo, escutando a história através da magia de quem conta uma história.

A criança muitas vezes se apega a história e o aprendizado acontece com muita facilidade e o prazer se concretiza na autocompletação e na autoi-denticação da história realizada pelos ouvintes e isso ajuda na resolução dos conflitos internos que a criança vivencia, colocando para fora um conflito que ainda não sabe como lidar, mas, que por intermédio da contação de história ele vai encontrar os elementos necessários para solucionar tal conflito.

No período de gestação, a criança escuta a voz da mãe e isso vai criando vínculos de extrema importância é preciso resgatar a contação de história no processo de aprendizagem que pressupõe a doação de quem conta a história para a criança que atentamente ouve e faz as ligações necessárias para sua vida por intermédio da arte da contação de histórias que se torna um momento em que a atenção está voltada para a criança, assim como a criança se volta para quem está contando a história.

A contação de histórias é um momento lúdico uma vez que proporciona a criança que ouve sentimentos bons, a criança instigada a manusear o livro estimula essa criança a posteriormente querer fazer a leitura do livro, da obra.

É de fundamental importância na arte contar histórias fazer a criança pensar utilizando a criatividade para possibilitar a criança pensar, produzir e estimular o uso das funções cognitivas com o uso da linguagem que é uma habilidade de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

A contação de histórias aguça a curiosidade da criança, provoca o senso crítico da criança

que está ouvindo a história e desperta a criatividade na criança que vai compreendendo o que é certo e o que é errado contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento pleno da criança.

A presente pesquisa de cunho bibliográfico pretende ser um estudo a respeito da importância da contação de histórias, aguçando o imaginário das crianças, além de despertar o gosto pela apreciação desse tipo de texto, levando o educando a fazer uma viagem maravilhosa pelos caminhos do imaginário, considerando e mostrando toda a importância que tal recursos proporciona, satisfatoriamente, na formação humana.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A eficácia da contação de histórias na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem é muito grande. Certamente alguém já ouviu a seguinte frase: “A Educação é o futuro da nação.” Como será que anda a Educação no Brasil? Pesquisas revelam que as dificuldades da área tem sua origem no processo de alfabetização. Os dados mais recentes da Avaliação nacional de Alfabetização (2015) mostram uma realidade preocupante ao menos um em cada cinco alunos de escola pública chega a terceiro ano do Ensino Fundamental sem atingir níveis mínimos de alfabetização.

Como superar os desafios da alfabetização gerando maior interesse nos alunos? Uma das respostas para essa indagação está na contação de histórias que favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno em seu processo de aprendizagem foi o que aponto uma pesquisa do Departamento de Fonoaudiologia do Departamento FOB-USP realizada em uma escola pública no interior de São Paulo.

A contação de história estimula a linguagem oral e escrita de crianças com problemas de aprendizagem. Temos a linguagem como uma função mediadora de todo o aprendizado. A criança apresenta indicadores de alteração de linguagem desde pequena ou durante o ensino de Educação Infantil apresenta fatores de riscos que alteram os fatores que favorecem o processo de aprendizagem.

Podemos compreender, com base em Werner (1999) que algumas teorias, como difusionismo “sustentam que as histórias são propagadas através de fronteiras, vindas de origens distante” (WERNER, 1999, p. 20).

É preciso estimular nas atividades realizadas pelos professores na instituição Escola a linguagem e tudo o que vem junto se tornando fatores de proteção para que a criança não apresente dificuldades na alfabetização e na aprendizagem.

Por outro lado sabemos que a questão da leitura é uma grande dificuldade nas escolas, sobretudo, nas Escolas de Ensino Fundamental que diante dessa realidade há que se ter propostas inovadoras podem auxiliar muito os alunos na melhoria da leitura e da escrita e é nesse momento que a literatura infantil e a contação de histórias são grandes aliadas para auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Através do lúdico, a criança traz no seu imaginário todas essas questões e vai aprendendo,

sanando suas dificuldades de aprendizagem através da contação de histórias. A intervenção na prática pedagógica deve ser realizada pelo professor da classe que utiliza como recurso a contação de histórias aliados à alfabetização e letramento feito com sequências didáticas e gêneros do discurso epistolares como cartas, panfletos, cartões as crianças vão sanando suas dificuldades de leitura e escrita participando de forma ativa na contação de histórias através da mediação que se dá a partir da escolha de um livro “O Carteiro Chegou” que apresenta uma série de textos que faz um link com os intergêneros com histórias de tradição oral que as crianças já dominam e já conhecem.

É necessário envolver as crianças através do lúdico, da criatividade e tudo que a contação de história proporciona proporcionando um aprendizado significativo e gradativo com as superações das dificuldades apresentadas pelos alunos no seu processo de aprendizagem.

É de extrema importância para formação da criança ouvir histórias. Segundo Bettelheim (1992),

Enquanto diverte a criança, o conto esclarece sobre si mesmo [...] oferece significado em tantos níveis diferentes enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça a multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança (BETTHELHEIM, 1992, p. 92).

Ao se fazer o uso da contação de história os alunos apresentam um aumento no desempenho das atividades propostas com uma qualidade que se revela no processo de ensino quando se faz uso de recursos diferenciados para as crianças em seu processo de leitura e escrita.

O interesse no aprendizado é percebido quando o professor faz o uso de recursos que irão proporcionar as variáveis necessárias para a aquisição da leitura e da escrita favorecendo um bom desempenho nas avaliações realizadas através das atividades propostas na sala de aula.

Quando se estimula a leitura o interesse se apresenta de forma gradual e o crescimento pela leitura se concretiza quando a criança leva o livro para casa e lá os pais participam da leitura com a criança e a participação vai auxiliando no processo de aprimoramento da escrita por parte dos alunos com melhoria significativa.

O interesse pela leitura precisa ser motivado e estimulado pelo professor em sua prática pedagógica para que os resultados possam ser perceptíveis no processo de aprendizagem e, na medida em que isso vai se concretizando os resultados são perceptíveis na vida dos alunos.

A inovação é de fundamental importância para sanar a defasagem e aparar as arestas das dificuldades de aprendizagem, portanto, através da leitura há uma melhora na escrita, há um enriquecimento no vocabulário que se manifesta na forma escrita e na leitura que é feita por intermédio da escolha dos alunos para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Vivemos um momento particular na história, temos uma quantidade enorme de informações e a velocidade com que nos comunicamos, este fenômeno é chamado de sociedade da informação que tudo parece estar acessível ao mesmo tempo em que se torna tão superficial, a Escola deve servir de bússola para navegar nesse mar orientando criticamente, sobretudo, as crianças na busca de informações significativas que proporcionem seu crescimento.

A responsabilidade da Escola enquanto instituição de ensino é oferecer uma formação integral, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo, superando a visão de só oferecer informações

úteis para a competitividade ou para obtenção de resultados, os educadores responsáveis devem privilegiar o conhecimento e a autonomia dos educandos.

Nesse contexto, o professor se torna um mediador do conhecimento di-ante do aluno que é sujeito de sua própria formação. A Escola, por sua vez, deixa de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento.

Todos nós, em algum momento de infância já vivemos sobre os encantos das contações de histórias, que existem há milênios em diversas culturas que a cada dia se apresentam com novas edições das mesmas histórias que nos encantaram em um passado não muito distante que se torna um veículo de transmissão de conhecimentos e de valores culturais.

A contação de história ajuda a criança a compreender o mundo e os contos trabalham no emocional da criança, ou seja, a criança faz uso da imaginação na contação de histórias, acomoda sentimentos e com isso, aprende a tomar decisões, ter independência elevando-a a um imaginário de fantasias e percepção dos personagens para trazer para o seu mundo e resolver conflitos, posturas e outras problematizações. “Os contos de fadas podem auxiliar na educação, justamente porque eles ajudam aluno e professore a um autoco-nhecimento e, de forma agradável e poética, revelam o inconsciente” (RADI-NO, 2003, p. 216).

Quando o contador de histórias está diante da criança para contar uma história a criança se foca para recepção da história de forma que externaliza o que irá receber e isso proporcionará um crescimento interno muito grande para quem ouve a história. No desenvolvimento da contação da história e posterior discussão e o que a história melhora na vida da criança.

A contação de história precisa ser trabalhada de forma harmoniosa para que a criança possa fantasiar e fazer a passagem do conto, da história para a sua vida e seu mundo. É necessário continuar oferecendo para às nossas cri-anças a arte de encantar que é próprio da contação de histórias acomodando situações para própria vida.

Bettelheim (1980) por sua vez, nos coloca que, ao se contar uma história deve haver uma cumplicidade com a criança. Ambos, adulto e criança, podem compartilhar dessa experiência. Quando um adulto começa a contar histórias à criança, aos poucos ela começa a escolher a preferida.

Desde cedo é preciso inserir a criança no contexto literário para que de maneira prazerosa ela venha adquirir intimidade com o texto e aos poucos con-siga estabelecer um diálogo com o que ouve ou com o que se lê.

Apesar da rapidez e dos recursos tecnológicos visuais, a contação de histórias ainda continua sensibilizando a criança no seu desenvolvimento para as questões culturais, a formação do caráter auxiliando na leitura e na escrita da criança que proporciona uma viagem com fantasias que vão além do que é meramente dado.

A arte de contar histórias provoca reações que encantam e favorecem a leitura da criança e a imaginação que proporciona o desenvolvimento do cérebro possibilitando o desenvolvimento cerebral maior para a criança.

Como Escola, precisamos desenvolver a capacidade da criança de expressar-se oralmente, de fazer a leitura com os demais coleguinhas. O leitor lê o que chama sua atenção e para isso precisa ser incentivado para ter o hábito para ampliar os conhecimentos sobre si mesma, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor.

A contação de história desenvolve a autonomia, proporciona uma melhor organização do pensamento, descobre regras, compreende melhor os limites e toma decisões.

O trabalho de contação de histórias deve ser feito de forma lúdica com o desenvolvimento da linguagem oral, a resolução de conflitos, a criatividade, as crianças ficam fascinadas e já se estabelece o interesse pela literatura infantil despertando o contato com o livro.

O incentivo à leitura deve ser uma tarefa da escola, mas não só da escola, há que envolver a família nesse compromisso com a leitura. A história não termina quando acaba e sua continuidade se dá através de atividades significativas para o universo da criança.

A função da escola é desenvolver o gosto e o hábito da leitura. O hábito precisa ser cultivado, precisa repetição e um trabalho sistematizado e a escola é um lugar que as crianças vivenciam experiências fantásticas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998),

[...] é também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados[...] (BRASIL, 1998, p. 47).

Existe uma preocupação muito grande por parte dos professores sobre os problemas relacionadas à leitura, os alunos não gostam de ler, se leem não entendem o que estão lendo. Essa dificuldade não está só nos alunos, mas da Escola e de quem a compõem.

O problema relacionado à leitura já nos acompanha há algum tempo. Se percebe que o problema se origina na infância, se a criança tem uma infância diferenciada com o trânsito livre pelos livros.

A literatura infantil está no bojo da cultura desde o seu surgimento vem participando do crescimento das pessoas e do seu crescimento intelectual, moral, ético. A literatura, portanto, bem com a humanidade há muito tempo.

Charles Perrault, no século XVII é considerado o pai da literatura infantil, mas que é trazido oralmente de geração em geração essa forma de contar histórias e se transformar de acordo com a cultura e os povos onde vão sendo alcançadas.

A literatura surge, portanto, na França no final do período medieval onde a cultura da Igreja era exclusividade da aristocracia ou pela Igreja, todo resto do povo, da população era inculto e tinham acesso por meio da oralidade do povo simples e as grandes histórias eram contadas pela aristocracia.

Charles Perrault busca o que está na tradição oral e codifica de alguma maneira e inicia um registro histórico se transformando uma revolução cultural em que a mudança de comportamentos é visível e a criança começa a ser vis-ta de forma inovadora, como um ser diferente que precisa ser dado a ela outro olhar com a possibilidade de educação.

Charles Perrault vive no meio aristocrático, seu irmão era arquiteto do Rei Luís XIV que na época construir o Palácio de Versailles, então, a cultura toda está sofrendo grandes transformações e evoluções no contexto francês.

Os Irmãos Grimm, na Alemanha no final do século XIX iniciam o processo de fazer o registro histórico das tradições orais. Não se pode esquecer que foi a partir de 1.500 que o livro começa a circular pela impressão da Bíblia, por-tanto, foi a partir do século XV que o livro começa a circular, que a obra escrita começa a circular.

Existe uma deficiência na Escola brasileira no que se refere a interpretação de textos, não se ensina a pensar, não se ensina fazer a leitura de mundo, não se ensina fazer a compreensão de um segundo olhar ou ler através do texto dentro de um contexto histórico.

A literatura é fundamental, a língua escrita é ensinada, sobretudo, para as pessoas lerem. É preciso uma imersão na cultura escrita e a literatura faz parte da cultura escrita com muita ficção, texto informativo que pode ser visto como forma de lazer e de ampliação e visão de mundo.

A não leitura de literatura afeta milhões de brasileiros, no entanto, a literatura é de fundamental importância para o aprendizado do ser humano e nos permite, nos ajuda a recortar e reinterpretar a realidade. Alguns autores não dão instrumentos, lentes que nos ajudam a ver aspectos do real e do simbólico.

A literatura nos permite novas formas de entender, compreender o mundo a nossa volta com novas leituras de mundo e novas leituras de nós mesmos, mas infelizmente no Brasil nós não atingimos níveis satisfatórios para afirmarmos que temos um público comprometido com a leitura. Muitas famílias não tem orçamento pra o livro vivendo situações de precariedade. Nossas crianças, na maioria das vezes, crescem em um ambiente sem livros e sem contação de histórias.

A literatura infantil, a contação de histórias ela é escola de vida, ela é escola de complexidade humana com a possibilidade de a criança descobrir a multidisciplinaridade e a multiplicidade de cada ser. É fundamental para a criança refabular, sonhar. Cecília Meireles permite o entendimento claro dessa importância da literatura infantil na aprendizagem infantil.

[...] é também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados[...] (BRASIL, 1998, p. 47).

O papel do professor precisa estar voltado para educação e para o ensino e ter o compromisso com a educação das crianças e que as mesmas dependem da mediação docente com responsabilidade ante o futuro das gerações que temos e que passam pelas nossas mãos na Escola.

Oliveira (2009) afirma que o lugar privilegiado a desenvolver o amor e o gosto pela leitura é a

sala de aula, com momentos de lazer, prazeroso, inspi-rando a fantasia misturada com a realidade nua e crua.

O melhor instrumento e a técnica mais eficiente são o amor e a criatividade, unidos à preocupação com os objetivos do trabalho, com o nosso público e com a mensagem a ser transmitida. É preciso que o professor goste de Literatura infantil, que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura Infantil é preciso ter o coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto (OLIVEIRA, 2009, p.15).

A literatura infantil derruba muros, a contação de história favorece a emancipação do ser humano que passa antes de tudo pela nossa regência em sala de aula em que seres humanos são transformados e se tornam cidadãos críticos, criativos, reflexivos e independentes com uma visão de mundo que só a leitura é capaz de proporcionar a quem dela se utiliza.

A importância da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem proporciona o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, da leitura, da escrita, da autoestima, além da ludicidade que a contação de história contribui para a aprendizagem nos aspectos cognitivo, físico, ético, social proporcionando um desenvolvimento integral para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir e contar histórias são fundamentais para o desenvolvimento da identidade da criança, pois através dos contos ela tem a possibilidade de desempenhar papéis na sociedade, adaptando-se a situações reais e colocando-se dentro da história como também desencadeia ideias, opiniões, sentimentos e criatividade, antecipando situações que a criança só iria experimentar na vida adulta.

A Arte de contar histórias é um momento rico de aprendizado sobre o livro, sobre a narração da história, técnicas, recursos, ideias, formas de abordagem em momentos de construção e de aprendizado para todas as nossas crianças e os ouvintes que se aventurarem a entrar na arte e na magia de contar histórias.

A Academia propaga o conhecimento científico de qualidade direcionado para a pesquisa que se inicia na educação básica e vai se tornando a base para a vida profissional dos alunos com dificuldades que se não forem sanadas as acompanharão ao longo de sua existência.

A contação de histórias é algo que o ser humano fará o uso durante todo seu processo existencial. Contar e ouvir histórias faz parte do processo constitutivo humano que deixa a vida mais uma leveza maior.

A contação de história favorece o convívio e o desenvolvimento das crianças em seu processo de aprendizagem e é uma temática que está aberta para que novas pesquisas possam surgir por meio da literatura infantil e arte de contar e encantar com histórias que auxiliam e propiciam, aliados à ciência para novos resultados na formação dos alunos em seu processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que o professor é a chave para formação de leitores e como mediador deve aproveitar para inserir a leitura diariamente a leitura no cotidiano das crianças, incorporando pouco a pouco a leitura literária de forma agradável e envolvente seja através de contação de histórias ou numa simples roda de história, contando e comentando histórias clássicas e contemporaneidade, envolvendo todas as crianças para o despertar do encantamento pelo livro e pelas histórias que neles se encontram.

A arte de contar histórias estimula a imaginação e a criatividade provocando emoções e afetividade, dessa forma considerando a importância da temática para uma educação de qualidade finalizamos afirmando que “os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas” (Mário Quintana).

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980,

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. I.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

IRMÃOS GRIMM. **Quem foram os Irmãos Grimm: Contos Infantis**. 2012. Disponível em: <http://www.bigmae.com/quem-foram-os-irmaos-grimm-contos-infantis> Acesso 04 out. 2023.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1979.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Cortes, 2005. Coleção Docência em Formação.

RADINO, Glória. **Contos de Fadas e Realidade Psíquica: A Importância da Fantasia no Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fonte, 1987.

ZILMERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985.

WERNER, Marina. **Da Fera a Loira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEITURA E ENSINO

READING AND TEACHING



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

Este artigo aborda a importância do ensino da leitura nos primeiros anos de escolarização, bem como ao longo da jornada educativa dos alunos. Explora-se a necessidade de repensar os métodos de alfabetização empregados, considerando o acesso restrito à leitura em determinados contextos históricos e sociais. Destaca-se o papel dos educadores como mediadores na formação de leitores competentes, capazes não apenas de decifrar o código da língua escrita, mas também de interpretar textos, dialogar criticamente com o conteúdo e cultivar o hábito de leitura. São apresentadas reflexões sobre o que constitui a leitura e quais estratégias podem ser adotadas para promover uma prática leitora eficaz desde os primeiros anos de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da leitura; Alfabetização; Educação; Formação de leitores; Prática leitora.

ABSTRACT

This article addresses the importance of teaching reading in the early years of schooling, as well as throughout students' educational journey. It explores the need to rethink the literacy methods used, considering the restricted access to reading in certain historical and social contexts. It highlights the

role of educators as mediators in the formation of competent readers, capable not only of deciphering the written language code, but also of interpreting texts, dialoguing critically with the content and cultivating the habit of reading. Reflections are presented on what constitutes reading and what strategies can be adopted to promote an effective reading practice from the earliest years of schooling.

KEYWORDS: Teaching reading; Literacy; Education; Reader training; Reading practice.

INTRODUÇÃO

Em diversos contextos históricos, culturais, religiosos e políticos, o acesso à leitura e à escrita frequentemente foi restrito a apenas uma parcela da população. No entanto, o recente aumento no acesso à educação formal tem permitido que um número maior de pessoas tenha seu primeiro contato com a leitura. Apesar disso, ainda há uma realidade preocupante em que muitos indivíduos permanecem privados do acesso à alfabetização. No Brasil, por exemplo, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2016 indicam que cerca de 7% da população é analfabeta.

É relevante considerar que, para muitas crianças, a escola representa o principal meio de ter contato com diferentes formas textuais, incluindo os livros. No entanto, esse contato inicial com a leitura muitas vezes é acompanhado de constrangimento, especialmente devido à inexperiência devido à idade ou à falta de familiaridade com os gêneros textuais. Além disso, os educadores enfrentam constantes desafios ao se questionarem sobre como iniciar e orientar os alunos nesse processo educativo.

Diante desse cenário, o ensino da leitura tem se tornado uma crescente preocupação para os educadores, gerando debates significativos no meio acadêmico. A reflexão sobre esse assunto evidencia a necessidade de discutir os métodos empregados nos primeiros contatos com a alfabetização, tanto no contexto escolar quanto no individual do aluno. Isso se deve ao fato de que a habilidade de leitura e escrita é fundamental para o aprendizado em todas as disciplinas, uma vez que o poder da escrita em transmitir informação e conhecimento ao leitor é praticamente ilimitado.

A partir dessa perspectiva, torna-se imprescindível repensar o trabalho com a leitura nos primeiros anos de escolarização e ao longo da trajetória do estudante, visando formar leitores competentes, capazes não apenas de decifrar o código da língua escrita, mas também de interpretar o que leem, dialogar com o texto e desenvolver um pensamento crítico. Além disso, é desejável que esses leitores cultivem um gosto pela leitura em seu ambiente pessoal. Para alcançar esse objetivo, é essencial compreender o que é leitura, identificar os materiais de leitura adequados e saber quando e como aplicá-los, a fim de desempenhar efetivamente o papel de mediadores na prática da leitura.

A LEITURA NA FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DO CIDADÃO

O ato de ler possibilita ao indivíduo adquirir conhecimento sobre o mundo e compreender o que

ocorre ao seu redor. Ao se deparar com a leitura, o indivíduo é levado a formar novas perspectivas sobre os assuntos abordados, desde questões políticas até temas relacionados à gastronomia. Assim, ao ser incentivada desde cedo, a criança se torna um adulto mais questionador e crítico, pois aquele que não desenvolve o hábito da leitura carece da base literária e das experiências necessárias para formar opiniões sobre diversos assuntos.

Segundo Grossi (2008), as pessoas que não cultivam o hábito da leitura têm sua vida limitada à comunicação oral e raramente expandem seus horizontes, pois tendem a se manter em ambientes onde as ideias são semelhantes às suas. No entanto, é por meio dos livros que se tem a oportunidade de explorar o desconhecido, conhecer diferentes épocas e lugares, expandindo assim os horizontes mentais. Portanto, incentivar a formação de leitores não é apenas crucial em um mundo globalizado, mas também contribui para a sustentabilidade planetária, promovendo a convivência pacífica e o respeito à diversidade.

A leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e fascinante, e, portanto, é essencial apresentá-la às crianças de forma atrativa e diferenciada, de modo que elas desenvolvam uma visão positiva em relação a esse hábito. De acordo com Bacha (1975), a leitura tem o poder de estimular o imaginário e responder às dúvidas que surgem ao longo da vida, incentivando o leitor a buscar constantemente mais conhecimento e não se contentar com o básico.

Prado (1996) ressalta que a leitura na infância é fundamental para o desenvolvimento intelectual e pessoal, estimulando a criatividade, sensibilidade, sociabilidade e senso crítico. Além disso, é por meio da leitura que a criança aprende a língua portuguesa e desenvolve habilidades de leitura, escrita e interpretação.

Andrade (1999) categoriza os tipos de leitura em leitura de higiene mental ou recreativa, leitura técnica, leitura de informação e leitura de estudo, destacando a importância de cada uma delas em diferentes contextos.

Em suma, a leitura desempenha um papel fundamental na formação do cidadão, capacitando-o a discutir suas próprias opiniões com base em uma carga intelectual adquirida por meio da leitura e preparando-o para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

LEITURA E ENSINO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Atualmente, o aprendizado da leitura e da escrita é considerado de suma importância para o desenvolvimento crítico e social da criança na fase escolar. Sem a leitura e a prática da escrita, a criança se vê distante de seu papel como aluno: ler e aprender a escrever de forma a expressar suas ideias. Como enfatizado por Brasil (2006), "A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever".

A leitura dá vazão à imaginação e "abre mundos" para qualquer pessoa. Aprender a ler é indispensável quando se vive em uma sociedade onde saber ler e escrever é vital. Como afirmou

Martins (1984, p.12), "As investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e de suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo."

Porém, a escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem de leitura do aluno. Cabe a ela motivar o aluno para a prática de leitura e escrita e oferecer satisfatoriamente um projeto de leitura a ser seguido, interligando a leitura satisfatória com a vida escolar e social do aluno. Dessa forma, amparado pela escola, o aluno terá subsídios para que seu desenvolvimento como leitor seja de qualidade.

O professor é o mediador entre o que a escola tem a oferecer para o desenvolvimento do aluno como leitor e o que o aluno tem que aprender para que esse desenvolvimento seja significativo. Portanto, o desenvolvimento do aluno como leitor se faz dentro da escola, pois muitos só têm contato com a leitura apenas no ambiente escolar, como afirma Martins (1984), "principalmente no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm talvez sua única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os livros didáticos".

O ensino da leitura e da escrita deve ser influenciado por toda a sociedade, mas a escola toma posto principal nessa função, delegando aos professores o trabalho de chamar a atenção dos alunos para a leitura e a desenvolver a escrita de forma a expressar ideias e pensamentos. Os professores têm, então, papel de mediadores do conhecimento. Segundo Martins (1984, p.34), "A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta."

No entanto, não cabe só ao professor de Língua Portuguesa ensinar os alunos a ler. É preciso que todos os professores trabalhem em conjunto e estabeleçam metas relacionadas com as suas disciplinas, com o objetivo de ensinar o aluno a ler diferentes tipos de textos e a perceber diferentes formas de leitura e entendimento. Como salientado por Cagliari (1994, p. 149), "A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário."

Assim, o aluno terá mais amparos para a sua leitura racional e emocional e, principalmente, para a leitura de mundo. Freire (1994) disse que "a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Dessa forma, o desenvolvimento da leitura quando é bem trabalhado, permite ao aluno despojar de todos os benefícios que uma leitura de qualidade traz. Fazer parte da sociedade como um cidadão ativo, com pensamentos críticos e ideais condizentes são resultados de uma boa educação literária.

ESTRATÉGIAS DA LEITURA NA ESCOLA

A leitura se faz presente na vida do indivíduo a partir do momento em que ele está apto a decifrar e compreender o mundo em que está inserido. No anseio de interpretar os acontecimentos

ao seu redor e contextualizar com a sua vida, o indivíduo formará um tipo de leitura, mesmo inconscientemente.

Segundo Freire (2008), "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Essa citação sintetiza que a leitura gráfica, ou seja, dos livros, revistas, jornais é precedida pela leitura da vida. Cada ser humano tem vivências e experiências diferenciadas, portanto, cada um tem uma forma de interpretar uma determinada situação, conforme os padrões da construção de ideias em que ele foi inserido.

Afirma Maria Helena Martins (1986), "Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo". É evidente tanto para Martins (1986) quanto para Freire (2008) que viver precede a leitura, cada pessoa tem suas experiências individuais, e ao ler, muitos se identificam na forma escrita da leitura.

Assim, a escola tem o dever de fornecer a continuidade ao desenvolvimento da leitura, tanto da leitura de mundo quanto à escrita, ao indivíduo. Ela tem o papel de formar um cidadão crítico, envolvido com as causas sociais e cientes do mundo ao seu redor.

A instituição escolar como parte fundamental da formação leitora do aluno deve dispor de uma estrutura de qualidade; livros atuais e em bom estado de uso, usufruir de uma infraestrutura sólida, com ambientes bem projetados e bibliotecas conservadas. Conforme Freire (2008): "A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca". Assim, quando a escola investe na biblioteca, tanto na parte física, disponibilizando um ambiente confortável onde o aluno se sinta bem e incentivado a ler um livro tranquilamente, quanto na parte motivacional, exercendo e empregando a cultura da leitura, onde os professores incentivem à ida à biblioteca, a escola, assim, exercerá seus deveres quanto ao seu papel de fornecer a cultura da leitura, e assim formar cidadãos capazes de compreender melhor o contexto do mundo em que estão inseridos e de lidar com questões sociais, emocionais, afetivas e psicológicas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p.36): "Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente quando as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura."

No âmbito desta abordagem, fica evidente que os recursos didáticos e procedimentos devem viabilizar e enriquecer a forma como se procede a uma atividade, seja ela individual ou coletiva, com intuito de facilitar à criança desenvolver seus próprios esquemas mentais na organização do processo de aprendizagem.

Sabe-se que os procedimentos estão relacionados ao domínio do uso de instrumentos de trabalho, que possibilitem a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Favorecem, portanto, a construção, por parte dos alunos, de instrumentos que os ajudarão a analisar os resultados de sua aprendizagem e os caminhos percorridos para efetivá-la. Como exemplo, tem-se a realização de pesquisas, produções textuais, resolução de problemas, elaboração de sínteses

e outros.

Em boa parte dos casos o indivíduo não recebe apoio ou incentivo em casa para manter o hábito de ler, muitas vezes pela situação financeira da família não ser adequadamente suficiente para manter tal costume, outras vezes pelo círculo vicioso que passa de pai para filho, pois onde os pais não leem os filhos provavelmente não lerão também. Daí entra a escola, complementando essa brecha.

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição.

É responsabilidade da escola, também, dispor de professores capacitados para ensinar e educar, usando de técnicas pedagógicas para o bom ensino da leitura. Esse professor deve estar previamente preparado para administrar o conteúdo, deve ter lido e meditado sobre as supostas dúvidas de seus alunos, para suprir e sanar os questionamentos deles.

O professor, dessa forma, estará pronto para administrar o seu conteúdo de acordo com a necessidade da classe, usando de métodos adequados para cada faixa etária. Portanto, o professor é o principal canal de sabedoria, aquele que ensina a forma correta do uso da língua e faz com que o educando passe a raciocinar sobre o que está sendo ensinado, a expor seus ideais e a agregar um pensamento crítico por meio da meditação pela leitura. Para Vygotsky (apud Fontana; Cruz, 1997): "A escrita é maior do que um sistema de formas linguísticas com o qual o sujeito se confronta, esforçando-se por compreendê-lo. Ela é uma forma de linguagem, uma prática social de uma sociedade letrada."

Além de alfabetizar, ensinando o aluno a formar sílabas, palavras e frases, o educador enfrenta o desafio de fazê-lo entender o significado do enunciado ali utilizado, estimulá-lo a formar opiniões sobre o conteúdo lido, além de, e o mais importante, fazê-los raciocinar. O professor empenhado em traduzir a mensagem intrínseca ao objeto de leitura deve estar atento aos benefícios que isso trará para seus alunos, avaliando se será viável e se está de acordo com as condições de cognição deles. O objetivo central da utilização da leitura é fornecer a visão de mundo para o educando, inseri-lo na sociedade por meio da leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p.149): "O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. De igual maneira, propiciar a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, sociais e humanas, instigando a curiosidade para compreender as relações entre os fatores que podem intervir nos fenômenos e no desenvolvimento humano."

As formas de ensinar e aprender são contextualizadas e dessa forma permitem ao aluno se relacionar com os aspectos presentes da vida pessoal, social e cultural, mobilizando as competências cognitivas e emocionais já adquiridas para novas possibilidades de reconstrução do conhecimento.

Isso evidencia a necessidade de trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, às quais se desenvolvem por meio de ações e de vários níveis de reflexão que congregam conceitos e estratégias, incluindo dinâmicas de trabalho que privilegiam a resolução de problemas emergentes no contexto ou no desenvolvimento de projetos.

O papel da escola, mais do que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objeto lido com a sua carga de conhecimento, leitores que raciocinam e que mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido, que buscam entender o conteúdo transmitido com o objeto de leitura. Ainda indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999, p. 69): "Formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto."

Então, observou-se aqui que a escola tem um dever para com a os discentes, estimulando à leitura, ensinando-os, mas não apenas na forma gráfica, ou seja, o letramento da forma, mas a como se ler os fatos, as mensagens que estão implícitas no contexto, formando cidadãos conscientes do mundo ao seu redor, passando a mensagem que por meio da leitura pode-se conquistar conhecimento e crescimento intelectual, que através da mesma pode-se descobrir e redescobrir fatos que possam vir a ter várias formas de interpretação. A leitura abre um leque de oportunidades de crescimento, e a escola tem o compromisso de repassar esse conhecimento aos seus alunos, ensinando-os a compreenderem as ciências e o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, torna-se evidente que a escola desempenha um papel crucial na formação dos alunos, incentivando a leitura e o pensamento crítico. No entanto, seu papel vai além de simplesmente ensinar a decifrar palavras; ela deve proporcionar uma educação integral que capacite os alunos a compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

A leitura não se restringe apenas ao ato de decodificar textos; ela é um instrumento poderoso para desenvolver a consciência social e crítica dos estudantes. Ao contextualizar o que é lido com o conhecimento prévio dos alunos, a escola os prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é fundamental que a escola ofereça recursos adequados e professores capacitados para guiar os alunos nessa jornada de aprendizado. Além disso, é preciso reconhecer que o apoio familiar e a promoção de uma cultura de leitura são igualmente importantes para complementar os esforços da escola.

Portanto, ao formar leitores competentes e críticos, a escola cumpre sua missão de preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e informada na sociedade. A leitura, assim, não é apenas uma habilidade, mas sim uma porta para o conhecimento, o entendimento e o crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.**

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

BACHA, M.L. **Leitura na Primeira Série.** Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística: 4ª ed. São Paulo, SP,** Editora Scipione, 1994.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva.** Tradução de Andréa Negrada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARGARIDA SANTINHO JACOBIK

Graduação em pela 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 reverterem 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).

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/curriculo-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/currículo-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: Papirus, 2000 (Papirus Educação).

RODRIGUES, Sílvia 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.

VIOÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ITS CONSEQUENCES FOR LITERACY



MARIA APARECIDA FERREIRA

Graduação: Pedagogia, pelo Centro Universitário Anhanguera, conclusão em 2012; Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo(UNASP), conclusão em 2014; Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O infanticídio é um dos atos mais violentos praticados contra as crianças e aceite na antiguidade por razões religiosas ou disciplinares. As tribos Tamala de Madagáscar sacrificavam a criança nascida num dia mau para proteger a família; os egípcios ofereceram uma menina ao rio Nilo para que fertilizasse melhor a colheita anual; na Grécia e em Roma foram eliminadas crianças doentes e malformadas; enquanto na China, jogar o quarto filho às feras constituía um método de controle de natalidade. Associado a essas práticas, o castigo físico foi e ainda é utilizado como método educativo e disciplinar. O Direito Romano conferia ao pater famili direitos de vida ou morte sobre seus filhos, podendo vendê-los, matá-los, puni-los ou abandoná-los à vontade, construindo a família sobre bases de poder e força. Com o cristianismo ocorre uma mudança conceitual quando os filhos são concebidos como enviados de Deus, invertendo os princípios morais da família, e a parentalidade passa a conceder mais deveres do que direitos, até Santo Agostinho, com sua imagem distorcida da criança como um ser imperfeito e malévolo, influenciou significativamente a educação do Século XVII, tornando os castigos corporais indispensáveis no tratamento das crianças. Só no século XVIII é que a criança como pessoa foi novamente revalorizada com base na sua importância econômica como força de trabalho na Revolução Industrial, ignorando o aspecto humanitário da questão.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Tratamento; Violência.

ABSTRACT

Infanticide is one of the most violent acts practiced against children and was accepted in ancient times for religious or disciplinary reasons. The Tamala tribes of Madagascar sacrificed a child born on a bad day to protect the family; the Egyptians offered a baby girl to the River Nile so that it would better fertilize the annual harvest; in Greece and Rome, sick and malformed children were eliminated; while in China, throwing the fourth child to the beasts was a method of birth control. Associated with these practices, physical punishment was and still is used as an educational and disciplinary method. Roman law gave the pater famili life and death rights over his children, being able to sell them, kill them, punish them or abandon them at will, building the family on a foundation of power and force. With Christianity there was a conceptual change when children were conceived as sent from God, inverting the moral principles of the family, and parenting began to grant more duties than rights, until St. Augustine, with his distorted image of the child as an imperfect and malevolent being, significantly influenced 17th century education, making corporal punishment indispensable in the treatment of children. It wasn't until the 18th century that the child as a person was once again revalued on the basis of their economic importance as a workforce in the Industrial Revolution, ignoring the humanitarian aspect of the issue.

KEYWORDS: Child; Treatment; Violence.

INTRODUÇÃO

A importância desse estudo reside em fomentar a reflexão e contribuir teoricamente para psicólogos, assistentes sociais, antropólogos e sociólogos, que se dedicam a atividades com indivíduos encaminhados pelo juiz para acompanhamento psicossocial.

A análise da agressividade ocorre em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, antropologia, sociologia, direito e psicologia, e em várias áreas das ciências.

Ao ponderar sobre a agressão, percebe-se que, para compreender seu significado, é necessário considerar os contextos sociais, uma vez que esses significados são construídos pelos diversos grupos sociais de acordo com diferentes momentos históricos, econômicos e culturais. Além do contexto histórico que altera o significado da agressão, também existem várias abordagens de diferentes autores que debatem a violência.

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2002 apud BARBOSA, 2011, p. 02):

As violências são caracterizadas pelo uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra outra pessoa, contra si próprio, ou contra a comunidade que possa resultar em morte, lesão, problemas de desenvolvimento ou privação e dano psicológico.

Considerando que a violência doméstica é um problema social que afeta inúmeras famílias em todo o mundo, torna-se urgente refletir sobre o tema e produzir novos conhecimentos que subsidiem ações mais eficazes no combate à violência doméstica, utilizando as instituições educacionais como apoio.

É na segunda metade do século XIX que aparecem pela primeira vez publicações relacionadas com este tema. Em 1860, Ambrosio Tardieu, um médico francês, publicou um artigo descrevendo lesões específicas encontradas em crianças, mas só quase um século depois, em 1946, é que o radiologista John Caffey enunciou os primeiros conceitos formais a esse respeito, publicando achados de fraturas. • hematomas múltiplos e subdurais em crianças cujos pais não oferecem uma explicação coerente. Anos depois, em 1966, Kempe e Silverman acrescentaram a esta afirmação a internacionalidade do adulto na lesão.

Atualmente o problema permanece válido, milhões de crianças vivem sujeitas ao trabalho forçado, à prostituição, à fome, ao frio, à mendicância, à falta de educação e de cuidados médicos devido à irresponsabilidade social e familiar, e a situação agrava-se constantemente devido ao agravamento das condições de vida e ao aumento da pobreza. alcoolismo e criminalidade, submetendo-os cada vez mais a formas violentas de castigo físico corporal, ou à mais sutil tortura psicológica, negligência e negação dos seus direitos mais básicos.

A família como eixo central da vida e da sociedade é responsável pelo desenvolvimento das crianças. Contrariando os mitos, a violência familiar existe em todas as classes sociais e provoca graves e profundas deteriorações. É precisamente uma das instituições sociais onde é mais difícil identificar porque é considerado um assunto privado, e isso agrava o sofrimento das vítimas que sofrem em silêncio. É um fenômeno complexo, no qual atuam diversos fatores culturais, políticos, sociais, econômicos, étnicos e religiosos, e que se torna inaceitável quando a vítima é um ser físico e psicologicamente incapaz de se defender: uma criança.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência doméstica é um fenômeno multidimensional, suas explicações são variadas e seu ritmo de ocorrência muda de acordo com o estrato social, o nível de escolaridade, a idade ou o sexo dos envolvidos.

O desenvolvimento da violência no ambiente familiar é projetado diretamente nas crianças e adolescentes criados em famílias violentas, por isso reproduzem os padrões de violência em suas ações infantis e juvenis, tendendo, assim, a perpetuar relações conflituosas e um clima familiar inadequado. O desajustamento escolar pode ser o gatilho para uma série de conflitos que impedem o normal desenvolvimento e desenvolvimento do aluno, o que relaciona a violência doméstica a problemas educacionais e sociais.

Em resumo, percebe-se que a violência doméstica é um problema transcendental na sociedade, que atinge diretamente os membros mais jovens, pois acreditam que o referido comportamento é algo natural. A presença da violência em suas casas produz falta de adaptação e o mau desempenho não permitir que o indivíduo interaja da melhor maneira com as pessoas ao seu redor em seu ambiente. A violência afeta cada membro da família no seu desempenho pessoal, profissional e educacional, causando um efeito negativo no papel familiar.

Os fatores e causas que afetam a violência doméstica são variados, mas são de notoriedade de importância: ciúme, álcool, problemas financeiros e infidelidade. As consequências dos maus tratos às mulheres são: condições psicológicas, como depressão. Um grupo de mulheres pensou em sair de casa, como medida extrema para evitar o sofrimento.

Atualmente, a violência surge de fatores como ciúmes, problemas de trabalho, abuso de álcool e drogas, falta de dinheiro e da própria personalidade machista; esses tipos de comportamento levam à violência dentro dos lares. As pessoas mais vulneráveis são as mulheres e os seus filhos. Existe uma elevada percentagem de violência contra as mulheres porque numa sociedade sem cultura elas são consideradas objectos sexuais. Observar que a família se desintegra faz com que os filhos sofram alguns tipos de danos psicológicos ou doenças, afetando assim o seu comportamento habitual na sociedade.

Os efeitos da violência familiar sobre a criança podem ser expressos em diferentes âmbitos, aumento da criminalidade, distúrbios psiquiátricos e outras complicações psicossociais. Dado que a violência parental e o abuso infantil coexistem frequentemente, as consequências são muitas vezes cumulativas para a criança que é simultaneamente observadora e vítima. No nível psicossocial, são descritas cognições sociais alteradas, baixa autoestima, falta de empatia e depressão, entre outros. Também são comuns sintomas de estresse pós-traumático, agressividade, problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem, pesadelos com conteúdo violento e aumento da ansiedade quando a criança se lembra de um episódio abusivo.

Como a violência doméstica pode ser vista como desencadeadora de diversas doenças em crianças e adolescentes, elas são consideradas de curto e longo prazo, portanto quando há violência doméstica pode ser que a criança ou adolescente sofra de algum tipo de transtorno psicológico ou do mesmo transtorno também pode se acumular, levando ao aumento de grupos denominados gangues que se dedicam ao cometimento de crimes. É oportuno mencionar que a violência reprimida por crianças ou adolescentes em determinado momento pode ser o principal gatilho para o cometimento de atos de violência com outras pessoas. criança ou adolescente não é simplesmente um observador da violência doméstica, mas é a pessoa diretamente afetada em sua mente.

Azevedo e Guerra (1989, p. 33), após extensas pesquisas e estudos sobre o assunto, formularam a seguinte definição de violência doméstica contra crianças e adolescentes:

Dessa maneira, torna-se evidente que a agressão não se limita apenas a abusos físicos, mas também abrange abuso sexual, abuso psicológico, exploração do trabalho infantil e negligência física e emocional. Embora os perpetradores possam ser diversos, na maioria dos casos, os maus-tratos contra a criança são cometidos por aqueles que deveriam zelar por sua segurança: os pais.

A agressão é entendida como a falta de consideração pelos direitos humanos atualmente reconhecidos. À criança ao longo da história, diante de sua fragilidade física e emocional perante o indivíduo maduro, principalmente nos primeiros anos de existência, tem sido atribuída a terrível posição de vítima.

Com o passar do tempo, a percepção e a compreensão do significado da infância passam por transformações significativas, refletindo diretamente na relação estabelecida entre a criança e o indivíduo maduro, tanto no contexto familiar quanto no social e legal.

A violência doméstica deixa profundas marcas nas vítimas, no entanto, nem sempre essas marcas são visíveis à primeira vista. Crianças e adolescentes que sofrem violência doméstica manifestam alguns sinais de alerta, tais como:

- Excesso de desconfiança, medo e choro constante;
- Mudanças repentinas e frequentes de humor;
- Comportamento agressivo, destrutivo ou passivo e submisso;
- Problemas de relacionamento com colegas;
- Tentativas de suicídio, depressão, pesadelos e distúrbios do sono;
- Baixo desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem não atribuíveis a problemas físicos. (AZEVEDO, GUERRA; 2000, p. 5).

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Conforme mencionado por José e Coelho (2006, p. 11): “o processo de aprendizagem é influenciado por diversos aspectos, como intelectual, psicomotor, físico e social, mas é o fator emocional que desempenha um papel crucial na educação”. Desse modo, uma criança que sofre agressões constantes, humilhação e desprezo acaba internalizando esse tratamento, passando a se enxergar como merecedora dessas ações, o que resulta em baixa autoestima, insegurança e sentimento de incapacidade de aprendizado.

Nessas circunstâncias, o desenvolvimento integral da criança é comprometido, uma vez que a afetividade e o cognitivo estão intrinsecamente ligados (GALVÃO, 1995), o que significa que qualquer problema emocional terá reflexos na aprendizagem. Conforme Weiss (2004, p. 23 apud ROSAS; CIONEK, 2006, p. 11),

Aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento é a expressão deste através da produção escolar [...] o não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica.

Nessa perspectiva, Piaget (1978 apud VEIGA; SILVA; SILVA, 2009, p.1) argumenta que "a inteligência pode manifestar-se abaixo ou acima de seu potencial, dependendo do conjunto de influências e estímulos do ambiente, que modificam os padrões de comportamento do indivíduo".

Com base nessa colocação, compreende-se que as agressões vivenciadas pela criança e pelo adolescente prejudicam não apenas seu desenvolvimento físico, mas também o motor, social e cognitivo, o que pode resultar em dificuldades de aprendizagem.

Conforme Bee (2003, p. 153),

A criança que sofre abusos físicos pode desenvolver diversos problemas, como depressão, ansiedade ou ainda problemas emocionais mais sérios, além de apresentar “QI mais baixo e pior desempenho escolar”. É importante salientar, porém, que “a criança é um todo e, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, precisa ser avaliada em seus vários aspectos. (JOSÉ; COELHO, 2006, p. 24).

A infância e a adolescência são períodos de crescimento em que é essencial que o contexto familiar ofereça um ambiente propício para um desenvolvimento equilibrado. Isso envolve a presença de estímulos positivos, um ambiente familiar estável, relacionamentos saudáveis, vínculos afetivos, comunicação aberta, entre outros aspectos.

Partindo desse princípio, pode-se afirmar que um ambiente familiar hostil e desequilibrado pode ter um impacto significativo não apenas na aprendizagem, mas também no desenvolvimento físico, mental e emocional dos membros familiares. Isso ocorre porque os aspectos cognitivos e afetivos estão interligados, de modo que problemas emocionais resultantes de uma dinâmica familiar disfuncional afetam diretamente a capacidade de aprendizado.

O aluno que sofre violência apresenta na escola indícios de que algo em sua vida não está ocorrendo de maneira normal. Geralmente, demonstra comportamentos atípicos, baixo desempenho acadêmico e ausências frequentes. Ele é afetado por um distúrbio emocional. Conforme a psiquiatria, esse estado interfere significativamente na vida cotidiana e prejudica os benefícios que a educação pode proporcionar a uma criança. Esse estado pode perdurar por meses ou anos e envolve a predominância de algum tipo de humor. No caso das crianças, esses distúrbios são classificados em distúrbios de exteriorização, caracterizados por agressividade e raiva, e distúrbios de interiorização, caracterizados por retraimento e baseados em ansiedade, tristeza ou ambos (Olson e Torrance, 2000). Alunos vítimas de violência podem apresentar problemas físicos (agressão ou negligência), psicológicos/emocionais, sociais e educacionais.

Os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, especialmente em ambientes escolares, precisam estar atentos aos sinais, pois as vítimas pedem ajuda não apenas por meio de palavras, mas também por meio da linguagem corporal, ações e comportamentos que indicam que algo está errado e que a criança precisa de auxílio.

Nesse sentido, é fundamental ter uma observação atenta e comprometida com a questão da infância e adolescência, a fim de que nossos jovens recebam assistência e sejam encaminhados a profissionais éticos e capazes de realizar um diagnóstico mais acurado. Mesmo com uma definição mais precisa dessas questões, ainda persistem algumas dúvidas, como aquelas relacionadas aos limites entre o que constitui violência e o que não constitui, os quais estão ligados aos valores culturais da educação familiar, nos quais as crianças são vistas como seres em formação e propriedade de seus pais, e nas quais se acredita que a punição é necessária para corrigi-las quando cometem erros ou se mostram insubordinadas. No entanto, as definições propostas pelo Ministério da Saúde (Brasil, 1993) são as mais utilizadas na maioria dos estudos, embora algumas vezes com modificações,

como pode ser observado no trabalho de Marques et al. (1994), no qual foi incluída a categoria de abandono, caracterizado como ausência do responsável pela criança/adolescente e dividido em parcial e total. O abandono parcial é considerado quando há privação de afeto e atendimento parcial às necessidades das crianças. O abandono total ocorre quando há afastamento do grupo familiar, deixando as crianças sem moradia, desamparadas e sujeitas a perigos. Embora os autores tenham considerado necessário incluir o abandono como uma forma adicional de violência, podemos afirmar que a categoria de negligência é suficiente para abranger o abandono. Além disso, é importante ter categorias na literatura que permitam a comparação entre diferentes estudos.

Koller e De Antoni (2004, p. 297) utilizam o termo violência intrafamiliar para abarcar "todas as formas de violência (abuso sexual, físico e emocional, abandono e negligência) e todas as possíveis configurações familiares (entre pais e filhos, casal, irmãos e filhos em relação aos pais)".

Conforme afirmam Emery e Laumann-Billings (1998), a questão subjacente ao problema da definição é que a conceituação de violência é intrinsecamente influenciada por julgamentos sociais, e não por padrões sociais imutáveis ou evidências científicas, o que torna difícil obter um consenso. Além disso, as definições têm implicações importantes e variadas de acordo com diferentes propósitos. Por exemplo, os pesquisadores que investigam a extensão e a natureza da violência doméstica têm objetivos diferentes dos profissionais de proteção à criança, que precisam decidir como e de que maneira intervir em famílias onde a violência está presente. Segundo os autores, fica evidente a necessidade de definições precisas em contextos específicos, mas isso não elimina a necessidade de definições consensuais, tanto para apoiar as intervenções quanto para traçar o panorama epidemiológico da violência.

Por outro lado, de acordo com Debarbieux,

Há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma "idéia" da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa (DEBARBIEUX, 2001, p. 164).

Nesse sentido, Debarbieux (2001) argumenta que definir violência é, acima de tudo, revelar sua construção social, o que está relacionado a um conjunto de normas sociais e sistemas de pensamento. É mostrar como seu significado se expande ao ponto de se tornar uma representação social central.

De acordo com Debarbieux (2001), a violência é, inicialmente, aquilo que é considerado como tal. Ele argumenta que isso não se trata de uma visão subjetiva e solipsista, mas sim de uma tentativa de agrupar, de acordo com categorias sociais e estruturas institucionais, os eventos que são percebidos e qualificados como violência pelos próprios atores sociais que a experimentam, a praticam ou são testemunhas dela.

É essencial que a escola adote uma abordagem investigativa ao olhar para seus alunos. Rotular um aluno indisciplinado ou com baixo desempenho como "aluno-problema" é muito simplista. Infelizmente, com o aumento da violência, muitos de nossos alunos são vítimas de várias formas de violência, e grande parte sofre maus-tratos dentro de casa, um lugar que deveria ser o último a prejudicar uma criança. Os valores familiares já não são os mesmos, o alto custo de vida, o desemprego e a falta de condições básicas para o exercício da cidadania contribuem para um abalo

severo na estrutura emocional familiar. Como resultado, as crianças e adolescentes ficam à mercê dos desequilíbrios de seus pais e responsáveis, sendo obrigados a enfrentar sofrimentos terríveis e amadurecer precocemente.

As dificuldades comportamentais e de aprendizagem são formas pelas quais essas vítimas expressam seus problemas pessoais, como um pedido de ajuda e socorro. Se a escola for receptiva, compreensiva, acolhedora, agradável e flexível, poderá contribuir significativamente para os alunos-vítimas, tornando o processo de superação dos traumas menos doloroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais formas de violência, naturalizada no próprio domicílio, é a física; perpetrado por membros do próprio grupo familiar. 6 em cada 10 crianças e adolescentes entre 1 e 14 anos sofreram algum tipo de disciplina infantil violenta. O castigo físico severo é menos comum, sendo vivenciado por 1 em cada 15 crianças.

Os ataques psicológicos também devem ser considerados uma forma significativa de violência. Outro fenômeno com forte impacto nas crianças é a violência sexual, realidade intimamente ligada à cultura do machismo, que se caracteriza por uma identidade masculina sobrevalorizada que carrega a ideia de dominação masculina sobre as mulheres e do seu “direito” de exercer controle sobre sua sexualidade.

Os efeitos da cultura sexista e da violência masculina contra raparigas e mulheres jovens incluem gravidez e casamento infantil, tráfico de seres humanos e prostituição forçada, entre outros.

A gravidez infantil é a manifestação mais óbvia da violência sexual contra as meninas. Portanto, percebe-se que a violência exercida por qualquer padrão afeta a alfabetização. Dessa forma, o professor deve sempre estar atento aos sinais que seus alunos apresentam com as dificuldades em alfabetização, que podem estar atreladas à algum tipo de violência.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. **Violência psicológica doméstica: vozes da juventude**. São Paulo: Laboratório de Estudos da Criança (Lacri)/ PSA/IPUSP, 2001.

_____. **Os novos pequenos mártires: infância e violência doméstica.** São Paulo: laboratório de estudos da criança/USP, 2000. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacre/ViJornal.pdf>. Acesso 10 fev.2024.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** 12.ed. São Paulo: Ática, 2006.

NEPOMUCENO, Valéria. **O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização.** In: SILVA, Lygia Maria Pereira. **Violência doméstica contra criança e adolescentes.** Recife: EDUPE, 2002. p 139 – 180.

O PERIGO mora em casa. Revista Psique Ciência & Vida. São Paulo, v. 3, p. 52-61, 2008.

ROSAS, Fabiane Klazura; CIONEK, Maria Inês. **O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem.** Conhecimento Interativo, São José dos Pinhais, PR, v. 2, n. 1, p. 10-15, jan./jun. 2006.

VEIGA, Daphne Lúcia da; SILVA, Márcia Aparecida da; SILVA, Priscila Andrezza da. **A influência da violência doméstica no processo de aprendizagem do aluno: estudo de caso – Projeto Aquarela.** In: Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica (INIC), 13. 2009, São José dos Campos, SP, Anais eletrônicos. São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2009. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/trabalhos_humanas.html. Acesso 10 fev.2024.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem.** 10ª edição. Rio de Janeiro: editora DP&A, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In **A formação Social da mente.** (1ª. ed., J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afiche, Trad.). (pp.105-118). São Paulo: Martins Fontes. 1984.

O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE ROLE OF ART AND ARTISTIC EXPRESSION IN CHILD DEVELOPMENT



MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo

assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Lúdico; Brincadeira; Educação.

ABSTRACT

Art is one of the most important stages in a child's school life. In addition to literacy, we know that play is also essential for children's development and through games and play we can facilitate this process. I don't intend to say that the literacy process only happens with playfulness, but rather that the involvement of playfulness arouses more interest, enriching and favoring this process in a more peaceful and pleasurable way. By playing, children are able to interact and acquire new knowledge and experiences that are necessary for the literacy process. Educational games are enriching resources through which we seek to increase the possibilities of acquiring learning, building self-confidence and motivation in relation to the formal content to be learned. This work originated from the relevance of playfulness in the development of the literacy process with first graders. Faced with this issue, I sought out authors who helped me define the main concepts involved in this study. These theoretical contributions made me reflect on and understand the concepts in question and broaden my view of the issue. For this reason, in this paper I present activities developed in my teaching practice using playfulness in the literacy process. The act of playing is so important for children that it has become a right guaranteed in the Universal Declaration of the Rights of the Child, where the fourth paragraph makes it clear that children shall have the right to adequate food, recreation and medical care. This establishes equally that recreation is as important as food and health for the child. Therefore, play is very important in the child's development process.

KEYWORDS: Art; Play; Playfulness; Education.

INTRODUÇÃO

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão de que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perda de tempo em que o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica. As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra “lúdico” vem do latim ludus e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre eles.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. “O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar, quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

DESENVOLVIMENTO- JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2003) definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades.

O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto

social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002).

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

1998.



Figura 1- fonte: www.google.com.br/arteeeducaçao. Acesso 20 mai. 2023.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

1998.



Figura 2- fonte: www.google.com.br/arteeducação Acesso 25 mai. 2023.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.



Figura 3- fonte: www.google.com.br/arteeducação Acesso 27 jun. 2023.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS

AGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In. TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SANTOS, Carlos Alberto dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1988.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO DESAFIO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

TEACHER TRAINING AS A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL POLICIES



MARIANA LOPES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FNC (2012); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade FAVENI (2022); Professora de Educação Infantil e Fundamental EMEI Maria José Galvão de França Pinto e CEI Salvador Lo Turco.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar o enfrentamento das políticas educacionais nos desafios da formação de professores para uma educação de qualidade. Buscou também conhecer os elementos que potencializam e limitam no processo da formação de professores, compreender o papel das políticas públicas educacionais, bem como refletir sobre as políticas públicas na contribuição para a qualidade na educação. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de natureza bibliográfica, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas, tendo por base também a pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa. Assim, conclui-se que mesmo com tantos programas para a formação docente e para a formação continuada dos professores, ainda falta a valorização desse trabalho que busca novos profissionais qualificados para elevar a qualidade na educação, além de que existem os programas, no entanto, é necessária a efetivação dos mesmos, com toda forças para a melhoria da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Programas Educacionais; Políticas Públicas; Formação Docente; Qualidade na Educação.

ABSTRACT

The aim of this article was to analyze how educational policies address the challenges of teacher training for quality education. It also sought to understand the elements that enhance and limit the process of teacher training, to understand the role of public educational policies, and to reflect on public policies in contributing to quality education. To this end, we used applied research, of a bibliographical nature, based on reading books, articles and magazines, as well as the research of major authors on this subject in a qualitative way. Thus, we conclude that even with so many programs for teacher training and continuing teacher training, there is still a lack of appreciation for this work that seeks new qualified professionals to raise the quality of education.

KEYWORDS: Educational Programs; Public Policies; Teacher Training; Quality in Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo partiu de uma inquietação em relação aos cursos de formação de professores, mais efetivamente nos programas de políticas educacionais a fim de compreendermos a atual situação que envolve a qualidade profissional da educação. Também resulta de estudo bibliográfico sobre Políticas Públicas, no qual se investiga as ações do Estado e da sociedade civil organizada na configuração das políticas educacionais brasileiras.

A formação docente é um assunto que vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações nos últimos anos no Brasil e no mundo, neste contexto, deve ser compreendida de forma plena através de uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decorrer do tempo.

Para tanto, a efetividade dos programas educacionais no cenário brasileiro está inserida nas políticas públicas, dessa forma, a formação de professores é um dos pontos principais no propósito das ações que o governo precisa promover para alcançar mudanças e melhorias na educação escolar.

Assim sendo, as políticas educacionais tem uma função muito importante na organização do currículo dos cursos de Formação Docente, e essa formação tem refletido na atual realidade política que repercute na educação e para compreender esse contexto é preciso de uma análise no que se refere à educação do ensino superior no Brasil. Com isso, buscou-se responder a seguinte problemática: Como as políticas educacionais podem contribuir com os desafios da qualidade na formação do professor?

Acredita-se, porém, que os projetos educacionais voltados para a prática docente no período de sua formação contribuem para um novo olhar a respeito da carreira do professor, através da busca pela valorização do trabalho docente e das melhores condições de trabalho, no entanto, ainda falta muito para alcançar a tão sonhada educação de qualidade no Brasil.

O trabalho aborda primeiramente os conceitos de políticas públicas, em seguida discorre sobre o papel das políticas educacionais, aborda programas educacionais para a formação de professores, aborda também a profissão docente e sua formação, e, por fim, aborda a profissão docente e a qualidade de ensino.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar o enfrentamento das políticas educacionais nos desafios da formação de professores para uma educação de qualidade. Buscou também conhecer os elementos que potencializam e limitam no processo da formação de professores, compreender o papel das políticas públicas educacionais, bem como refletir sobre as políticas públicas na contribuição para a qualidade na educação.

Nesse parâmetro, essa temática justifica-se a partir da compreensão crítica da proposta, pois contribui para as análises e discussões sobre a qualidade das políticas públicas educacionais vigentes, visto que a formação de professores no Brasil é precária e vista como uma das principais causadoras da falta de qualidade na educação básica.

Quanto à natureza das fontes, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de natureza bibliográfica, “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERIANO, 2007, p. 122).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO DESAFIO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

DEFININDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Denomina-se como política a ciência governamental de um Estado ou Nação, também considera-se como uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo política também pode ser denominado como um conjunto de regras ou normas de uma determinada instituição ou como uma forma de relacionamento entre as várias pessoas para alcançar algum objetivo comum. No entanto, para Padilha (2005), tem uma razão de ser, pois:

A palavra política, em seu sentido específico, pode representar a administração do Estado pelas autoridades e especialistas governamentais, as ações da coletividade em relação a tal governo, as atividades dos políticos ou dos especialistas em política — geralmente filiados a partidos políticos. Em contrapartida, pode ser também associada à atividade duvidosa de alguns desses mesmos políticos profissionais que, eleitos democraticamente pelo povo, ao invés de bem representá-los, acabam utilizando seus cargos para obter vantagens pessoais das mais diferentes naturezas. (PADILHA, 2005, p. 20).

Contudo, o homem é um ser social que se utiliza da política em seu dia a dia para realizar ações que precisam de diálogo, argumentação e discussão buscando seus interesses. Portanto, tratar política significa tratar de relações humanas, seja de forma democrática ou autoritária; justa ou injusta.

Socialmente, a política articula a forma de organização dos grupos de interesse como: de gênero, econômicos, culturais, étnicos, religiosos, etc. A organização social é fundamentalmente

importante para que decisões dos grupos sejam a favor de interesses coletivos, chamado também de política pública.

Nesse contexto, a Constituição Federal do Brasil (1988) estabeleceu no seu artigo 227, a educação e o trabalho como um dos direitos fundamentais da pessoa humana, sendo incumbência do Estado, da família e da sociedade garantir o cumprimento desses direitos.

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. (BRASIL, 1988).

Podemos definir política pública como sendo uma situação específica da política, esse conceito possui origem nas áreas da administração e da política, no entanto, devido à sua complexidade, sua abrangência é utilizada de várias formas e nas diversas áreas.

Souza (2006) diz que este tema ganhou destaque apenas nas últimas décadas. No entanto, a autora mostra uma definição bem clara para resumir este amplo conceito.

Sua proposta era apresentar métodos científicos racionais que pudessem orientar o governo na solução de problemas que remontam à esfera pública (SOUZA, 2006):

Pode-se, então, resumir políticas públicas como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitoreiras em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.26).

Nas últimas décadas as discussões sobre as políticas públicas tomaram uma dimensão muito ampla, um avanço das condições democráticas por todo o mundo e instituições governamentais. Por isso, é importante dizer que os grupos de interesse, socialmente organizados, promovem estratégias políticas para pressionar o governo para traçar metas a seu favor, a partir das políticas públicas.

De acordo com Brancalion et al (2015, p.2) “Algumas críticas são feitas a essas abordagens que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses”.

Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas, uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Ela pode ser uma orientação à atividade ou passividade de alguém, o que decorrer dessa orientação também faz parte da política pública. (BRANCALEON et al, 2015, p.2).

É frequente a temática sobre políticas públicas no contexto acadêmico e profissional, considerando a emergência de um governo que procura parcerias público-privadas para elevar os investimentos na educação. Contudo, é necessário fazer uma breve análise do surgimento das políticas públicas e os motivos que levaram a sua implantação no Brasil para entendê-las melhor. Dessa forma, de acordo com Brancalion et al (2015, p.2) “As políticas públicas se formam a partir de programas públicos como: projetos, leis, campanhas publicitárias, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, dentre outros”.

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais referem-se ao conjunto de medidas adotadas pelo poder público em relação à educação de um País, ou seja, são elas que conduzem o desenvolvimento educacional nas sociedades e nas escolas.

Assim sendo, o Governo elaborou vários programas com o propósito de propiciar maior alcance à educação, e, com isso, maior qualificação para o mercado de trabalho. Dentre os programas criados, temos o Programa Projovem Urbano, FIES, o PROUNI e o PRONATEC. O primeiro foi criado pela Lei Federal n. 11.692 de 10 de junho de 2008, tem objetivo da integração de jovens de 18 a 29 anos no âmbito escolar, criando a oportunidade para que possam concretizar o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

No quadro das transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, especificamente nos anos seguintes ao processo de redemocratização do Brasil, a formação de professores ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, como consequência dos debates que ganharam força sobre a qualidade do ensino oferecido na escola básica.

Contudo segundo Ferrão (2018),

a complexidade envolvida na especificação dos modelos, no procedimento de estimação e em outros aspectos técnico-metodológicos afasta a atenção dos mentores e atores de política educativa do benefício que tais modelos e respectivos indicadores representam para programas de melhoria da educação e do ensino superior. (2018, FERRÃO, p.21).

Na formação docente as políticas educacionais ganharam grande força e maior visibilidade nas últimas décadas em decorrência da concepção de que representam uma ação importantíssima para a melhoria da educação básica. Contudo, se consolidam a partir da formação de um plano nacional para a educação que se fortalece com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a qual define que a União necessitaria, no prazo de um ano, a partir da promulgação, enviar ao Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação, estabelecendo as diretrizes e metas da educação para os próximos dez anos (Lei 9.394/90).

No entanto, de acordo com Piana (2009), é importante considerar que:

[...] as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente. (PIANA, 2009, p.67).

O (FIES) Fundo de Financiamento Estudantil, é estabelecido pela Lei n. 10.260 de 12 de julho de 2001, tem como propósito a concessão de financiamento de estudantes de cursos superiores de instituições privadas (BRASIL, 2001). Nesse contexto, tem-se o PROUNI, Programa Universidade para Todos, criado pela lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade da distribuição de bolsas de estudo integrais ou ainda parciais de 50% ou de 25% com ou sem fins lucrativos para alunos de graduação e de cursos de formação específica.

O PNE – Plano Nacional de Educação é o mais amplo projeto das políticas públicas educacionais

da atualidade, muito embora este plano, independente do decênio passado (2000-2010) ou da atualidade (2011-2020), intervir fortemente de modo contrário à democratização do ensino, tem caminhado em direção à meta de fornecer ao País a educação como direito inalienável e imprescindível para a composição de uma sociedade mais justa, de forma humana e igualitária.

A vigente proposta do PNE (2011-2020) inclui dois pontos fundamentais, a valorização do magistério e a qualidade de ensino, é possível ainda verificar que as diretrizes, bem como as metas e estratégias definidas, estão centradas na diversidade cultural de forma a beneficiar a questão da diversidade cultural e da democratização do ensino. Mas para que o recente Plano Nacional de Educação possa conquistar todas as suas metas e, com isso, melhorar a educação brasileira, é preciso que haja uma integração das ações entre as instituições governamentais, a sociedade, a escola e a família.

PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um tema que preocupa estudiosos, profissionais da educação e autoridades governamentais que gerenciam e organizam as diretrizes educacionais, pois a sociedade contemporânea passa por rápidas e difusas transformações que se refletem na forma como a educação se organiza.

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais,” e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. (NÓVOA, 2011 p. 26).

Neste contexto Nóvoa (2011), afirma que a formação do profissional docente precisa ser repensada, reestruturada e contínua, com a sua valorização e a disponibilidade de recursos e apoios necessários à sua capacitação e desenvolvimento. Assim, não seriam vistos como técnicos, e sim como profissionais que constroem, refletem, interferem, transformam e criam novas realidades. Essa reflexão remete-nos a profissionalização docente, refletindo sobre ela a partir de dois fatores diretamente relacionados: as circunstâncias em que ocorre e a busca do professor por sua identidade profissional.

Em 2007 o Ministério da Educação fundou a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o objetivo de ampliar e estabelecer a pós-graduação *stricto sensu*. A CAPES começou a agir também na formação docente da Educação Básica, alterando o alcance de suas ações. Dessa forma, de acordo com Ribeiro (2017):

As políticas educacionais para este nível de ensino têm se orientado para um projeto de educação, sob a influência de organismos internacionais (Exemplos: OCDE, Banco Mundial, UNESCO) de caráter econômico, financeiro e ideológico, para a formação de profissionais capazes de intervir na sociedade para o fortalecimento da economia e para a visível competitividade do mercado de trabalho. (RIBEIRO, 2017, p.22).

Na concepção de Scheibe (2010), os professores estão envolvidos no processo de formação acadêmica dos futuros educadores, no entanto isso não resulta em sucesso, pois estes convivem com a decepção de saber que não bastam conteúdos pedagógicos, visto que é preciso fundamentar a prática educativa no processo da formação docente.

Ribeiro (2017, p.22) acredita que: “A universidade precisa se reconhecer como uma instituição que está na vanguarda do desenvolvimento e, para tanto, não deve perder de vista os desafios que lhes são postos. Isso se faz revisitando e atualizando a sua missão.”

Contudo, nesse contexto, Scheibe (2008) diz que:

A demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. (SHEIBE, 2008, p.49).

Na perspectiva de Soares (2014, p.454) “No campo das políticas educacionais identificamos ações e proposições que visam a promover a articulação entre diferentes áreas que oferecem licenciaturas e estabelecer diretrizes gerais para a formação de professores”.

A DEB, diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, age a partir de duas formas de ação, a primeira atua no estímulo à formação docente inicial para a Educação Básica, promovendo e dando apoio ao fornecimento de cursos de licenciatura presenciais especiais a partir do Plano Nacional de Formação docente da Educação Básica – Parfor. A segunda forma atua na promoção de projetos de estudos, pesquisas e inovação, estabelecendo um conjunto articulado de programas em prol da valorização do magistério.

Sheibe (2008) também acredita que este é o desafio que cabe à recente reestruturação do Ministério da Educação e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação Básica; e ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Para tanto, para Soares (2014),

O objetivo maior tem sido garantir a profissionalização do professor em torno de eixos comuns e competências básicas referidas às especificidades do trabalho desse profissional, efetivando por meio de ações integradas uma formação que assegure e construa um profissional com identidade própria. (SOARES, 2014, p.454).

Nesse parâmetro, o (PARFOR), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado em 2009 objetivando a colaboração entre a CAPES, os municípios, os estados, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior é um dos programas que objetiva estabelecer a oferta de educação superior gratuita para professores que atuam na rede pública de ensino, para que dessa forma consigam favorecer os dispositivos da LDB (9.394/96), buscando melhorias para a educação básica do país.

O PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas busca inovar e elevar a qualidade dos cursos de formação inicial para a Educação Básica, buscando, acima de tudo, a valorização da carreira docente.

Em 2006 foi criado o OBEDUC – Observatório da Educação, com a finalidade de contribuir com estudos e pesquisas na área da educação que usufruem da infraestrutura disponível das instituições de ensino superior. O programa tem como objetivo articular pós-graduação, licenciaturas e escolas da educação básica, procurando aumentar a produção acadêmica à nível de mestrado e doutorado.

Portanto, de acordo com Ribeiro (2017),

a universidade precisa saber enfrentar tais demandas, lutando por sua definição e sua autonomia, perseguindo a excelência, promovendo ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural, econômico e sustentável, construindo a democracia e os mecanismos de participação, a liderança acadêmica e a organização da aprendizagem. (RIBEIRO, 2017, p.23).

Por fim, de acordo com o (MEC) Ministério da Educação e Cultura foi criado em 2007 o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, através do Ministério da Educação e implementado pela CAPES/FNDE, que tem como objetivos: incentivar a formação do professor em nível superior para a educação básica; além de contribuir para a valorização do ensino do magistério; elevar a qualidade da formação inicial docente nos cursos de licenciatura; inserir os licenciandos no dia-a-dia de escolas da rede pública de ensino, oferecendo-lhes possibilidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de ensino de caráter inovador e interdisciplinar que solucionem a superação de problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de ensino básico, transformando seus professores como co-formadores dos futuros professores e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para a profissão docente; e, por fim, contribuir para a parceria entre teoria e prática necessárias à formação dos professores, aumentando a qualidade das atitudes acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Além de todos esses programas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda conta com vários programas de formação continuada para professores, como a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Pro Infantil, o Proinfo Integrado, o e-Proinfo, o Pró-letramento, o Gestar II, e, finalizando, o programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Assim como Soares (2014) acredita na garantia da profissionalização do professor, outra política pública educacional visa a intervenção dessa situação e tenta aproximar a universidade da escola básica é o Programa de Consolidação das Licenciaturas, que tem suas diretrizes através da proposta de formação de professores IES, que, por sua vez, fundamenta-se na aglutinação dos diferentes cursos de licenciaturas, ampliando as oportunidades de acesso e intercâmbio acadêmico e visa a qualificação dos profissionais para a Educação Básica.

A PROFISSÃO DOCENTE E SUA FORMAÇÃO

Nos últimos anos, tem havido muitos estudos sobre as mudanças na educação, e tais mudanças sempre focando o professor como elemento responsável pelo fracasso na qualidade de ensino.

A formação dos professores é um tema tratado em todos os segmentos da educação, está sempre em discussão quando se fala em qualidade de ensino, questiona-se sempre a questão da

prática de ensino utilizada pelo professor, bem como a necessidade de sua capacitação. O professor é considerado o principal responsável pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem.

Para analisar criticamente sobre o papel do professor e sua formação, faz-se necessário a compreensão e orientações do processo de formação. Segundo Pimenta (2006, p.7) “É diante dessa problemática que se faz necessário avaliar, investigar, aprofundar, analisar e discutir sobre a fecundidade de uma perspectiva na teoria para a formação de professores (as) na era contemporânea brasileira”.

Sabemos, no entanto, que a formação de professores é um antigo tema na história do Brasil, mas Pimenta (2006, p. 36) salienta que a centralidade colocada no professor traduziu-se na valorização do seu pensamento, do seu sentimento, das suas crenças e seus valores como fatores importantes para entender o seu fazer, não apenas de sala de aula, porque os professores não se limitam a fazer currículos, mas que também os criam e elaboram, os definem, os reinterpretam.

As questões criticadas acerca do professor a respeito do ponto de vista conceitual, investem na valorização e no desenvolvimento dos conhecimentos dos professores e em suas considerações como seres e intelectuais, prontos a produzirem conhecimento, a participar de decisões e da gestão escolar e dos sistemas, compartilham perspectivas para a reinvenção da escola democrática. (PIMENTA, 2006, p. 36).

Percebe-se que a partir de discussões e várias reflexões começa a surgir outras perspectivas para a reconstrução da prática pedagógica. Segundo Freire (1996), o melhor momento para a formação constante dos educadores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É analisando criticamente a prática de ontem e de hoje que será possível prevalecer a prática de amanhã e de sempre.” (FREIRE, 1996, p. 44).

A formação da prática constante dos professores implica a reflexão sobre a prática de forma crítica, referindo-se exatamente sobre a dialética entre a prática e a teoria. Os grupos de formação sobre a prática de ensino, o processo em que a formação do professor aconteça da melhor maneira e que seja bem realizada. De acordo com Freire (1996, p.74-75) o único fato a ser considerado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista, percebe-se que não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática de forma alerta, curiosa e humilde sendo cientificamente mais competente.

Para tanto, Schön (1983 apud Pimenta, 2006), diz que há uma forte valorização da prática na formação de profissionais; mas uma prática bem analisada que lhes permita responder às novas inquietações, nas situações de incerteza e indefinição. Nesse contexto, Schön afirma que:

Os currículos de formação profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tornar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho de ser percorrido desde o início da formação, e não somente no fim, como tem acontecido com o estágio. (SCHÖN, 1983 apud PIMENTA, 2006, p. 20).

Perrenoud (2005) também diz, nessa abordagem, que a partir do currículo real e da experiência de vida tem consequências enormes quanto ao papel do professor. Para ele: “Instaurar a democracia na sala de aula, transforma profundamente a relação pedagógica e a gestão da classe.” (PERRENOUD, 2005, p. 41).

Nesse contexto, Perrenoud (2005) afirma que uma evolução nesse sentido exigiria dos professores novas competências, mas, acima de tudo, uma nova identidade profissional, um engajamento diferente em seu ofício e em seu estabelecimento de ensino e outra relação com o saber e com os alunos.

Muitas pessoas hoje em dia, inclusive professores, ainda acreditam que ser professor é planejar aulas e apresentar seu conteúdo. "(...) em cada uma das escolhas pedagógicas feitas, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, há alguma coisa de nossas descrenças e desânimos. Há muito ainda de nossa história individual e coletiva." (ARROYO, 2000, p. 45).

Arroyo (2000, p. 29) ainda diz, em sua teoria, que "é preciso que os outros acreditem no que somos. Ele diz que é um processo, complicado, lento, de desencontros entre o que somos para fora (...)"

Segundo Arroyo (2000, p.66) nosso trabalho é revelar as leis da natureza, a produção do lugar, da vida, ensinar matérias, mas, acima de tudo, apresentar para as novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os sinônimos que conhecemos e que vêm sendo aprendidos na história da evolução cultural.

Para tanto, é preciso pensar na formação do professor como um futuro traçando novas diretrizes. Segundo a LDBEN (BRASIL, 2000, p.7), é necessário designar significados educacionais para crianças e jovens e o crescimento na reforma das políticas da educação básica, para desenvolvê-las com as formas de contemporaneidade para conviver e relacionar-se com a natureza, além de construir e reconstruir as instituições sociais.

A PROFISSÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE ENSINO

Estudos mostram que os professores são os principais responsáveis pela má qualidade do ensino no Brasil, no entanto, os professores são alvos e, normalmente, estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas nas crises atuais do dia a dia. As críticas externas voltadas ao professor cobram um sistema educacional com mais trabalho, acreditando que a educação deveria resolver todos os problemas sociais.

Dessa forma, uma educação de qualidade, então, exerce o papel social mais importante em uma nação: de formar cidadãos crítico-reflexivos, a fim de modificar e de potencializar a sociedade para o bem-estar da população. É nesse contexto que percebemos o quanto é importante a criação de políticas para o melhoramento da educação básica. Segundo Castro (2007):

A proposta consiste justamente em martelar incansavelmente no que é menos visível e mais árduo de conseguir. No caso presente, afirmamos que toda obstinação com a qualidade é mais do que justificada. O problema da educação é um problema de qualidade do ensino básico, resultado da falta de vontade política ou de capacidade de expressão de um conjunto de atores críticos. Portanto, o problema da educação é um problema político (CASTRO, 2007, p.92).

Contudo, é possível que se proponha a identificação de uma estratégia de ação que faça com que todas as camadas sociais se mobilizem e acreditem num processo de valorização da escola

a partir de uma pressão constante dos órgãos governamentais para que ela possa funcionar de maneira correta e atendendo a todos os anseios possíveis de que lhe é cobrada.

Saviani (2009) acredita que a solução para a qualidade do ensino e vários outros problemas sociais está na ampliação do número de escolas e se forem capazes de receber toda a população em idade escolar nos diferentes níveis de ensino, além de colocar profissionais de que elas necessitam, principalmente, que trabalhem em tempo integral e bem remunerados, o governo vai resolver todos os problemas sociais de que a sociedade tanto sofre, como desemprego, problemas de segurança, dentre outros. Segundo o autor:

Com efeito, se ampliarmos o número de escolas, tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino; se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da segurança, pois estaremos retirando das ruas e do assédio do tráfico de drogas um grande contingente de crianças e jovens. (SAVIANI, 2009, p.154).

Para Piana (2009, p.74) “A educação nos dias atuais assume novos contornos na sociedade brasileira e especialmente entre os educadores, que, por excelência, buscam assumir o compromisso de socializar, construir e desvendar novos conhecimentos”. A autora também descreve que:

A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. (PIANA, 2008, p.76).

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controversa de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. No entanto, para Saviani (2009), com esse projeto, poderá ser resolvido também o problema da qualidade de ensino, uma vez que:

transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento. (SAVIANI, 2009, p.154).

Os programas educacionais para a formação de professores têm a intenção de valorizar o ensino superior docente e aproximar os alunos ainda na graduação com o ambiente escolar. Sendo assim, é possível observar que todos esses programas contribuem para o aumento da qualidade do ensino superior e educação básica do país, e que todos eles contribuem para a produção acadêmica.

Para tanto, devemos considerar tal envolvimento e responsabilidade como, em princípio, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar. O que é seguramente uma questão de status, de poder, de relações de força. Mas é também uma questão de identidade individual e coletiva do profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente buscou discutir e refletir sobre a formação de professores, mais efetivamente nos programas de políticas educacionais a fim de compreendermos a atual situação que envolve a qualidade profissional da educação.

Sendo assim, essa temática justifica-se a partir da compreensão crítica da proposta, pois contribui para as análises e discussões sobre a qualidade das políticas públicas educacionais vigentes, visto que a formação de professores no Brasil é precária e vista como uma das principais causadoras da falta de qualidade na educação básica.

Assim, teve como objetivo analisar o enfrentamento das políticas educacionais nos desafios da formação de professores para uma educação de qualidade. Buscou também conhecer os elementos que potencializam e limitam no processo da formação de professores, compreender o papel das políticas públicas educacionais, bem como refletir sobre as políticas públicas na contribuição para a qualidade na educação.

Dessa forma, pudemos perceber que os objetivos aqui propostos foram atingidos, uma vez que o trabalho analisou o enfrentamento dos desafios na formação de professores através da implementação de políticas públicas educacionais, vimos que o Brasil tem procurado dar resposta efetiva às orientações expressas em seus marcos legais. Mais do que isso, procurou avançar e tem dado importantes passos no sentido de ampliar o direito à educação. Um grande marco foi a elaboração e implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), um plano decenal contendo estratégias e ações para serem aplicadas na melhoria da educação, que é utilizado por estados e municípios como documento norteador.

Para tanto, acreditava-se que os projetos educacionais voltados para a prática docente no período de sua formação contribuem para um novo olhar a respeito da carreira do professor, através da busca pela valorização do trabalho docente e das melhores condições de trabalho, no entanto, ainda falta muito para alcançar a tão sonhada educação de qualidade no Brasil. Com isso, nossa hipótese foi confirmada, pois percebemos nesse trabalho que mesmo com tantos programas para a formação docente e para a formação continuada dos professores, ainda falta a valorização desse trabalho que busca novos profissionais qualificados para elevar a qualidade na educação, além de que existem os programas, no entanto, é necessária a efetivação dos mesmos, com toda forças para a melhoria da educação.

Nota-se também que o problema dessa pesquisa foi respondido, visto que a problemática buscou-se responder a seguinte questão: Como as políticas educacionais podem contribuir com os desafios da qualidade na formação do professor? Assim, percebe-se que a contribuição das políticas educacionais é diversa, através de programas e projetos educacionais na formação do professor, mas ainda falta a valorização profissional e pessoal do professor, no âmbito de sua prática pedagógica, além do reconhecimento de que o professor não é o principal causador da má qualidade de ensino.

Para responder a essa problemática, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de natureza bibliográfica, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas, tendo por base também a pesquisa

de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa.

Para tanto, esperamos que outros trabalhos possam ampliar a análise apresentada na presente pesquisa, que esta não é definitiva, no entanto buscou provocar uma breve reflexão com comprovados de dados sobre o tema apresentado e buscou motivar novos pesquisadores a continuar o debate no que se refere à formação do professor como desafio para as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. 7ª ed. Petrópolis, 2004.

BRANCALEON, Brígida Batista et al. **Políticas Públicas: conceitos básicos**. Universidade de São Paulo. Abril, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1990**. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Política Nacional de Formação de Professores**. Por: Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, 2017.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira. Consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FERRÃO, Maria Eugénia. **Estatística educacional e política pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 142, p.19-38, jan. -mar., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-es0101-73302017176230.pdf> Acesso 20 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Coleção leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Oeiras, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores> Acesso 20 mar. 2024

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books. <<http://books.scielo.org>> Acesso 20 mar. 2024.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **A missão da universidade pública na sociedade empreendedora: desafios para a gestão**. Políticas públicas na educação brasileira / Organizadoras Miriam Adalgisa Bedim Godoy, Sandra Aparecida Machado Polon. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

SEVERIANO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIBE, L. **Formação de Professores no Brasil: A Herança Histórica**. Revista Retratos da Escola. vol.2, nº2-3, p.41-53, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Apud PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Ademilson de Sousa. **A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa**, Caderno CRH 39: 11-24. 2006.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. IN: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso 05 mai. 2023.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NOS TEMPOS ATUAIS

THE CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION IN TODAY'S TIMES



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 - SP/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 busca analisar a evolução do processo educacional, e as formas de aprendizagem possíveis nos dias de hoje, pensar numa educação acessível e longe dos muros da escola antigamente era impossível, porém hoje com a evolução tecnológica e as TICs, garantindo o acesso à educação a distância, tornando a vida do indivíduo asoberbado de tarefas e sem condições contribuindo com sua aprendizagem. Manter-se em contato com o ensino, sem estar preso dentro da escola, é um caminho para melhorar seu conhecimento qualificando-se adequadamente para seu desenvolvimento profissional estando livres para realizar outras tarefas, bem como realizar uma análise minuciosa desta modalidade de ensino e suas ferramentas, que foram extremamente valorizadas nos tempos de pandemia. Desta forma analisa-se a importância da Educação a Distância nos dias de hoje dentro do processo de aprendizagem, com a proposta de elencar alguns pontos importantes para que este processo seja realmente efetivado e se torne uma constante na vida dos educandos tendo um objetivo concreto dentro da proposta educacional que favoreça a real aprendizagem do aluno. Observa-se a relevância deste artigo devido o fato de favorecer a reflexão sobre a necessidade de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando as atuais ferramentas tecnológicas transformando-as em um instrumento de busca de qualidade de ensino, modificando por completo a visão de que a aprendizagem não é feita somente dentro dos muros da escola, compreende-se que a aprendizagem está presente na vida dos alunos em todos os espaços, é preciso adaptar à realidade a este novo processo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação a Distância Desenvolvimento; Metodologia.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the evolution of the educational process, and the forms of learning that are possible today. Thinking of an accessible education away from the walls of the school used to be impossible, but today with technological evolution and ICTs, guaranteeing access to distance education, making the lives of individuals overwhelmed with tasks and unable to contribute to their learning. Keeping in touch with teaching, without being stuck inside the school, is a way to improve your knowledge by qualifying yourself adequately for your professional development, being free to carry out other tasks, as well as carrying out a thorough analysis of this teaching modality and its tools, which have been extremely valued in times of pandemic. In this way, the importance of Distance Education today within the learning process is analyzed, with the proposal to list some important points so that this process is really effective and becomes a constant in the lives of students with a concrete objective within the educational proposal that favors the student's real learning. The relevance of this article can be seen in the fact that it encourages reflection on the need to offer meaningful learning using current technological tools, transforming them into an instrument in the search for teaching quality, completely changing the view that learning is not only done within the walls of the school, it is understood that learning is present in students' lives in all spaces, it is necessary to adapt reality to this new process.

KEYWORDS: Learning; Distance Education Development; Methodology.

INTRODUÇÃO

O segmento da Educação a Distância (EaD) é um diferencial educacional importante nos dias de hoje dentro do processo de aprendizagem, pois traz em seu contexto uma realidade importante para que a proposta seja efetivada tomando papel importante na vida dos educandos ressignificando a proposta e favorecendo a real aprendizagem do aluno. Analisar as formas de aprendizagem que pautam a educação a distância é considerar o favorecimento desta modalidade de ensino dentro a vida do indivíduo assoberto de tarefas e sem condições para melhorar seu conhecimento qualificando-se adequadamente para seu desenvolvimento profissional.

Cabe também dentro desta reflexão, a observação a necessidade de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando as atuais ferramentas tecnológicas, busca-se oferecer ao professor e ao aluno meios de compreender a real proposta da EaD, transformando-a em mais um instrumento de busca de qualidade de ensino, modificando por completo a visão de que a aprendizagem é feita dentro.

Durante o auge da pandemia, em 2020, as escolas se pautaram na Educação a Distância, e este período diversos desafios para a equipe educacional, que merecem uma reflexão sobre sua efetividade, compreender as necessidades educacionais do aluno, sendo valorizada durante

este ano de caos que assolou a sociedade, permitiu que se valorizasse esta nova forma de fazer educação, por meio desta análise, será possível considerar alguns pontos de vista que destoam do atual cenário, orientando o professor que não está preparado para esta modalidade de educação.

Este artigo visa investigar e entender as formas dialéticas do ato de ensinar observando a relação aluno e professor dentro das trocas realizadas. Nesta relação em que o docente se dispõe a ensinar, tendo como uma das qualidades presentes a segurança em si mesmo, como destacado por FREIRE (1995), onde ele identifica esta segurança como algo que se expressa na firmeza com que se atua, com que se decide e com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se, percebendo o docente como um formador e o aluno como alguém a ser formado.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NOS TEMPOS ATUAIS

Segundo FREIRE (1995), o ato de ensinar, sugere uma relação dialética entre professor e aluno que se resume em uma troca que possui dentro relação um docente se dispõe a ensinar, tendo como uma das qualidades presentes a segurança em si mesmo, e o aluno que se dispõe a aprender buscando sua necessidade.

FREIRE (1995, p.91), destaca que este ato dialético se baseia em ser a segurança que se expressa na firmeza com que atua com que decide com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se, desta forma o docente se apresenta como um formador e o aluno se apresenta como um ser a ser formado. Compreende-se então que todo processo de educação escolar, é intencional e sistemático e baseia-se na elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola, o que inclui a avaliação deste processo.

Perrenoud (2004) afirma que a aprendizagem ocorre em ciclos como uma alternativa de organização do ensino, que determinam o tempo de aprendizagem dos alunos, e serve como caminho que busca assegurar a permanência dos alunos na escola em sua totalidade, buscando oferecendo-lhes um ensino de qualidade.

Segundo Freire (apud LUDWIG, 1998), visa-se dentro desta proposta, garantir a democratização do ensino, oferecendo escola para todos, regularizando o fluxo escolar, respeitando as limitações e cada aluno, favorecendo sua natureza de aprender e ensinar, entendendo também que cada aluno possui o seu tempo de aprender e se desenvolver, porém há uma grande lacuna neste processo, pois existem pessoas que não conseguem estar presentes dentro da escola em horário determinado e apoiado pelo sistema educacional vigente.

Diante desta carências e dificuldades impostas pela situação a qual vivemos hoje que impede aulas presenciais devido ao grande número de alunos por sala, o que torna-se um dos desafios para desenvolver a educação de qualidade, estas dificuldades se dão devido o fato de haver uma grande diferença social que abrange a proposta educacional, muitos alunos necessitam trabalhar, e por sua vez, possuem dificuldades em estar presentes na sala de aula, tornando necessário criar

um sistema escolar que abrangesse a todos procurando modificar a visão excludente da escola, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento e aprendizagem destes.

Observa-se que o papel da escola está relacionado ao incluir, e por isso considero extremamente necessário o desenvolvimento de um modal de ensino que favoreça estes que estão fora do espaço , tempo devido suas necessidades de sobrevivência e busca de seu sustento. Surge então a EaD, como caminho para alcançar os que de certa forma estão a margem da participação efetiva presencial, sendo desenvolvidas certas condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho, e a formação.

O desenvolvimento da Educação a Distância busca modificar a concepção de aprendizagem, que busca ir além do fato de ocupar o tempo e o espaço escolar, tendo como objetivo a democratização do ensino, ampliando os espaços escolares para além dos muros da escola, modificando a função da educação escolar presencial, apoiando-se nas tecnologias (LEVY,1993).

As tecnologias, favorecem o trabalho educacional normalmente na sala de aula, mas na EaD estas são organizadas para suprir as necessidades dos alunos favorecendo a expansão do espaço escola, diminuindo os problemas de acesso adequando o atendimento a clientela recebida. Cabe aqui a necessidade de elencar que para alcançar o real significado do termo aprendizagem a educação a Distância passou por diversas transformações, favorecendo a adequação dos objetivos educacionais, agrupando todos os alunos de acordo com suas disponibilidades , unificando-os somente para que estes sejam avaliados e aproveitados de acordo com suas capacidades, alcançando assim avanços progressivos em seu processo escolar.

É preciso compreender então como acontece a mágica do aprendizado, para pautado neste processo, se compreenda quais são os pontos a serem trabalhados na proposta educacional da EaD para que por meio deste entendimento de como se favoreça o desenvolvimento do processo educacional dentro da Educação a Distância, tornando possível conceber oportunidades para que modifique a ideia de que a internet é somente passatempo, nos dias de hoje, trabalhar dentro da internet é fazer com que o mundo gire, é muito mais que ser telespectador, imagem esta que necessita ser revertida, urgentemente para garantir as aquisições dos conhecimentos .

Depende do professor, que neste momento é o profissional que conduz e orienta as atividades, ter em mente que ambos ele e aluno são os interlocutores do processo e que ambos desenvolvem este papel dentro da proposta uma vez que educar se torna uma via é de mão dupla, onde todos aprendem e ensinam, considerando a experiencia de cada um.

É preciso considerar que as relações estabelecidas entre aluno e professores trazem consigo um importante instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, pois nesta perspectiva educacional todos aprendem e todos ensinam trilhando juntos o caminho que leva a novos saberes, sendo necessário manter uma relação de respeito e construção coletivas para garantir um aprendizado sólido e significativo.

Ao valorizar as condições existentes e de tempo do aluno a EaD transforma-se de maneira a se estabelecer o processo ensino aprendizagem, criando uma relação de como se aprende na escola e em casa, enfatizando os problemas e buscando a solução destes, neste enfoque, transformando

o professor em orientador tirando-o da posição de detentor do saber.

Desta forma, destacando que, no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE 1996, p.94). Portanto, reinvenção do ser humano na aprendizagem de sua autonomia, está interligada à reinvenção das formas de aprender, dentre elas neste novo cenário, se destaca a educação à distância e suas novas possibilidades de ensino.

Observa-se que há uma diminuição dos obstáculos criados pela escola regular no que diz respeito a estimular e criar uma relação que pode ser atribuído à dificuldade de buscar possíveis entendimentos entre ambos os segmentos, por apresentar empecilhos de aceitação, realização de intervenções e correções de impedimentos, uma vez que muitos professores e orientadores apresentam reservas na relação com a EaD construindo uma imagem negativa sobre ela.

O conhecimento se dá após o indivíduo assimilar todas as informações recebidas e interiorizá-las, isso se dá após o mesmo conviver com as falhas e buscando caminhos para que por meio da reflexão consiga corrigi-las, cabendo a família e a escola promover tal exercício reflexivo, esta reflexão é favorecida pois os métodos didáticos utilizados favorecem esta prática.

Se o objetivo desta proposta educacional é o de democratizar o ensino, oferecendo escola para todos, regularizando o fluxo escolar, respeitando as limitações de cada aluno, favorecendo sua natureza de aprender e ensinar, entendendo também que cada aluno possui o seu tempo de aprender e desenvolver, procurando modificar a visão de mundo e de escola da escola, porque temos tanta dificuldade e pautar-se neste tipo de aprendizagem remota.

Observa-se que este processo remoto pode ser complicado, pois a educação e a aprendizagem fazem parte de uma proposta grandiosa de educação, sendo muito mais do que simplesmente disseminar o conhecimento pautadas em trocas estas garantem as relações baseadas no contato, por ser uma educação que se propõe a oferecer o conhecimento presencial, as muitas relações aqui baseiam-se no real, no presencial, onde o professor ensina, o aluno aprende, o professor dá a bronca o aluno retruca ou assimila, os colegas se abraçam, os fatos acontecem em tempo real, é uma relação pautada no olho no olho, e isso dificulta qualquer outra possibilidade de perceber que o conhecimento algo abstrato e ao mesmo tempo real, seja visto como possível de ser realizado a distância.

Os cursos de formação não preparam os seus alunos para esta nova realidade, não há conhecimento e orientação que os tenha preparado para esta inovação, a formação até hoje recebida é imediatista, se quer agora, briga-se pelo agora, e de repente tudo muda, e educação vai de encontro a esta realidade que atualmente modifica a realidade sem dar tempo de preparar-se para ela, seria ideal ter garantido condições adequadas para a implantação desta nova realidade, adequando e refletindo sobre técnicas adequadas para o desenvolvimento do trabalho dentro da formação docente, mas não foi possível prever, e diante disto, a mudança vem em tempo real, tudo se organiza a maneira que as coisas vão acontecendo, e a partir daí, o novo vem chegando, e os professores e alunos vão se adaptando.

O professor tem a responsabilidade de conduzir os alunos dentro de todos os eventos que

levem a o desenvolvimento educacional, porém neste processo de ensino/aprendizagem do ensino à distância, existe a necessidade de dividir, deixando presente o sentimento de corresponsabilidade dos alunos, uma vez que estes são gestores de seu próprio processo de aprendizagem, modificando o que sempre se soube fazer, controlar o tempo (LEVY,1993).

A maneira que a educação se apresenta hoje, não permite mais que o professor controle o tempo, definindo dentro do seu cronograma como e quando se deve fazer algo como quando o ensino era realizado dentro da sala de aula, hoje é preciso reinventar tendo o cuidado de realmente ensinar e não de transferir o conhecimento, deixando a cargo do aluno a escolha do tempo adequado de aprender, reconstruindo neste momento a posição de professor, garantindo a observância que o papel de professor deixa de existir da forma tradicional e se transformam tornando-o tutor, tornando indispensável a necessidade de uma preparação qualificada para conduzir o novo processo de ensino aprendizagem.

Assim é necessário considerar o saber do aluno, sua bagagem, sua cultura compreendendo que o ato de ensinar é uma característica essencialmente humana, tendo consciência de que todos temos algo para ensinar. Os alunos nos tempos de hoje vivem a tecnologia, tem todos os conhecimentos na mão, a EaD veio para ressignificar o que vem a ser então a escola, pois tudo, todos os conhecimentos já estavam na mão dos alunos, a um click, e nós professores sempre protelamos em utilizar estas ferramentas dentro da sala de aula, o que posso afirmar foi um grande erro, pois não nos preparamos para assumir esta nova realidade.

As tecnologias, muito negadas no trabalho presencial, favorecem e muito o trabalho educacional, organizadas dentro da EaD servem para suprir as necessidades dos alunos de informação, favorecendo a expansão escolar diminuindo os problemas de acesso, adequando o atendimento a clientela recebida.

O tempo passou mais rápido fora da escola e ensinar tornou-se um enorme desafio seja na modalidade de ensino presencial ou à distância, devido à natureza pedagógica que nos acostumamos devido a necessidade de profissionais qualificados para assumir os riscos de ensinar de forma consciente e responsável, ou seja, pelo desafio de transformar informações transferidas em conhecimento, portanto, é preciso vislumbrar a EaD como a reinvenção do processo de aprendizagem pelo ser humano em busca da construção de sua autonomia, interligando este processo de formação à reinvenção das formas de aprender, um construindo novo cenário, destacando esta nova modalidade de educação como uma nova possibilidade de ensino.

Diante desse quadro, muitas vezes é necessário adaptar o conteúdo, isto vem causando um constante conflito e grande ansiedade, o que motiva esta reflexão, uma vez que é importante considerar que a sociedade vive em busca de mudanças diárias para inclusão real de todos no processo educacional, uma vez que todos têm direito a ele, o que contribui para o convívio diário na escola regular.

Seguindo esta linha de pensamento, observa-se que incluir alunos em salas EaD, hoje regulares com professores capacitados, criativos, reflexivos é urgente e necessário, porém não é uma tarefa fácil, considerando que por vezes o aluno que ali se encontra necessita de suporte físico,

baseado em algum tipo de aparelho de apoio, suporte psíquico, que se baseia em material e apoio que estimule o desenvolvimento do pensamento e habilidades específicas no caso de crianças com deficiência Intelectual, para realizar as atividades oferecidas ao grupo de forma a contento .

A realizar estas reflexões, entende-se que por meio de um suporte de aprendizagem adequado a necessidade imediata do aluno e da aula bem planejada, com recursos diversos, será possível que o professor possa contribuir com a formação dessa criança, garantindo-lhe o real direito à educação.

Entende-se aqui que para o ensino ser eficiente deve-se ter princípio colaborativo, onde o trabalho realizado se dá em grupo, em duplas, por meio da adaptação curricular, sendo desta forma transferida pelo aluno para um saber individualizado que lhe permitirá agir diretamente sobre o meio após a apreensão do conhecimento.

Cabe então dentro desta perspectiva renovada de educação, considerar que a EaD é uma modalidade de ensino que veio para fazer parte do novo da educação e para isso devemos considerar que para evitar o sofrimento do professor não em sala de aula virtual é preciso que as Universidades os preparem para a realidade que vão encontrar, levando-os a compreender o limite de seu poder percebendo que lecionar hoje apesar da formação recebida vai muito além, é preciso perceber que a educação é viva, e segue um fluxo que deve ser acompanhado .

É preciso que os coordenadores, dentro do seu trabalho de orientação, vislumbrem esta opção e favoreçam a reflexão sobre o papel do professor/educador de forma ampla, dando-lhe consciência que é preciso apoiar-se nas novas ferramentas para aperfeiçoar e oferecer ensino adequado de maneira satisfatória.

É necessário perceber que quando expomos nossos alunos a tais aulas virtuais, estamos sim criamos uma pequena guerra de nervos onde se trava uma pequena luta onde o professor tenta chegar ao mundo do aluno, e o aluno apresenta-se alheio o tempo todo, desenvolvendo um processo de desgaste profissional enorme, pois, estamos acostumados ao autoritarismo imposto, a rigidez diária apresentada, o que dificulta hoje nossa prática, mas devemos ter ciência que esta forma antiga não é sinônimo de Democracia, mas, é uma falha muitas vezes assimilada durante a preparação profissional.

Deve-se ter em mente que o novo se apresenta e se nos despirmos da nossa rigidez, perceberemos eu todos nós alunos e professores temos muito a ganhar, e que o novo pode nos ajudar a ver de diferentes formas a educação nos aproximando do que está longe, trazendo para nós realidades que por muitas vezes estiveram presentes somente na nossa mente, e agora está bem próxima dentro da tela de um computador. A EaD apesar de nova prática, permite um novo olhar ao que vem a ser educar nos tempos de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que valorizar a EaD baseia-se em vários fatores determinantes e um deles esta

ligado às condições de tempo do aluno, pois na escola presencial, há horários, espaços adequados, materiais individualizados, toda relação se dá entre professor e aluno e a EaD transforma esta realidade criando uma relação de distanciamento onde se aprende também em casa, mas no tempo do aluno, o que a princípio oferece grandes problemas e estimula a busca para a solução destes mudando o enfoque do fazer educação transformando o professor em orientador e não detentor do saber.

Observa-se que há uma diminuição dos obstáculos criados pela escola regular, no que diz respeito a estimular e criar uma relação que pode ser atribuído à dificuldade de buscar possíveis entendimentos entre ambos os segmentos, por apresentar empecilhos de aceitação, realização de intervenções e correções de impedimentos, uma vez que muitos professores e orientadores apresentam reservas na relação com a EaD construindo uma imagem negativa sobre ela.

Por meio do entendimento de como se dá o processo educacional da Educação a Distância, é possível transformar e a partir daí, favorecer oportunidades para que se quebre o estigma de que a EaD não pode ser considerada uma proposta educacional eficiente, pois apesar da falta de contato e conhecimento existente sobre ela, é possível garantir as aquisições dos conhecimentos que não dependem mais somente do profissional, no sentido de conduzir e orientar as atividades, mas de todo o conhecimento existente nas ferramentas remotas que favorecem o desenvolvimento.

É preciso considerar que as relações estabelecidas entre aluno e escola são um importante instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, não a utilizando como um mero instrumento de evolução profissional e sim como o caminho para a busca de novos saberes. Fazendo-se necessário respeitar esta relação como caminho coletivo de busca de soluções não como passatempo sem importância.

O conhecimento é algo que se constrói à medida que o indivíduo toma consciência e supera as suas dificuldades, convivendo com as falhas e buscando caminhos para que através da reflexão consiga corrigi-las, cabendo à família e a escola promover tal exercício reflexivo, esta reflexão é favorecida pela EaD, pois os métodos didáticos utilizados favorecem esta prática.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. São Paulo: A. Associados 2003.

_____ **Modelos de Educação à distância**. São Paulo: A. Associados 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: N. Fronteira – 27ª Edição de bolso 2007.

LUDWIG, A. C. W. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez 1998

.LÉVY P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira - Graduada em Biologia pela UNG Universidade de Mogi das Cruzes; Graduada em Pedagogia pela UNINOVE Universidade Nove de Julho; Mestre em Biologia Molecular e Pós-graduada em Docência Superior UNINOVE. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Básica II no Governo do Estado de São Paulo.

EXPLORANDO AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA



EXPLORING MULTIPLE LANGUAGES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

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

Nesse artigo será tratado sobre a importância da literatura infantil no contexto da Educação Infantil, reconhecendo a mesma, como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças, enfatizando a necessidade de utilizar das diversas linguagens, incluindo a verbal, visual, corporal, sonora e simbólica, para promover uma abordagem inclusiva e que irá enriquecer o processo educacional. As múltiplas linguagens na Educação Infantil, podemos compreender bem melhor as necessidades e interesses das crianças, além de conseguir proporcionar um ambiente que estimula o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Além de que, a leitura de histórias que proporciona os variados momentos de prazer e diversão, ao mesmo tempo no qual estimula o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A literatura infantil destaca-se como uma forma e ferramenta eficaz para promover a imaginação, a compreensão do mundo ao redor e a criatividade das crianças, que tem a oportunidade de explorar as variadas culturas no mundo, bem como, experiências e perspectivas, ampliando assim, seus horizontes e desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação completa. É fundamental que os ambientes na Educação Infantil valorizem e compreendam todo o espaço de forma significativa acerca da literatura infantil, proporcionando experiências enriquecedoras que estimulará o crescimento e o desenvolvimento, das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Múltiplas Linguagens; Literatura Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Expressão Simbólica.

ABSTRACT

This article will discuss the importance of children's literature in the context of early childhood education, recognizing it as a fundamental tool for children's cognitive development, emphasizing the need to use different languages, including verbal, visual, bodily, sound and symbolic, to promote an inclusive approach that will enrich the educational process. With multiple languages in Early Childhood Education, we can better understand children's needs and interests, as well as providing an environment that stimulates the development of their cognitive, emotional and social skills. In addition, reading stories provides many moments of pleasure and fun, while stimulating children's emotional, social and cognitive development. Children's literature stands out as an effective way and tool to promote imagination, understanding of the world around them and the creativity of children, who have the opportunity to explore the various cultures in the world, as well as experiences and perspectives, thus broadening their horizons and developing essential skills for their complete formation. It is essential that environments in Early Childhood Education value and understand the whole space in a meaningful way about children's literature, providing enriching experiences that will stimulate children's growth and development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Multiple Languages; Children's Literature; Cognitive Development; Symbolic Expression.

INTRODUÇÃO

A fase da Educação Infantil é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Uma abordagem eficaz nesse estágio reconhece a importância de estimular habilidades cognitivas desde cedo e integrar uma variedade de linguagens no ambiente educacional. Nesse contexto, a literatura infantil se destaca como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, oferecendo uma abordagem lúdica e enriquecedora para explorar o mundo ao seu redor.

A compreensão das Múltiplas Linguagens na Educação Infantil vai além da linguagem verbal, incluindo também a linguagem visual, corporal, sonora e simbólica. Essas diferentes formas de expressão proporcionam oportunidades valiosas para as crianças desenvolverem suas habilidades e compreenderem o ambiente de forma holística. Ao incorporar a literatura infantil nesse contexto, não apenas incentivamos a leitura, mas também criamos um ambiente educacional diversificado e estimulante para o crescimento e aprendizado infantil.

EXPLORANDO AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

A Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Uma abordagem eficaz nesse estágio deve integrar diversas linguagens, reconhecendo a importância de estimular habilidades cognitivas desde tenra idade. Neste contexto, a literatura infantil emerge como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando uma abordagem lúdica e enriquecedora para explorar o mundo ao seu redor.

A comunicação humana é um fenômeno complexo que vai além das simples palavras. Além da linguagem verbal, que é a forma mais direta de expressão, existem diversas outras formas de comunicação, conhecidas como linguagens simbólicas. Essas linguagens não verbais são fundamentais para a compreensão completa da experiência humana, pois carregam significados e emoções de maneiras diversas e multifacetadas.

Entre as linguagens simbólicas mais comuns estão as imagens, os sons, os gestos, a escrita, os cheiros, os sabores, a arte, as brincadeiras, os toques e até mesmo os sonhos. Cada uma dessas formas de expressão oferece uma janela única para a compreensão do mundo interno das pessoas e das culturas em que estão inseridas.

Ao nos debruçarmos sobre o estudo das linguagens simbólicas, é importante reconhecer que elas não são apenas veículos de comunicação, mas também portadoras de significados profundos e intrincados. Por exemplo, os desenhos feitos por crianças muitas vezes revelam aspectos de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, proporcionando insights valiosos para educadores, psicólogos e pais.

No caso específico do desenho infantil, é possível observar como as crianças representam o mundo ao seu redor, seus sentimentos, desejos e fantasias. Através do desenho, elas exploram sua criatividade, desenvolvem habilidades motoras e expressam suas percepções únicas do universo que as cerca. Portanto, estudar a linguagem do desenho infantil não apenas nos permite entender melhor a mente das crianças, mas também nos oferece ferramentas poderosas para apoiar seu desenvolvimento integral.

Partindo do princípio de que a criança é o ponto focal, suas manifestações e comunicações fornecem os dados tangíveis que fundamentam nossas investigações. Aqui, nos deparamos com "cenas vivas", que nos permitem compreender os momentos, os processos e os resultados que revelam o que a criança está experimentando, sentindo, percebendo e quem ela é.

Quando desenha, pinta, sorri, chora, expressa raiva, adoce, brinca, toca, canta, abraça, sonha, se move, presta atenção, observa, pergunta, guarda segredos, constrói brinquedos, mente, se retrai, se descontraí, age, fala, escreve - em suma, quando simplesmente é ela mesma - a criança está se comunicando conosco, está se expressando e se revelando. No entanto, muitas vezes falhamos (ou não sabemos como) em ouvi-la, observá-la e, ainda menos, entendê-la.

Entretanto, é crucial reconhecer que cada uma dessas ações e expressões oferece uma

janela para o mundo interior da criança, revelando suas necessidades, interesses, preocupações e pontos de vista. Como adultos e educadores, devemos cultivar a habilidade de interpretar esses sinais, permitindo-nos conectar verdadeiramente com as crianças e oferecer o apoio e a orientação de que necessitam para prosperar e florescer plenamente.

Além disso, ao compreender e valorizar a linguagem única da criança, podemos criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes. Incorporar essa compreensão em nossas práticas educativas nos permite adaptar nosso ensino às necessidades individuais de cada criança, promovendo um desenvolvimento holístico e saudável. Dessa forma, ao reconhecer e honrar as expressões da criança, não apenas a estamos capacitando a se expressar plenamente, mas também estamos nutrindo sua autoconfiança e autoestima, fundamentais para seu crescimento e sucesso futuros. De acordo com Elvira Souza Lima (2003):

“Para a criança, o mundo adulto é um desafio a ser entendido. A infância é, de fato, repleta de atividades próprias que são, por vezes, pouco valorizadas, incentivadas ou mesmo permitidas pelos adultos. Quando os adultos restringem as práticas da infância, fica mais difícil para criança seguir o curso normal do desenvolvimento infantil” (p.5)

A literatura desempenha um papel fundamental na formação cultural dos cidadãos, sendo a escola um ambiente propício para promover a leitura e cultivar habilidades de leitura e escrita. Dentro desse contexto, a literatura infantil emerge como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das crianças, proporcionando um espaço para explorar a imaginação, criar fantasias e responder a perguntas que surgem em suas mentes inquisitivas. Além disso, a literatura infantil contribui para a conscientização das crianças sobre a realidade que as cerca e para a busca por soluções para os desafios que enfrentam.

A crítica à literatura infantil tem ressaltado sua importância na promoção da liberdade de expressão, oferecendo às crianças um mundo de fantasia que estimula o interesse pela leitura. Ao apresentar a leitura de forma envolvente e cativante, a literatura infantil torna os livros tão acessíveis e desejáveis quanto os brinquedos, incentivando as crianças a explorarem novas histórias e ideias.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019, a literatura infantil desempenha um papel significativo na educação, proporcionando reflexões e práticas que enriquecem o processo de aprendizagem das crianças. Através da literatura, as crianças são convidadas a explorar diferentes culturas, experiências e perspectivas, ampliando seus horizontes e desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para sua formação integral. Assim, a literatura infantil não apenas nutre a imaginação das crianças, mas também as prepara para enfrentar os desafios do mundo com criatividade, empatia e pensamento crítico.

A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura. Para entendermos bem a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos.

A relação entre arte, literatura infantil e formação da criança é inegável. Ao examinar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que no âmbito das artes, valores como sensibilidade, intuição, pensamento e subjetividade se destacam como expressões

fundamentais no processo de aprendizagem artística. É importante ressaltar que, nesse contexto, o processo criativo é tão relevante quanto o resultado alcançado. As artes desenvolvem competências e habilidades essenciais para a prática investigativa e criação artística, além de promoverem o respeito à diversidade e o diálogo intercultural.

Adicionalmente, a cultura, arte e literatura estão intrinsicamente ligadas no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos emocionais, sociais e intelectuais. Através da arte e da literatura, as crianças exploram diferentes formas de expressão, ampliam sua compreensão do mundo ao seu redor e de pertencimento e cidadania.

Portanto, é essencial que os ambientes educacionais na Educação Infantil valorizem e integrem de forma significativa a arte, a literatura e a cultura, proporcionando experiências enriquecedoras que estimulem o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para serem cidadãos críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade.

A relação entre arte, literatura infantil e formação da criança é inegável. Ao examinar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que no âmbito das artes, valores como sensibilidade, intuição, pensamento e subjetividade se destacam como expressões fundamentais no processo de aprendizagem artística. É importante ressaltar que, nesse contexto, o processo criativo é tão relevante quanto o resultado alcançado. As artes desenvolvem competências e habilidades essenciais para a prática investigativa e criação artística, além de promoverem o respeito à diversidade e o diálogo intercultural.

Adicionalmente, a cultura, arte e literatura estão intrinsicamente ligadas no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos emocionais, sociais e intelectuais. Através da arte e da literatura, as crianças exploram diferentes formas de expressão, ampliam sua compreensão do mundo ao seu redor e desenvolvem habilidades críticas e criativas que serão fundamentais ao longo de suas vidas. Além disso, o contato com diversas manifestações culturais contribui para a construção de identidades plurais e para o fortalecimento do senso de pertencimento e cidadania.

Portanto, é essencial que os ambientes educacionais na Educação Infantil valorizem e integrem de forma significativa a arte, a literatura e a cultura, proporcionando experiências enriquecedoras que estimulem o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para serem cidadãos críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Entre os recursos possíveis, as linguagens simbólicas permitem adentrar no universo infantil de forma profunda. O desenho, as artes plásticas, as brincadeiras, a expressão musical, entre outras, demonstram que a ludicidade está presente em todas as atividades. Embora já utilizadas em algumas situações educacionais, muitas vezes ignoramos o rico repertório de pesquisa que temos em mãos para um maior conhecimento da criança. Os símbolos são expressões profundas da natureza humana, possuindo um grande poder de evocação, dirigindo-se ao intelecto, às emoções e ao espírito. Estudá-los é, na verdade, estudar a humanidade. De acordo com Elvira Souza Lima (2003):

“Para construir linguagens, o ser humano depende da função simbólica (...). O desenvolvimento da função simbólica é possibilitado pela vida de cultura e pelas inúmeras formas de interação humana, pela apropriação dos instrumentos e pelo exercício dos cinco sentidos e do movimento” (p.3 e 4).

Quando uma criança é introduzida desde cedo ao universo da literatura, ela tem a oportunidade de ampliar significativamente sua visão de mundo. Esse contato precoce com livros e histórias não só proporciona prazer imediato, mas também serve como um catalisador para o desenvolvimento da criatividade. Ao explorar narrativas e personagens diversos, a criança é incentivada a imaginar, criar e inventar, o que estimula sua capacidade de pensar de forma original e inovadora.

Além disso, a literatura oferece à criança uma janela para diferentes culturas, experiências e conhecimentos. Através das páginas de um livro, ela pode viajar para lugares distantes, conhecer personagens fascinantes e vivenciar situações que talvez nunca experimentaria pessoalmente. Esse enriquecimento cultural e cognitivo contribui para uma compreensão mais ampla e profunda da realidade que a cerca.

Assim, a criança que é imersa no mundo literário desde cedo não apenas desfruta do prazer da leitura, mas também desenvolve habilidades essenciais para sua formação pessoal e intelectual. Ela se torna mais criativa, curiosa e aberta às diferentes perspectivas, preparando-se de maneira mais sólida para enfrentar os desafios e descobertas que a vida lhe reserva.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu (BRASIL, 1998. vol. 3, p 143).

Os símbolos desempenham um papel crucial na comunicação e expressão humanas, oferecendo uma variedade de formas para atribuir significado a ideias, conceitos, sentimentos e objetos. Podem se manifestar de maneira tangível, como em obras de arte, textos literários e poesias, ou de forma mais abstrata, como em gestos, brincadeiras, sonhos e narrativas imaginativas.

Essas representações simbólicas surgem tanto das experiências externas vivenciadas pela criança quanto do seu mundo interno. Elas se materializam como imagens mentais, originadas dentro da criança, e podem ser expressas através de diversas formas artísticas, gestuais, lúdicas, verbais, escritas, entre outras.

Na literatura infantil, esses símbolos ganham uma relevância particular, oferecendo às crianças uma oportunidade única de explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira envolvente e significativa. Através de histórias, poemas e personagens, as crianças encontram reflexos de suas próprias experiências e emoções, ao mesmo tempo em que são introduzidas a novas ideias e perspectivas. Assim, a literatura infantil não apenas diverte, mas também educa, estimula a imaginação e promove o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998):

“Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura” (p. 91).

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da empatia e

da compreensão emocional das crianças. Ao se identificarem com os personagens e situações presentes nas histórias, as crianças aprendem a reconhecer e lidar com uma ampla gama de emoções, desenvolvendo assim habilidades essenciais para a interação social e o entendimento das relações interpessoais.

Outro aspecto importante é o estímulo à criatividade e à imaginação proporcionado pela literatura infantil. Ao serem expostas a narrativas fantásticas e mundos imaginários, as crianças são incentivadas a explorar novas possibilidades, a criar suas próprias histórias e a desenvolver sua capacidade de pensar de forma não convencional, o que contribui para a formação de indivíduos mais inovadores e adaptáveis no futuro.

Portanto, ao integrar a literatura infantil de forma significativa no ambiente educacional, os educadores não apenas proporcionam momentos de prazer e entretenimento às crianças, mas também contribuem de maneira significativa para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas.

De acordo com Abramovich, surge uma questão crucial: como o estímulo à leitura na infância contribui para a formação de hábitos de leitura e para o alcance de resultados positivos não apenas nas séries escolares, mas também ao longo da vida? A literatura infantil desempenha um papel fundamental nesse processo, tornando a leitura uma experiência mais prazerosa e acessível para as crianças. Além disso, ela contribui para a formação integral dos pequenos, cultivando não apenas o gosto pela leitura, mas também sua capacidade de superar desafios, desenvolver pensamento crítico e promover mudanças na sociedade em que vivem.

Vygotsky, em sua obra (1992, p.128), ressalta a importância do desenvolvimento do pensamento lógico e da imaginação na infância, destacando que esses aspectos são inseparáveis do pensamento realista. Nesse sentido, o autor enfatiza que, por meio da literatura infantil, as crianças são levadas a explorar mundos de fantasia e descoberta, distantes muitas vezes da realidade, mas igualmente valiosos para seu crescimento e desenvolvimento.

Abramovich, em uma reflexão extremamente significativa, enfatiza a importância da leitura ao descrever:

"LER, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!" (ABRAMOVICH, 1997, p. 14).

Assim, incentivar a leitura de livros desde cedo não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também as ajuda a incorporar a leitura como parte integrante de suas atividades diárias, lazer e jogo. Dessa forma, a literatura infantil não só enriquece suas vidas, mas também as prepara para enfrentar os desafios do mundo com imaginação, pensamento crítico e criatividade. Ademais, ao explorar diferentes narrativas e personagens, as crianças expandem sua compreensão do mundo, aprendem a valorizar a diversidade e a desenvolver empatia pelos outros, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Considerando essa questão, vamos examinar o aspecto lúdico sob a perspectiva de alguns estudiosos. Platão, conforme citado em *Les Lois* (1948, p. 39-40), destaca a importância de aprender

através da brincadeira. Além disso, Aristóteles sugere que os jogos na educação devem espelhar atividades sérias dos adultos, preparando as crianças para o futuro. Segundo Piaget (1971), o desenvolvimento infantil ocorre através do lúdico, sendo a brincadeira essencial para o crescimento das crianças, pois é por meio dela que elas exploram o mundo ao seu redor.

Dessa forma, é fundamental que os professores proporcionem atividades lúdicas aos alunos, uma vez que estas promovem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. Sobretudo, o jogo estimula de maneira eficaz o desenvolvimento global da criança, facilitando a aprendizagem e simplificando os processos de socialização, comunicação e construção do pensamento.

Feijó (1992, p. 02) ressalta que o lúdico é uma necessidade fundamental da personalidade, do corpo e da mente, integrando-se às atividades essenciais da dinâmica humana de forma espontânea, funcional e satisfatória. Por sua vez, Vygotsky (1989, p. 54) argumenta que, embora o prazer não seja uma característica definidora do brincar, este preenche uma necessidade na vida da criança. Ambos os autores destacam que a atividade lúdica proporciona um processo natural de desconstrução e construção do conhecimento para a criança.

Portanto, que possamos valorizar e integrar a literatura infantil de forma significativa em nossos ambientes educacionais, reconhecendo seu papel vital no desenvolvimento integral das crianças e preparando o caminho para um futuro repleto de aprendizado, imaginação e possibilidades.

A Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Uma abordagem eficaz nesse estágio deve integrar as Múltiplas Linguagens, reconhecendo a importância de estimular habilidades cognitivas desde tenra idade. Neste contexto, a literatura infantil emerge como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando uma abordagem lúdica e enriquecedora para explorar o mundo ao seu redor.

As Múltiplas Linguagens na Educação Infantil englobam não apenas a linguagem verbal, mas também a linguagem visual, corporal, sonora e simbólica. Essas formas de expressão oferecem oportunidades únicas para as crianças explorarem suas habilidades e compreenderem o mundo ao seu redor de maneira integral. Portanto, ao incorporar a literatura infantil, estamos não apenas incentivando a leitura, mas também proporcionando um ambiente rico e diversificado para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado, evidenciou-se que a combinação de diversas linguagens na educação infantil com foco na literatura infantil é grande importância para o desenvolvimento total das crianças.

Assim como, o reconhecimento de cada expressão, seja ela verbal ou não verbal, vem carregada de diversos significados profundos e contribui cada um de uma forma única para a compreensão do mundo pelas crianças.

É de fato extremamente importante que os educadores compreendam e valorizem as diversas formas de expressões atualmente existentes, para que proporcionem ambientes educacionais

inclusivos e que estimulem as crianças com deficiência. Ao fazer isso, além de capacitar as crianças a explorarem seu potencial criativo e cognitivo, prepararemos para se tornarem cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Reitera-se que a promoção de diversas formas e de práticas pedagógicas que integrem a literatura infantil, bem como as demais linguagens simbólicas é extremamente importante, reconhecendo-as como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Por fim, somente usando diferentes abordagens, bem como, a da citada no artigo, poderemos garantir que as crianças alcancem seu potencial máximo, enfrentando as adversidades do mundo com criatividade e empatia, tornando-o um lugar melhor.

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;

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

BNCC. Literatura infantil: reflexões e práticas: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/203-literatura-infantil-reflexoes-e-praticas>. Acesso 20 jan. 2024 .

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção.** São Paulo: Cortez, 2003;

DUARTE JR, João Francisco. **O Sentido dos sentidos.** Ed. Criar, 2001;

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

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;

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo, Ed Mestre, 1954 LUQUET, G. H. O desenho infantil. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

READ, Herbert. **A educação pela arte. São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 1958

SANTOMAURO, Beatriz et al. **O que não pode faltar - para que as turmas de creche e pré-escola se desenvolvam plenamente....** Revista Nova Escola, São Paulo, ano XXIII, nº 217, p. 48-57, nov. 2008.

VYGOTSKY, Levy. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Levy. **A Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN DEMOCRATIC MANAGEMENT



PAMELA JANGUENE MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (2012); Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Silva Telles.

RESUMO

O estudo realizado busca conhecer o perfil do coordenador pedagógico e a importância da gestão democrática para a educação no Brasil, seu caráter formador e as concepções de sua origem. A expectativa é demonstrar como tem ocorrido o processo de gestão democrática do ensino no Brasil, apontando as principais causas das dificuldades apresentadas pelos educadores, gestor/coordenador pedagógico. Além disso, tem, também, o intuito de mostrar a relevância das legislações pertinentes referentes ao processo de instauração da gestão democrática nos sistemas de ensino no Brasil. O presente estudo explicita, ainda, os desafios encontrados pelo gestor/coordenador-pedagógico frente à gestão democrática no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico; Gestão democrática; Educação.

ABSTRACT

The study seeks to understand the profile of the pedagogical coordinator and the importance of democratic management for education in Brazil, its formative character and the conceptions of its origin. The expectation is to demonstrate how the process of democratic management of education

has taken place in Brazil, pointing out the main causes of the difficulties presented by educators, managers and pedagogical coordinators. It also aims to show the relevance of the relevant legislation regarding the process of establishing democratic management in education systems in Brazil. This study also explains the challenges faced by the manager/pedagogical coordinator when it comes to democratic management in schools.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator; Democratic management; Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende estudar a importância do Coordenador pedagógico frente aos desafios da gestão democrática do ensino no Brasil e tem como objetivo colaborar com educadores e fazê-los compreender a importância das práticas democrática nas instituições de ensino.

As razões pelas quais me levaram à escolha do tema da pesquisa reportam a necessidade de conhecer os desafios e a importância da prática de gestão democrática na atuação do coordenador pedagógico.

A partir dessas observações, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre as seguintes questões problemas: Qual o perfil do coordenador pedagógico e a importância da gestão democrática para a educação? Quais os aspectos Legais predominantes que fundamentam a proposta da gestão democrática no ensino? Quais os desafios do Coordenador pedagógico frente à gestão democrática? Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem caráter bibliográfico e de sites da internet com a pretensão de confirmar as observações de alguns autores que se dedicaram ao estudo do tema.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A problemática que envolve as políticas de gestão democrática nas instituições educacionais públicas perpassa pelas décadas de 1920 - 1932 e 1934 por meio do movimento dos pioneiros da escola nova, proclamado pelos educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Roquete Pinto, Pascoal Leme, entre outros, que mobilizou toda a sociedade em prol de garantir na legislação brasileira um projeto nacional democrático na área da educação escolar (MEC, 2005). Graças aos pioneiros da escola nova que a educação começou implantar a descentralização da gestão escolar por meio de algumas das propostas apresentadas, que foram promulgadas na constituição de 1934 (MEC, 2005).

Sendo assim, “A Constituição de 34 organizou a educação, concebida como um projeto nacional de cidadania, em sistemas de ensino, administrados por conselhos representativos da voz plural dos educadores” (MEC p. 3, 2005).

De acordo com MEC, (2005) podemos observar que esses objetivos expressos no PNE (Plano Nacional de Educação) são novamente declarados nas metas para o ensino fundamental e médio,

salientando o Conselho escolar como fórum de participação da comunidade na gestão escolar.

Neste sentido, o MEC, (2005) explicita ainda que a Constituição de 1988, a LDB e o PNE ao promulgar novos objetivos e estratégias para a implementação e a gestão dos sistemas de ensino, sob os fundamentos da gestão democrática do ensino público, tem destacado ainda a importância do desenvolvimento da autonomia dos seus respectivos sistemas de ensino e de suas instituições escolares.

De acordo com Messeder (2013), a temática da gestão democrática é relativamente uma reflexão recente, com embasamento Legal, ou seja, a gestão democrática é um princípio constitucional. Deste modo podemos conferir seus princípios na Constituição Federal de 1988: Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”;

Diante do princípio Constitucional de 1988 observamos que, quando a lei se refere ao ensino público ela está referindo-se ao conhecimento público, aquele que é acessível a todos. Desta forma é possível compreender que a Lei estabelece que a gestão democrática deva estar presente em todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas (MESSEDER, 2013).

Segundo Luck (2005), é no ano de 1980 que o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas é iniciado.

A partir de então, surgem várias reformas educacionais e proposições legislativas, reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional.

Podemos observar que o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino (...); gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (art. 206 da Constituição Federal 1988).

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição deve ser independente do nível hierárquico. Para Delors (2001), a educação tem uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz cada vez mais essencial para uma sociedade justa e igualitária.

Vale lembrar que existe também, a falsa democracia escolar que explicita o ponto de vista da direita, que está no poder, com fortes reflexos do neoliberalismo. Nesta, “a gestão é democrática na medida em que o professor ensine, o aluno estude, o zelador use bem suas mãos, o cozinheiro faça comida e o diretor ordene.” (FREIRE, 2003, P. 105).

Entretanto, numa perspectiva progressista, todas as tarefas são importantes e devem ser respeitadas e dignificadas, para o avanço da escola. Freire, (p. 105, 2003) salienta ainda que, sem

deixar a responsabilidade de:

[...] dirigir, de coordenar, de estabelecer limites, o diretor não é, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho ele não é escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida.

As instituições educacionais e a legislação são realizadas por meio de valores e significados da sociedade a fim de direcionar as ações em prol dos objetivos da comunidade social MEC, (2005).

Neste sentido, diante das circunstâncias históricas podemos observar que as normas do estado Brasileiro surgiram antes do país obter sua identidade política como nação, criando a crença de que as normas resolvessem quase todos os problemas, gerando: a ética, participação, cidadania, democracia e tantas outras virtudes políticas, porém, Anísio Teixeira, diante de suas batalhas em favor da educação emancipatória no Brasil, sempre alertava que a lei não era suficiente para transformar a realidade brasileira, salientando o descompasso existente entre o Brasil oficial expresso nas legislações e o Brasil em sua realidade MEC, (2005).

O MEC, (2005) ressalta ainda que, diante do princípio da gestão democrática do ensino público no Brasil promulgados nas legislações vigentes, observamos os valores e os significados que os educadores proclamam em uma educação verdadeiramente emancipatória para o exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática, desfazendo o paradigma patrimonialista com a proposta de um novo projeto de gestão democrática da educação no Brasil.

Entretanto os dispositivos legais por si só não transformam a cultura e os valores da nação, somente por meio de ações efetivas fundamentadas pelos novos paradigmas é que podemos obter resultados transformadores da cultura e dos valores da sociedade brasileira MEC, (2005).

Assim, para que os fundamentos do novo paradigma constitucional, que preconiza uma educação democrática, emancipadora, cidadã, possam desfazer os do antigo paradigma patrimonialista, é necessário que as “comunidades escolar e local” adotem a estratégia de participar efetivamente nos conselhos, com autonomia para exercer seu poder cidadão na gestão das instituições públicas de educação, tendo como pressuposto que essas instituições pertencem à cidadania (MEC, p. 6, 2005).

Neste sentido, compreendemos que por meio do trabalho coletivo entre todos os envolvidos no processo educativo: coordenadores/gestores, educadores, pais e comunidade, na medida em que eles tornam - se conscientes do seu papel na sociedade, entendem que se a educação é pública, significa que a responsabilidade do seu progresso é um direito e dever de todos pela educação (MEC, 2005).

OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Diante das inúmeras transformações da escola no espaço social, ela se vê obrigada a repensar suas práticas e a ressignificar o seu papel e sua forma de organização no ambiente educacional. Neste sentido, frente ao desafio de redefinir o papel da escola enquanto instituição democrática, diante das mudanças que estamos vivendo, este capítulo apresenta algumas reflexões sobre este assunto.

Freire, (1982) ressalta que, o coordenador pedagógico tem o papel de mobilizar os diferentes

saberes dos educadores que atuam na escola para levar os alunos a um aprendizado verdadeiramente eficaz, e como educador ele deve estar constantemente atento ao caráter didático – pedagógico das relações de ensino – aprendizagem no cotidiano escolar, levando os docentes a resignificarem suas práticas e a resgatar sua autonomia sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo dentro da instituição educacional.

Essas teorias e práticas são realizadas por meio das seguintes dimensões: reflexiva ao ajudar no entendimento dos processos de ensino - aprendizagem; organizativa ao articular o trabalho dos educadores dos diversos campos escolares; conectiva por possibilitar inter-relação entre os docentes, gestores/coordenadores, funcionários, pais e alunos; interventiva quando transforma algumas práticas introduzidas no sistema educacional que não satisfazem mais o ideal de escola e por fim, avaliativa, ao promover a necessidade de refletir e repensar o processo educativo em prol de possíveis mudanças positivas no sistema educacional (VASCONCELLOS, 2006).

De acordo com Luck (1991), as organizações gerenciadas de forma democrática inclusive as instituições escolares, os servidores são mobilizados ao estabelecimento dos objetivos, na resolução dos problemas, nas tomadas de decisões, na promoção e manutenção dos padrões de desempenho, garantindo que a organização esteja oferecendo um bom serviço aos seus clientes. Assim, ao referir – se às escolas e aos sistemas de ensino, os conceitos de gestão democrática envolvem, além dos docentes, coordenadores/gestores, os alunos e pais e a qualquer outra pessoa que possa representar a comunidade se prontificando a propor soluções para a melhoria do processo ensino – aprendizagem e na organização do trabalho didático – pedagógico.

Para Veiga e Carvalho (1994), o maior desafio enfrentado pelas escolas é construir sua autonomia, desprendendo do papel de mera executora de programas de treinamento e ousar a assumir o seu verdadeiro papel de predominar na formação continuada dos profissionais docentes. Neste sentido, compreendemos que, o reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica (Veiga e Carvalho, 1994).

Assim, a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na instituição educacional, uma vez que, ela não só possibilita à progressão continuada com embasamento na especialização, na obtenção de títulos, qualificação na eficiência e competência dos profissionais, mas também proporciona, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos docentes articulado com as escolas e seus respectivos planejamentos e projetos didático - pedagógico (Veiga e Carvalho, 1994).

Transformar um ambiente democrático não é uma tarefa fácil, por esta razão, não pode ser elencada em apenas um sujeito. Deste modo, os coordenadores, gestores escolar, precisam deixar de lado o antigo posicionamento autocrático, para que, então, possa proporcionar no espaço educacional um clima favorável ao diálogo, à troca de ideias e posicionamentos, pois o próprio papel do gestor coordenador pedagógico pressupõe um posicionamento democrático ao planejamento educativo, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário, se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino – aprendizagem docente

e discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade educacional do ambiente escolar (LIBÂNEO, 1996).

Quem põe em prática e gere o fazer pedagógico em sala de aula são os docentes, por isto, para contribuir no progresso do ensino – aprendizagem dos discentes a coordenação, deve promover uma dinâmica de interação, para facilitar o trabalho dos professores em sua realidade, em suas indagações, angústias, reconhecendo suas necessidades e dificuldades, fazendo uma crítica dos acontecimentos, a fim de ajudar aos mesmos a entender a própria participação nos problemas e a reconhecer suas contradições e não ocultá-las, trabalhando em prol da ideia do processo de mudança e transformação da problemática apresentada na realidade do espaço escolar, buscando diversas alternativas para oferecer materiais e provocar o avanço educativo, acompanhando o percurso em sua totalidade, e em suas várias dimensões (VASCONCELLOS, 2006).

Vasconcellos (2006) ressalta ainda que, são vários os desafios e a sobrecarga de trabalho dos educadores, existe a preocupação com sua sobrevivência, em função do baixo salário e com isto não sobra tempo para se especializar planejar as aulas, pesquisar a melhor maneira de tratar os conteúdos, enfim, pensar em transformar o ambiente educativo, faltando ainda espaço para o trabalho coletivo na escola.

Sendo assim, a rotatividade da equipe do docente no ambiente escolar, com cobranças burocráticas, as pressões dos órgãos centrais, a organização administrativa, entre outras, faz com que isto realmente seja uma das causas dos problemas enfrentados pelos educadores, gestores/ coordenadores-pedagógico. Portanto, isso não justificaria a falta de negligência de alguns gestores / coordenadores pedagógicos e aos profissionais que atuam no espaço educativo da escola em se omitir a realizar um trabalho que venha se comprometer efetivamente com o ensino-aprendizagem no ambiente educacional (VASCONCELLOS, 2006).

Deste modo, para que o coordenador pedagógico possa acompanhar o trabalho dos professores e desenvolver ações de parceria com os demais profissionais é preciso que pense nos desafios atuais enfrentados pela escola, a complexidade do conhecimento e da sociedade, analisando as recentes mudanças educacionais, os problemas e as divergências de sua prática escolar do seu cotidiano, diante das possíveis transformações do perfil de educador, atentando para a defasagem encontrada na inadequada formação dos docentes, a fim de, atender as necessidades dos alunos para uma educação de qualidade (PLACCO, 2002). Assim, é possível observarmos que esses são alguns dos desafios enfrentados pela escola, e conseqüentemente do trabalho do gestor/coordenador pedagógico, são dilemas do cotidiano que estão envolvidos no processo educativo (PLACCO, 2002).

Diante dessas reflexões, Placco (2002), ressalta que, faltam nos cursos de formação de educadores, coordenadores pedagógico, em todo o Brasil, direcionamento sistemático nesta formação para os aspectos éticos, psicológicos e sociais, o compromisso com a educação, a motivação e o interesse dos docentes, que não são postos em debate, como também não o são a compreensão e o preparo para lidar com o outro, com os conflitos e as reações individuais e grupais, que possam surgir, seja no ambiente de sala de aula com os alunos ou com colegas de trabalho e sem contar com os pais dos alunos, que pode vir a comprometer o bom andamento do ensino no espaço escolar.

Portanto, a partir das reflexões apresentadas Placco (2002), observa ainda que, os cursos de formação precisam retomar algumas diretrizes necessárias para a formação do coordenador pedagógico, ou seja, um novo formato didático pedagógico universitário que venha mobilizar e dar sincronidade enquanto possibilita conscientizar e dar criticidade ao trabalho coletivo em prol de uma construção efetiva do conhecimento. Neste sentido, compreende-se que, a formação do docente precisa aprender a lidar com a complexidade do ser humano, sujeito da transformação de si e de sua realidade, considerando, entretanto, essa mudança como resultado intencional dos homens (PLACCO, 2002).

Segundo Veiga (2004), a gestão democrática requer o entendimento em sua totalidade dos problemas diversos expressos no cotidiano do espaço pedagógico, visando infringir a dicotomia existente entre, teoria e prática, buscando resgatar o comando do processo e dos resultados obtidos por meio do produto do trabalho realizado pelos educadores. Gerir uma instituição escolar de forma democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder existente na escola, tendo como objetivo sua socialização, propiciando ações participativas de forma coletiva para que possa atenuar a exploração da solidariedade, que supera o sistema opressor, dando autonomia e independência dos órgãos intermediários que organizam e impõe políticas educacionais das quais a escola tornam-se mera executora de seus projetos didático – pedagógico (VEIGA, 2004).

Para Antunes (2008, p. 16)

Pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e os seus processos, bem como articulá-los às suas determinações históricas, políticas e sociais. Significa especialmente entender as diferentes concepções de “gestão democrática”. Estas diferentes concepções, de um lado, estão associadas ao rompimento do modelo autoritário, burocratizado e centralizador e à possibilidade de maior participação de todos, desde que todas as ações estejam intimamente articuladas ao compromisso sociopolítico com os interesses coletivos. Expressam e favorecem as ampliações da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essenciais para a construção coletiva de um projeto de escola.

Sendo assim, Veiga (2004) salienta que a busca da gestão democrática implica, necessariamente a maioria da colaboração dos representantes dos diversos segmentos da instituição educativa, em suas decisões, nas práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas. Deste modo, fica evidente que a gestão democrática, no ambiente educacional escolar, não é uma tarefa fácil de ser consolidada, pois, trata-se do envolvimento e participação crítica de forma coletiva em toda a construção do projeto político – pedagógico e na forma de geri-lo no espaço educativo (VEIGA, 2004).

Assim, a ampla participação dos profissionais nos processos de decisões, favorece o fortalecimento dos acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam apresentadas ao diálogo, questões que de outra forma não entrariam em discussão e poderia vir a dificultar o trabalho de todos os educadores (VEIGA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se realizar uma breve reflexão sobre o perfil do coordenador pedagógico nos sistemas de ensino no Brasil, diante do processo de democratização da gestão escolar, para

que educadores reflitam sobre sua prática, e reconheçam o seu verdadeiro papel profissional nos ambientes educacionais. Apresentou - se ainda alguns posicionamentos sobre os aspectos Legais expressos na Legislação Brasileira que legitimaram a gestão democrática do ensino no Brasil.

A pesquisa também propôs um trabalho significativo por meio do estudo dos desafios e implicações pertinentes da atuação do gestor/coordenador – pedagógico diante da gestão democrática no espaço escolar, no sentido de que o gestor/ coordenador deve usar os percalços do seu dia-dia como ponto de partida para conduzir a reflexão/ação sobre a prática didática – pedagógica, a fim de, buscar de forma coletiva com a equipe docente, as possíveis resoluções para os problemas enfrentados por cada educador no cotidiano do espaço escolar. Atentando para a importância da formação continuada dos professores, em prol de atender as necessidades dos alunos para uma educação de qualidade.

Diante do estudo realizado, foi possível perceber que as políticas de gestão e de regulação da educação no Brasil têm passado por constantes processos de transformações originadas, substancialmente, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas mudanças redimensionam o papel da educação e da escola, interferindo na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem o cotidiano escolar. Neste sentido, observou-se ainda que a escola para se desvincular da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar outra forma de organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, é necessário que os gestores/coordenadores - pedagógico reflitam sobre sua própria atuação profissional, resignificando seu papel enquanto gestor coordenador – pedagógico, para que consigam gerir uma instituição educacional de forma verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação, São Paulo, p. 38-39, fev. 2009.

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

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. p.1 a 117.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação: Sonho possível.** In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte.** 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. FRANCO, Amélia Santoro. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente.** In REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, Anais... Caxambu, Minas Gerais, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola.** Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática.** Goiás: Alternativa, 1996.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Educare et Educare: Revista em Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez. 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional.** In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

RANGEL, M. **Supervisão Pedagógica: um modelo.** 4^a ed. São Paulo: Vozes, 2006.

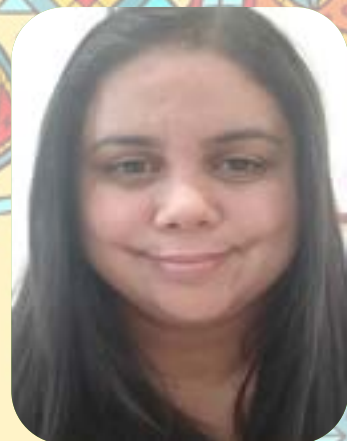
VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 7 ed São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político - pedagógico da escola: Uma construção possível**. 17.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. e CARVALHO, M. Helena S.O. "**A formação de profissionais da educação**". In: MEC. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, 1994.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF VISUAL ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



PATRÍCIA ARAÚJO LIMA FREIRE

Graduação em licenciatura em pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Virtuais e sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A histórica da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos tem pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte- Visual; Prática- Pedagógica; Educação- Infantil; Desenvolvimento- Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to clarify how the teaching of Virtual Arts has taken place in the context of Early Childhood Education and its importance in the classroom, within pedagogical practices and

school planning. The history of Early Childhood Education from its inception to the present day, as set out in LDB 9394/96. It presents the visual arts as a language in everyday school life, showing the role of art in children's development and questioning teachers' performance in working with the visual arts in Early Childhood Education. It also clarifies, through the eyes of teachers at this level of education, their anxieties, anxieties and perspectives for changing the reality, where many have little regard for this discipline, which is so important for children's development.

KEYWORDS: Visual Art Teaching; Pedagogical Practice; Early Childhood Education; Child Development..

INTRODUÇÃO

As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais". (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandam a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propende não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, as suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir na construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com

o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

CONHECENDO AS ARTES VISUAIS

A arte é dividida em quatro linguagens: belas-artes visuais, teatro, dança e música.

Cada um tem sua importância na educação, mas a linguagem da enquete é a arte visual, segundo o dicionário escolar português, a palavra visual significa visão ou visão, portanto, arte visual está associada à linguagem visual.

Analisando a história da arte visual desde a pré-história, ela é dividida em várias partes, pinturas rupestres, esculturas e esculturas nas rochas, que mudavam de assunto de tempos em tempos de acordo com os acontecimentos e descobertas da época.

Em resumo, do ponto de vista do desenvolvimento humano, podemos citar mais quatro eras importantes na história da arte além das artes visuais na pré-história, além das artes visuais na antiguidade, que caracterizam a época após a criação de escrita.

emblemas, a velhice Média na religião, o Renascimento no valor do homem e a arte visual contemporânea baseada na simplicidade, no sentimentalismo romântico e no mundo exterior.

Segundo o site brasilecola.uol.com.br A história da arte é muito extensa e complexa, pois acompanha todo o desenvolvimento do ser humano. A ideia das belas-artes visuais no Pau-Brasil surgiu após a Segunda Guerra Mundial, para dar atenção às manifestações artísticas.

mas no século XVIII já era possível encontrar as belas-artes plásticas do artista Aleijadinho, na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais. Há algumas décadas, os cursos de artes eram conhecidos como educação artística, os alunos estudavam história da arte esboço e pintura, mas com o transpassar dos anos, os cursos de artes escolares foram evoluindo e existem escolas que lidam muito com artes visuais, por exemplo, artes plásticas.

como esboços, pinturas, artesanato, esculturas, fotografias, uma das maneiras de conhecer as diferentes artes visuais é visitar os museus, feiras escolares ou exposições de artes que podem ser encontradas no mundo todo, das mais sofisticadas as mais simples, e completas, ou através de sites, livros, revistas etc. Nas artes visuais possuem várias expressões e significados, onde as crianças geralmente manifestam através de pinturas, desenhos, gravuras, fotografias e esculturas.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes

Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influência da arte desde cedo, sejam por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam

em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humana o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: [Blog: https://dreamkids.com.br/](https://dreamkids.com.br/). Acesso 06 fev. 2024

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

A ARTE NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados à Arte na Contemporaneidade geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino. É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora: “uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social”. (Bastos, 2005, p. 229).

Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.43)

Avaliando e apreciando a arte o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandirem e aperfeiçoarem a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

“A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca”. (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela construirá o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos. Assim, a disciplina de artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

“Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes”. (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo e essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído. Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso e evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo. Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

AS ARTES VISUAIS E SUAS LINGUAGENS

As crianças, mesmo os bebês, precisam interagir com o mundo em que vivem, começando por chorar, gritar, correr, pular, espalhar brinquedos, a curiosidade, dependendo do desenvolvimento e da idade, vasculha gavetas e portas de armários, e rabisca o que está na frente.

Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.93).

Portanto, os professores podem usar muitos desses comportamentos a seu favor e influenciar outras pessoas com muito carinho para que as crianças continuem a expressar seus sentimentos de outras maneiras. Existem algumas formas de desenvolver as artes visuais através da educação infantil, a saber:

Pintura: Com as crianças do jardim de infância a pintura é muito importante, usando pincéis, dedos, esponjas etc. As crianças também começam a reconhecer as cores e a descobrir novas cores misturando vários tons para criar formas, tamanhos, símbolos e muito mais. Ela poderá usar toda a sua criatividade e expressar seus sentimentos.

Desenhos: É normal encontrar algumas linhas no primeiro desenho, algumas mais grossas, outras mais suaves, alguns pontos, alguns círculos para tentar, geralmente um em cima do outro. Em alguns anos ou mesmo em alguns meses, poderemos ver uma cena mais clara, a figura dos animais, a figura das pessoas, a figura das casas. A pintura acompanha o crescimento da criança, onde podemos encontrar os sentimentos e o seu modo de vida.

As crianças sempre pegam lápis, mas também podem usar tijolos ou carvão para desenhar

nas ruas e paredes. Aprendem por imitação, vendo adultos ou irmãos escreverem ou desenharem, o que estimula o desejo de desenhar e a capacidade de coordenação.

Massa de modelar: Todas as crianças gostam de brincar com massa de modelar, os professores podem usar massa de modelar para desenvolver a coordenação motora fina. Modelos mais detalhados como bonecos, bichinhos, frutas etc. A coordenação motora fina envolve os pequenos músculos dos dedos, mãos e pés. Usada quando movimentos finos e fluidos são necessários para toda a vida. Por isso essa linguagem das artes plásticas é importante na educação infantil, estimulando as mãos das crianças e melhorando a habilidade com o lápis.

Colagem: A linguagem da colagem estimula a criatividade das crianças, isolamento social independência e até mesmo modelagem promovendo o autoconhecimento e outras culturas.

Vários tipos de materiais podem ser aplicados nas atividades de colagem, como:

Folhas secas

Palito de fósforo

Serragem

Botões

Macarrão

Algodão

Cascas de ovo

Papeis de diferentes texturas (papel celofane, crepom, papel de seda camurça)

Sementes e grãos

Barbante e lã

Recortes de revistas e jornais.

Areia ou terra

Lantejoulas e glitter

Trabalhando com todos esses materiais, as crianças conseguem experimentar as diversas texturas e sensações. Além de fazer colagens, você pode trabalhar com esses materiais: cortar, rasgar, aparar, fazer bolinhas de crepe, quebrar botões ou contar fósforos.

Essas atividades ajudam a desenvolver a coordenação dedo-mão. Essas atividades podem ser realizadas dentro ou fora da sala de aula, e os professores podem levar os alunos para fora quando possível.

Recomenda-se que as crianças conheçam diferentes materiais para que possam desenvolver sua criatividade e decidir quais materiais usarão para criar suas próprias obras de arte.

Utilizando materiais recicláveis: Trabalhar com materiais reciclados ensina as crianças a ter consciência do reaproveitamento, cuidar da natureza e diferenciar entre materiais recicláveis e não recicláveis.

Alguns dos itens mais comuns na lista de reciclagem são caixas de leite, latas de leite em pó, garrafas PET, latas de refrigerante, potes de sorvete, revistas velhas e jornais e caixas de papelão, onde você pode criar:

Garrafas PET - pinos de boliche, boneca e foguete

Potes de sorvetes- porta joia

Lata de leite em pó- cofrinho de moedas

Jornais ou revistas- porta retrato

Caixinhas de leite- jogo da memória

As crianças tendo acesso aos materiais recicláveis e percebendo as várias possibilidades de criar, elas desenvolvem os seus objetos, colocando dessa forma as suas imaginações na arte.

Releitura de obras: O objetivo da releitura de obras na educação infantil é estimular as crianças a observarem as obras de arte de diversos artistas famosos, ajudar no desenvolvimento criativo de cada criança e, assim, demonstrar sua criatividade. Expresse opiniões, pensamentos, comentários e criações em suas criações artísticas. Romero Brito e Tarsila do Amaral são exemplos de artistas que os professores podem utilizar após explicar o que é reinterpretação de imagens, E deixar desenvolvem suas próprias reinterpretações.

Recriando o ambiente escolar: É outra linguagem que estimula as crianças da educação infantil para as artes visuais, onde podem ser encontrados, cartazes com temas e datas comemorativas do país, estados e municípios, aniversariantes do mês, dias da semana, ajudante d o dia, entre outros; mesmo sendo um adulto, geralmente o professor o artista que confeccionou a decoração da sala de aula, faz com que as crianças sintam-se bem com a decoração colorida e alegre da sala onde vão ficar durante o ano.

Autorretratos: Desenhar autorretratos com alunos do jardim de infância ajuda a construir identidade, eles são capazes de identificar diferenças físicas entre eles e seus pares e são capazes de encontrar suas próprias características.

O professor pode utilizar um espelho para trabalhar com seus alunos de forma que eles possam desenhar o que veem na imagem. Outra maneira é fazer com que os alunos toquem seus rostos, cabelos e transfiram tudo o que sentem por meio do toque para o papel. Os materiais utilizados podem ser de vários tipos, como lápis, giz de cera, marcadores, carvão ou tinta. Nesse caso, o professor pode decidir se usa materiais que são compartilhados com a turma ou deixa que cada aluno escolha o seu.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Décadas atrás, a ideia era que a professora de pré-escola era a de cuidadora, mas isso mudou desde 1980. Além das diferentes atividades das professoras que atendem os alunos, elas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, oferecendo caminhos de desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e superando todos os obstáculos.

A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo. (www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor, São Paulo, 27 mar. 2024).

Para que o aprendizado das artes na educação infantil seja produtivo, o professor precisa ter parceria com o aluno e com os pais, e essa parceria confirma o desenvolvimento da criatividade da criança, é verdade, como ela vive, com quem.

Dificuldades como dificuldades de aprendizagem, violência ou abuso infantil, déficit de atenção, falta de atendimento médico, alimentação saudável. E como se comportar de acordo com a situação real para que o professor possa ajudar e desenvolver plenamente esse aluno. Para tanto, o professor deve desenvolver um sentimento de amor, atenção, cuidado, respeito e paciência para com cada aluno, a fim de ganhar a confiança de cada aluno. Observar, Imaginar, Criar, Sentir, Ver e Admirar Durante a atividade, se existem necessidades especiais ainda não identificadas pelas famílias ou cuidadores, os professores devem estimular as crianças para que possam ser observadas:

Dificuldades em visualizar as imagens no quadro,

Dificuldades em ter atenção,

Criança que apresenta nervosismo com barulhos ou se isola, entre outros,

Não escutar quando é chamada pelo nome,

Criança muito imperativa.

Os professores também encontram alunos sem a necessidade da ajuda de um profissional específico, como podemos ver nos casos abaixo:

- Um aluno que está sempre sozinho por causa de sua timidez, esse aluno pode precisar apenas que o professor o coloque perto de um ou dois colegas desinibidos.
- Dado que os alunos são mais proficientes com a mão esquerda do que a maioria das pessoas com a mão direita, pode ser necessário ajudá-los a entender que não há problema em usar mais a mão esquerda e que serão capazes de realizar todas as atividades como outras crianças porque ao olhar o outro aluno, ele fica frustrado quando seus colegas são destros e ele canhoto.
- Em situações em que os alunos não gostam de ir ao parque por medo de se machucar, os professores precisam ensinar pacientemente os alunos a desenvolver confiança e coragem por meio do exemplo de seus colegas.

Conhecendo seus alunos a professora vai poder ter um melhor desempenho

ao preparar suas aulas, respeitando suas necessidades e aproveitando suas habilidades.

Abaixo podemos ver as diferentes maneiras de linguagens mais frequentes do professor para motivar as crianças, são elas:

- Linguagem Corporal: Imitar com gestos e postura é um exemplo para a criança perceber o que é o gesto, chama a atenção e estimula a memória, o pensamento de todos.
- Linguagem visual: figuras, desenhos, gravuras, pinturas etc., que podem ser apresentados por meio de decoração de sala de aula, fantasias, bonecos etc., essa linguagem permite que a criança exercite, entre outras coisas, ver e admirar.
- Linguagem falada: Um professor pode contar uma história e depois usar o tema para convidar seus alunos a fazer arte a partir da história que ele conta, desenvolvendo assim a imaginação dos alunos.

Com isso, o professor deve observar o comportamento de cada aluno antes da atividade finalizada, descobrir as dificuldades ou progressos de cada criança e conseguir trabalhar corretamente.

Se necessário, aconselha-se o professor a adaptar a sala de aula e em termos de mobiliário da sala e materiais didáticos, de modo que seja facilmente acessível a todos os alunos. playground, bebedouro, corredores e outros. Mas infelizmente ainda existem muitas escolas que não são adaptadas para alunos com necessidades especiais, permitindo que o professor use a criatividade e habilidades artísticas para tornar a sala de aula o mais confortável, segura e agradável possível. As artes visuais podem ser um meio pelo qual um professor pode ajudar alunos especiais a aumentar sua criatividade e desejo de aprender

O professor pode trabalhar com seus alunos sobre como conhecer o corpo humano e a higiene pessoal. Por meio desse exercício, eles aprendem mais sobre os sentidos e as funções motoras do corpo e aprendem a cuidar da higiene pessoal.

É possível ensinar artes visuais em três linguagens sobre o corpo humano, como podemos observar abaixo:

- Linguagem corporal: gesticulando enquanto eles cantam a música apresentada pelo professor.
- Linguagem Visual: Escolha uma menina e um menino deitados em um lençol marrom e desenhe ao redor de seus corpos representando cada indivíduo, masculino e feminino. Portando diversos itens de higiene pessoal como escova de cabelo, escova de dente, pasta de dente, xampu, sabonete, cotonetes e outros. O professor pode colocar as coisas em uma caixa e deixar algumas crianças tentarem descobrir o que tem dentro sem ver, apenas através do tato.
- Linguagem oral: cantar uma música, Banho é Bom- Castelo-Rá-Tim-Bum, ou, Ombro, Cabeça, Pé e Joelho.

Crianças pequenas podem achar mais fácil encontrar seu corpo através da cabeça, depois o

corpo e os membros, tornando este tópico muito divertido e agradável para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio-histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na aceção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do

manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se as novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiaticizada. Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos as nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA da massinha de modelar na educação infantil. Lamaxi, MG. [2019?]. Disponível em: [16www.lamaxi.com.br>a-importancia-da-massinha-de-modelar-na-educacao-infantil](http://www.lamaxi.com.br/a-importancia-da-massinha-de-modelar-na-educacao-infantil). (Acesso 27 mar. 2024).

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** In: **Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea.** Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação.** São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso 07 fev. 2023.

ENTENDA a importância da arte para as crianças. Novos Alunos, SP. 08 de fev. de 2019. Disponível em: <http://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-arte-para-as-criancas>. Acesso 05 out. 2023.

ENSINO pelas artes e criatividade pode transformar a escola. Fundação Telefônica. SP, 26 de abr. de 2019. Disponível em: www.fundacaotelefonica.org.br/ensino-pelas-artes-e-criatividade-pode-transformar-a-escola. Acesso 05 out. 2023.

FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.

GOULART, Julmara. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil**. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.

GURGEL, Thais. **O desenho e o desenvolvimento das crianças**. Nova escola. [s.l.]01 de dez. de 2009. Disponível em: www.novaescola.org.br/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas. Acesso 05 out. 2023.

HISTÓRIA da arte. Brasil escola. SP [s.d]. Disponível em: www.brasilecola.uol.com.br/cdn.ampproject.org/história-da-arte Acesso 05 out. 2023.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artemed, 2003.

IMPORTÂNCIA das atividades com colagem, desenho e pintura na educação infantil. Turminha suporte à educação infantil. [s.l.] 18 de nov. de 2017. Disponível em: www.turminha.com.br/importancia-das-atividades-com-colagem-desenho-e-pintura-na-educacao-infantil. Acesso 05 out. 2023.

O PAPEL do professor. Colégio São Judas. SP. [2019?]. Disponível em :www.colegiosaojudas.com.br/o-papel-do-professor. Acesso 05 out. 2023.

O PAPEL do professor: como mudou ao longo do tempo e o que se espera dele. Educação Infantil aix, [s.l: s.d]. Disponível em:<http://educacao.infantil.aix.com.br/o-papel-do-professor-como-mudou-ao-longo-do-tempo-e-o-que-se-espera-dele>. Acesso 05 out. 2023.

O PAPEL do professor na educação infantil- saiba a importância. Sistema Smartare. [s.l: s.d]. Disponível em:[Http://sistemasmartcare.com.br/o-papel-do-professor-na-educacao-infantil-saiba-a-importancia](http://sistemasmartcare.com.br/o-papel-do-professor-na-educacao-infantil-saiba-a-importancia) Acesso 05 out. 2023.

PORTAL EDUCAÇÃO - <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk>. Acesso 05 out. 2023.

PROJETO corpo humano educação infantil. Escola educação. [s.l.] 13 de mar. de 2016. Disponível em: [www.escolaeducacao.com.br>projeto-corpo-humano-educacao-infantil](http://www.escolaeducacao.com.br/projeto-corpo-humano-educacao-infantil). Acesso 05 out. 2023.

QUEIROZ, Juliana. **Releitura de obras de arte na educação infantil.** MG, 08 de jun. de 2015. Disponível em: [www.escolaterradosaber.com.br>releitura-de-obras-de-arte-na-educacao-infantil](http://www.escolaterradosaber.com.br/releitura-de-obras-de-arte-na-educacao-infantil). Acesso 05 out. 2023.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Educação Infantil: Legislação e Prática Pedagógica.** In: **Revista Psicologia da Educação.** N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso 05 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56.

WEBER, Maria Luiza Turner. **A importância da arte na educação especial.** Núcleo do Conhecimento, [s.l.] 07 de jan. de 2017. Disponível em: [Http://www-nucleodoconhecimento-com-br.cdn.ampproject.org>a-importancia-da-arte-na-educacao-especial](http://www-nucleodoconhecimento-com-br.cdn.ampproject.org/a-importancia-da-arte-na-educacao-especial). Acesso 05 out. 2023.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

VIOLATION OF CHILDREN'S RIGHTS



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 Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo ressaltar os direitos das crianças, demonstrar como esses direitos estão garantidos em Lei, mas que não basta a legalidade, é preciso políticas públicas que alcance as crianças em situação de vulnerabilidade, às quais, todos seus direitos são negados e seus cuidados negligenciados. Entre as violações contra os direitos das crianças e adolescentes estão da educação, da moradia, da proteção e segurança, do gênero, da cor, da alimentação.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais não estruturados; Exploração; Vivências.

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight children's rights, to show how these rights are guaranteed by law, but that legality is not enough; public policies are needed to reach children in situations of vulnerability, who are denied all their rights and whose care is neglected. Violations against the rights of children and adolescents include education, housing, protection and security, gender, color, food, etc.

KEYWORDS: Unstructured materials; Exploration; Experiences.

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 1º dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes entre zero e 18 anos. Quando falamos em crianças e adolescentes, estamos falando a respeito de seres em formação e não em pequenos adultos, como algumas pessoas, com o intuito de fugirem de suas responsabilidades o fazem. Buscaremos, com este artigo, esclarecer os leitores acerca dos benefícios da Lei para a construção da cidadania, pois a partir da Lei crianças e adolescentes deixaram de serem propriedades de seus pais para usufruir dela como um instrumento que pudessem os defender das atrocidades cometidas contra elas no seio de suas próprias famílias.

O que a lei defende sobre a construção de um cidadão e sua proteção é que seja algo real e não somente um mito na vida de milhares de crianças e adolescentes que a partir do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente passa a ser um sujeito de direitos e de deveres. “O artigo 4º diz que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Pensando nisso, vamos evidenciar a importância dos pais imporem limites às ações de seus filhos com manifestação de amor, sendo que tal ato necessita do apoio da sociedade em uma conjugação de todos os fatores indispensáveis para a formação de cidadãos capazes de construir um futuro melhor, partindo de um presente promissor. Limite, afeto e amor são palavras repletas de significados que irão dar qualidade à vida de crianças e adolescentes que precisam ser orientados e direcionados para se tornarem adultos saudáveis, mas sempre a partir de seus desejos e de seu reconhecimento como sujeitos, sendo essas as condições de construção da sua autoestima, responsabilidade e felicidade.

Hoje o que podemos observar, é que crianças e adolescentes são sujeitos de direito, mas também de deveres, e que a cada direito adquirido corresponde um dever que precisa ser cumprido, portanto, culpar o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente pelo crescente número de infrações cometidas por eles é um grande equívoco de interpretação, o ECA Estatuto da Criança e do Adolescente foi criada com intuito de proteger crianças e adolescentes em todos os sentidos como cidadãos de direitos, mas para que isto aconteça cabe aos responsáveis à tarefa de educá-las e ensiná-las, para que possam desfrutar de um bom convívio familiar e em sociedade, só assim vamos alcançar o nosso objetivo que é formar cidadãos. Aplicar a lei e colocá-la em prática não é tarefa fácil, pois é preciso interpretá-la de maneira correta, para que não haja uma visão distorcida da situação, talvez para muitos que não conheça a lei e não saber interpretá-la crítica por proteger crianças e adolescentes em situação de risco ou também as que estão à margem da sociedade e que cometem atos ilícitos.

“Na verdade, em situação irregular está a família, que não tem estrutura e que abandona a

criança; os pais, que descumprem os deveres do poder familiar; o Estado, que não cumpre as suas políticas sociais básicas; nunca a criança ou o jovem". (...) A família é o primeiro agente socializador do ser humano. Liberati

Para alguns responsáveis essa tarefa é considerada um incômodo prefere nada fazer, educar demanda tempo, é preciso dialogar, mencionar as regras de conduta familiar e social, impor limites que são necessários para o convívio em sociedade. Não devemos esquecer que tudo isso aplicado a uma dose de amor e carinho e no momento certo, trará a criança e ao adolescente os vínculos necessários para que se sintam respeitados como cidadãos de direitos.

HISTÓRICO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

O desenvolvimento de políticas sociais desempenhadas pelo Estado brasileiro no início do século XX, às populações carentes de recursos financeiros, era entregue aos cuidados da Igreja Católica por intermédio de algumas instituições, entre elas as Santas Casas de Misericórdia, que atuavam tanto com os doentes quanto com os órfãos e desprovidos, e adotavam o sistema da Roda das Santas Casas, vindo da Europa no século XIX, que tinha o intento de amparar as crianças abandonadas e de recolher donativos.

Em sintonia com a política nacional da época iniciou o funcionamento do estabelecimento público pioneiro para atender menores no Rio de Janeiro (Distrito Federal). Neste mesmo caminho, em 1927, nasceu o Primeiro Código de Menores, sob a autoria de Melo Mattos, juiz de menores.

Refletindo o período autoritário ou do Estado Novo vivenciado pelo Brasil, no ano de 1942, nasceu o SAM - Serviço de Assistência ao Menor tendo vínculo com o Ministério da Justiça nos moldes do sistema penitenciário voltado à menor idade. Mesmo sem alterações nas políticas sociais e penais no país, durante o período de extrema relevância da democracia, ocorrido entre 1945 e 1964, surgiram movimentos sociais que visavam manter e ampliar os direitos já alcançados.

Nessa esteira, em 1967, durante o período de governo militar, dois documentos significativos que instituíram a visão vigente à época, com a criação de duas leis: Lei nº 4.513 de 1/12/64. A primeira foi responsável pela criação da FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor com o objetivo de ser a grande instituição de assistência à infância, cuja ação era a internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores seu principal foco, e a nível estadual, as FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor) imbuída da tarefa executora. A segunda foi a Lei nº Lei 6697 de 10/10/79, que criou o Código de Menores, de 1979.

A promulgação da Carta Magna de 1988, conhecida como: Constituição Cidadã, representou grandes avanços para os movimentos sociais da infância brasileira, pois, até então, a organização dos grupos em torno do tema da infância era basicamente de dois tipos: os menoristas e os estatutistas. Os primeiros defendiam a manutenção do Código de Menores, que se propunha a regulamentar a situação das crianças e adolescentes que estivessem em situação irregular, já os demais defendiam uma grande mudança no código, instituindo novos e amplos Direitos às Crianças e aos Adolescentes, que passariam a ser sujeitos de direitos e a contar com uma Política de Proteção Integral.

Os anos oitenta foram de extrema importância ao que se refere aos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Foi nessa década, que a luta pelos seus direitos foi defendida por inúmeros movimentos e entidades, que obtiveram êxito, fazendo constar seus direitos na Carta Magna Brasileira, impondo aos governantes a responsabilidade de assumirem compromissos públicos com a causa dos Direitos da Infância e da Juventude.

Na Assembleia Constituinte, organizou-se um grupo de trabalho comprometido com o tema da criança e do adolescente, cujo resultado concretizou-se no artigo 227, que estabeleceu o conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo os avanços da legislação internacional para o Brasil. Este artigo garante à criança e ao adolescente seus direitos fundamentais, além de protegê-los de forma especial. E em 13 de julho de 1990, nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), passando a regular o artigo 227 da Constituição Federal, tornando-se um marco na definição das garantias às crianças e aos adolescentes.

Segundo Ana Paula Motta Costa:

“O Brasil seguiu a tendência internacional de valorização de direitos humanos especiais, mas, sobretudo, é fruto do esforço conjunto de milhares de pessoas e comunidades empenhadas na defesa desses direitos. Esse movimento social fez aflorar a necessidade histórica de uma transformação efetiva da realidade conquistando em 1º lugar, a inclusão do art. 227 na Constituição Federal.” (COSTA, 2014, p.12).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado para fazer cumprir e regularizar as conquistas obtidas em favor da infância e da juventude. Portanto, por meio deste instrumento é que vimos expressos os direitos da criança e do adolescente, os considerando como indivíduos que necessitam de respeito por estarem em pleno desenvolvimento, e de proteção integral por parte da família, do Estado e da Sociedade. Ao recepcionar a Lei nº 8069/90, houve três mudanças, classificadas em três grupos no cenário dos direitos e garantias das crianças e adolescentes.

O primeiro grupo foi o das “Mudanças de Conteúdo”, na medida em que o Estatuto da Criança e do Adolescente acrescentou em nosso País, conteúdos novos ao elenco dos Direitos da Infância e da Juventude. Essas mudanças de conteúdo incluem os direitos individuais, que seriam o direito à vida, à liberdade e o direito à dignidade. E se incluem os direitos coletivos, que seriam os direitos econômicos, sociais e culturais.

O segundo grupo de modificações reitera “Mudanças de método”, e neste campo o Estatuto da Criança e do Adolescente inova drasticamente, principalmente em relação às crianças e adolescentes carentes. Portanto, o Estatuto está em busca da superação do assistencialismo como o princípio definidor das relações entre os pobres e o ramo social do Estado, pois, superando o assistencialismo os sujeitos passarão a ser vistos como sujeitos de direitos exigíveis em lei. Dessa maneira, é preciso substituir o assistencialismo por um trabalho social e educativo, visto que somente assim as crianças e os adolescentes poderão mudar das necessidades aos direitos, da condição de menor à condição de cidadão, detentor do direito de ter direitos.

O terceiro grupo de alterações trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é o das “Mudanças de Gestão”, que revisou a relação entre os entes federados, fazendo existir uma divisão do trabalho social não só entre União, Estados e Municípios, mas também quanto à relação entre esses e a sociedade civil organizada.

Evidencia-se que diante das mudanças instituídas pela Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente, três avanços puderam ser observados. A primeira novidade em relação à criança e ao adolescente é que a criança tem direito ao respeito, à dignidade e à liberdade, e não são mais objetos da família, da sociedade e do Estado.

“(...) se, num passado remoto, a criança ou adolescente era coisa consequentemente descartável e, num passado recente, interessava apenas ao direito penal, depois, em razão de alguma patologia, erigia-se um conjunto de normas tendentes a integração sociofamiliar (doutrina da situação de risco), modernamente passa a ser considerado como sujeito de direitos, sendo-lhe devida a proteção integral perante a família, a sociedade e o Estado.”

A segunda novidade em relação à criança e ao adolescente é que estas passam a ser consideradas pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Ou seja, têm direitos iguais em relação aos adultos, mas em razão da idade, também têm direitos especiais pelo fato de eles ainda não terem acesso ao conhecimento pleno de seus direitos e encontrarem-se em uma etapa de desenvolvimento que requer cuidados especiais. Por ainda não terem atingido condições de defender seus direitos, frente às omissões e transgressões capazes de violá-los. Por não contarem com meios próprios para arcarem com a satisfação das suas necessidades básicas e por se tratar de seres em pleno desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, e sociocultural, não podendo assim responder pelo cumprimento das leis e demais deveres e obrigações da mesma maneira que os adultos.

A terceira novidade em relação aos Direitos da Criança e do Adolescente é o princípio da prioridade absoluta, entendida como a prioridade em receber proteção e socorro. A qualidade no atendimento por serviço ou órgão público, a preferência na formulação e execução das políticas sociais. Como também a destinação privilegiada de recursos públicos às áreas relacionadas com a proteção da infância e da juventude.

“(...) no sentido de resguardo às condições para a felicidade atual e futura, enquanto o termo integral relaciona-se com a ideia de ser devida à totalidade dos seres humanos, nos seus mais variados aspectos, notadamente físico, mental, espiritual e social.”

OS DIVERSOS TIPOS DE VIOLAÇÃO AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Segundo o dicionário Aurélio, Negligência é: "desleixo, descuido, desatenção, menosprezo, preguiça, indolência".

Segundo Guerra (2008), a negligência é um ato de omissão do responsável pela criança ou adolescente em prover necessidades básicas para o seu desenvolvimento. Fruto da omissão e/ou despreparo dos pais ou responsáveis de crianças, como: alimentação, vestuário, saúde, educação, amor, descuido, acidentes previsíveis entre outros.

Infelizmente as crianças são afetadas em vários de seus direitos. Omissão compreende o cuidado com a saúde, alimentação e higiene, falta de apoio emocional e psicológico e omissão de cuidados com a proteção e segurança. Segundo uma pesquisa formulada pela SIPIA (Sistema

de informações da Criança e Adolescente) as crianças entre 5 e 12 anos tendem a ser as mais prejudicadas e estão mais vulneráveis a serem violadas.

Mesmo com os artigos 277, Constituição que introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral e no Artigo 4º do ECA e caracteriza com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes a vida à saúde, a alimentação, à educação, ao esporte, à liberdade e à convivência familiar e comunitário. Estes direitos continuam sendo violados por aqueles que deveriam proteger e garantir. Pelas idades apresentadas, entendemos que dos 5 aos 12 anos é fase que necessita da família, portanto, podemos concluir que a família e a comunidade violam esses direitos.

Por esse motivo foi criado o Conselho Tutelar para dar suporte. Os conselheiros não têm a responsabilidade de ocupar o lugar dos pais, da família ou da comunidade, ele serve para dar apoio e suporte a estas outras instituições sociais, orientado quanto ao cuidado das crianças e dos adolescentes, e dando sua contribuição quando necessário para que estas crianças possam ser tratadas de forma digna e tendo seus direitos respeitados.

Segundo Del Priore (2004), esta cultura de violação vem enraizada desde a época do colonialismo no Brasil, o papel desempenhado pelas crianças ficava no anonimato, sempre à sombra dos adultos, seus pais, em seguida de seus patrões, mas estando sempre numa posição de submissão, curvando-se à violência, as privações e autoritarismo de seus senhores. Como a autora relata que durante muito tempo eles foram "tão somente crianças". Mas essa criança seria reconhecida como sujeito de direito com o surgimento do Código de Menores. O ECA garante que todas as crianças tenham direito à Educação e sejam protegidas de qualquer violação possível.

Mas um motivo de se questionar quantas as políticas de proteção e como elas estão sendo aplicadas, pois não deveria ocorrer tais situações, como negligência na escolaridade, até porque os pais e a sociedade são conhecedores dos direitos dessas crianças.

Encontramos entre tantas violações de direito das crianças, a omissão pelo gênero e sexo.

Em uma análise distante do sexismo, estudiosos afirmam: meninos e meninas sofrem igualmente com a maneira como o masculino e o feminino são ensinados na escola, que poderia se tornar um ambiente de encontro entre eles e transformá-los em pluralidade.

Segundo Braga (2007) a diferença biológica será o ponto de partida para a construção social do que é ser homem e mulher. O sexo é atribuído ao fator biológico, enquanto gênero é uma construção histórico-social. A noção que se tem acerca de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do masculino e do feminino.

A disparidade quanto ao sexo feminino para o masculino ocorre somente na omissão de proteção com cuidado com saúde e alimentação e higiene.

Observa-se que mesmo com o passar dos tempos e com os avanços na garantia de direito o gênero feminino continua sendo considerado um ser frágil, sem defesa e por esta razão, tem sofrido tantas violações. Mesmo assim ainda pode-se observar que o sexo masculino é menos violado em relação ao feminino, pois considerado pela sociedade ser forte, resistente, que não precise de tanta proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das bibliografias consultadas e pesquisas apresentadas sabemos que existem as Leis de proteção que garantem os direitos de crianças e adolescentes, e que o ECA é um marco referencial de conquista para meninos e meninas.

Na década de 80 e 90 vários movimentos foram criados para que a criança e ao adolescente tivessem visibilidade e participação nas instâncias políticas e sociais. Podemos dizer que muitos ganhos foram conquistados, no entanto, muito tem se a caminhar e conquistar.

Em pleno século XXI ainda encontramos crianças com seus direitos violados e negligenciados. Encontramos famílias desestruturadas, pais drogados, alcoólatras e as crianças vivem abaixo da miséria sem direito a alimentação, estudo, proteção, segurança e moradia. Basta uma volta pelo centro da grande São Paulo, encontramos crianças nos faróis pedindo dinheiro, vendendo balas. Essas crianças deveriam ocupar seus lugares na escola, ter abrigo e proteção, desfrutar de boa alimentação, de um lar com carinho e respeito.

Ainda faltam políticas públicas que alcancem as crianças do Tocantins, que ainda sofrem com o tráfico de crianças internacional, prostituição infantil.

Como educadores podemos fazer a diferença e não aceitar nenhuma negligência ou violação com os direitos da criança e do adolescente. Devemos ter o conselho tutelar como nosso amparo e todas as vezes que presenciarmos situações de crianças vulneráveis devemos num primeiro momento conhecer a história e a família da criança e posteriormente, se for o caso, acionar os órgãos competentes.

Não podemos aceitar a violação dos direitos às crianças e adolescentes, somente a existência da Lei não faz a diferença na vida desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/L8069.htm>. Acesso 02 mar. 2024.

COSTA, Ana Paula Motta. **Execução socioeducativa e os parâmetros para a interpretação da lei n. 12.594/2012.** In: COSTA, Ana Paula Motta (org.). **Execução das medidas socioeducativas.** 1a. Ed. Florianópolis: IMED Editora, 2014.

COUTO, I. A. P. do; MELO, V. G. de. **Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil**. In: BAZÍLIO, L. C. EARP, M. de L. S.; NORONHA, P. A. (org.). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

DEL PRIORE, Mary. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FALEIROS, V. de P. **Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFS/SEAD, 2006.

FERREIRA, M. S.; NORONHA, P. A. **As legislações que tutelaram a infância e a juventude no Brasil**. In: BAZÍLIO, L. C. EARP, M. de L. S.; NORONHA, P. A. (org.). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004.

LAZARILHO DE TORMES, O ANTI-HERÓI E O STATUS QUO DO CLÉRIGO DA OBRA E O DISCURSO POLÍTICO-RELIGIOSO ATUAL



LAZARILLO DE TORMES, THE ANTI- HERO AND THE STATUS QUO OF THE CLERIC OF THE WORK AND THE CURRENT POLITICAL-RELIGIOUS DISCOURSE

PRISCILLA PAULINE PARENTE SILVA

Graduação em Letras Inglês pela Pontifícia Universidade Católica (2008); Especialista em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Mackenzie em curso; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Dilermando Dias dos Santos - Diretoria Regional de Ensino Pirituba/Jaraguá - DRE P/J.

RESUMO

O objetivo deste trabalho será apresentar dois caminhos de análises literárias de uma mesma obra; uma abordar no romance Lazarilho de Tormes, narrativa espanhola do século XVI, de autoria desconhecida e obra fundante do romance picaresco, no qual o herói da história é um anti-herói: personagem marginalizado em constante labuta pela sobrevivência. Além da marcante característica do protagonista deste tipo de narrativa, veremos ainda uma sátira social como tema central da história, uma crítica contundente ao modelo de sociedade da época: hipócrita e corrupta. Esta parte será o fio condutor do desenvolvimento deste anti-herói herói (grifo meu) em um determinado momento da história que veremos mais adiante. E, o outro caminho desta análise, será um paralelo deste romance picaresco e o personagem do clérigo com a nossa conjuntura atual na esfera política e o discurso político-religioso proferido pelo deputado-pastor Silas Malafaia. A estrutura de sátira social dos romances picarescos da Idade Média nos possibilita fazer uma análise do status quo vigente, uma vez que os costumes e tradição dos políticos brasileiros são semelhantes aos moldes do clero de outrora: além da corrupção e hipocrisia, os discursos autoritários para manterem-se nos cargos imunes de qualquer julgamento civil. Veremos a degradação moral e as trapaças do homem pelo homem em busca da superficialidade do material e esvaziamento da fé. Vale ressaltar neste resumo que este artigo é a junção de dois trabalhos realizados em disciplinas diferentes ao longo do curso de especialização em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Mackenzie, em 2016; portanto os assuntos serão entrelaçados.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade; Sátira social; Discurso Político-religioso; Picaresco; Anti-herói.

ABSTRACT

The aim of this work will be to present two paths of literary analysis of the same work; one will look at the novel *Lazarillo de Tormes*, a 16th century Spanish narrative, of unknown authorship and a founding work of the picaresque novel, in which the hero of the story is an anti-hero: a marginalized character in a constant struggle for survival. In addition to the striking characteristic of the protagonist of this type of narrative, we will also see a social satire as the central theme of the story, a blunt criticism of the model of society of the time: hypocritical and corrupt. This part will be the guiding thread in the development of this anti-hero hero (my emphasis) at a certain point in the story, which we'll see later on. And the other path of this analysis will be a parallel between this picaresque novel and the character of the clergyman and our current political situation and the political-religious discourse delivered by deputy pastor Silas Malafaia. The social satire structure of the picaresque novels of the Middle Ages allows us to analyze the current status quo, since the customs and traditions of Brazilian politicians are similar to those of the clergy of yesteryear: in addition to corruption and hypocrisy, authoritarian speeches to remain in office immune from any civil judgment. We will see the moral degradation and cheating of man by man in search of material superficiality and the emptying of faith. It's worth noting in this summary that this article is the combination of two pieces of work carried out in different subjects during the specialization course in Portuguese Language and Literature at Mackenzie University in 2016, so the subjects will be intertwined.

KEYWORDS: Society; Social satire; Political-religious discourse; Picaresque; Anti-hero.

INTRODUÇÃO

O ROMANCE PICAESCO



Lazarillo de Tormes, Anônimo

Tradução de Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves

Organização de Mario M. González, 2012

<https://editora34.com.br/detalhe.asp?id=312>. Acesso 28 mar. 2024

O ROMANCE PICAresco

Para compreender as análises, faz-se necessário um resgate histórico-cultural da segunda metade do século XVI e do entendimento sobre o romance picaresco.

A Espanha expandia seu império com suas conquista mercantil e colonização do mundo novo: as Américas. E, assim como a língua foi uma forma de administrar e “educar” colônias, a literatura foi (e ainda é) um reflexo da crença e formação social de um povo e de sua nação. Desta forma, as narrativas de outrora que se embasavam nas aventuras heróicas de cavaleiros fantásticos começam a ser produzidos outros formatos de textos cujo conteúdo dá-se pela sátira de uma determinada sociedade e com outro tipo de herói, o anti-herói ou pícaro, personagem marginalizado que luta constantemente para sua sobrevivência e em busca de uma possível ascensão social, independente de qualquer atitude e/ou julgamento moral ou ético. Essas novas narrativas são chamadas de romance picaresco,

(...) propomos entender o romance picaresco como a pseudo-autobiografia de um anti-herói – o pícaro -, definido como um marginal à sociedade, cujas aventuras, por sua vez, são a síntese crítica de um processo de tentativa de ascensão social pela trapaça e representam uma sátira da sociedade de sua época. (GONZÁLEZ, 2005, p. 201)

O ANTI-HERÓI E SEU NASCIMENTO

Lazarinho luta diariamente pela sua própria sobrevivência desde a infância ao lado da mãe, jovem viúva que se vê sozinha na criação do menino. À exemplo de sua responsável, Lazarinho já cedo percebe que para manter-se vivo é preciso fazer favores e literalmente “não ver” a dura realidade: sua mãe se prostitui e depois se envolve com um ladrão. Este, rouba de outrem para dar o que comer para eles.

No início da trama, temos a linha condutora, o guia do percurso de Lazarinho: não ver o errado moral-ético, não julgar, mas fazê-lo para seguir a vida. Assim lhe fora ensinado, de pai para filho, de mãe para filho e de amos para subalternos.

A luta diária de sobrevivência deste jovem pícaro que logo na relação com seu primeiro amo (o cego) teve igualmente degradado, trapaceado e violento o seu batizado para entrada no mundo,

- Lázaro, encoste o ouvido neste touro e ouvirá um grande ruído dentro dele.
Eu simplesmente enconstei, acreditando que era verdade. Quando sentiu que eu tinha a cabeça bem junto da pedra, ele enrijeceu a mão e, com força, deu-me uma grande cabeçada no diabo do touro, deixando-me mais de três dias com a dor da chifrada. E disse-me:
- Ignorante! Aprenda que o guia do cego tem que saber um pouco mais que o diabo.
E riu muito da brincadeira.
Pareceu-me que naquele instante despertei da inocência em que, como criança, estava adormecido. Pensei lá no fundo: “O que ele diz é verdade. Devo abrir bem os olhos e ficar esparto, pois sou sozinho e tenho que aprender a cuidar de mim.” (p.37)

Lazarinho teve sua cerimônia de debutante com uma personagem cega e trapaceira que o iluminou e o ensinou a arte de viver, e assim configuraria toda sua trajetória e sua ascensão social: ele cego de si mesmo, trapaceiro e degradado moralmente, uma pequena amostra marginal de uma

grande sociedade hipócrita central.

Ele permanece meses com o cego e é submetido às condições desumanas, assim aprende que para estar vivo é necessário ser esperto. Aprende e formula truques com este amo. De acordo com González, este período (com o cego, clérigo e escudeiro) é considerado a sequência de Aprendizado,

Caracteriza-se por uma evolução no “passer fome” que é, inesperadamente, cada vez maior e uma evolução na capacidade para remediar a fome, ao ponto que o pícaro acaba remediando também a do amo. (GONZÁLEZ, 1988, p.13)

Vale ressaltar que ele remedia a fome do escudeiro, seu amo que vive de aparências e com este, percebemos que Lazarilho se fortalece com o ato de dar comida para ele e percebe, de fato, que a sociedade aceita melhor as aparências de uma roupa, a prepotência de uma riqueza inexistente, que o caráter existente de um maltrapilho. Não à toa, este amo encerra o processo de aprendizado e ele inicia sua nova etapa: a Progressão.

(...) há uma progressão da fome à capacidade de subsistir, de ser uma extensão do amo (guia do cego) à relativa autonomia do aguazil e da fuga ao diálogo. (GONZÁLEZ, 1988, p.13)

Interessante observar que a fome foi ao mesmo tempo fisiológica e ideológica, pois o manteve no percurso de querer se tornar extensão de um amo. Outro aspecto dessa avanço de fase foi o desenvolvimento do diálogo, como se para se dar bem na vida o domínio da oratória fosse uma premissa. Mas, não foi justamente o que ele aprendera com os três primeiros amos? O cego era o Alexandre Magno, o clérigo com domínio do discurso religioso e o escudeiro, um aristocrata falido.

Após essa virada, Lazarilho marca sua transformação, sua ascensão social com um objeto pertencente à sua nova classe: compra roupa mesmo que velha e uma espada e,

(...) sente-se “em traje de homem de bem” e decide atuar de acordo com o nível obtido mediante a aparência. Agora, Lázaro se incorpora ao universo dos seus amigos amos e nele enfrenta a sociedade de igual para igual (...) (GONZÁLEZ, 1988, p.13)

O anti-herói herói (grifo meu) que envolveu o leitor até o momento com sua carga emocional, cativando assim para torcida de sua grande conquista, deixa de ser o anti-herói herói e torna-se apenas o anti-herói ao entrar, integrar ao sistema corrompido e promíscuo da sociedade.

E, ao integrar a sociedade de quase-igual para quase-igual, ele conclui sua cegueira ao não exergar a si próprio e misturar-se com a inversão de valores, esvaziamento da honra e superficialidade do material. Afinal,

Eles não querem ver em suas casas homens bons e virtuosos, que são, ao contrário, detestados e desprezados. (LAZARILHO DE TORMES, p. 141)

SÁTIRA SOCIAL

Como vemos, e de acordo com González, não podemos analisar um romance picaresco sem pontuar os traços marcantes de uma crítica contundente à sociedade na qual a narrativa foi produzida e publicada. No caso de Lazarilho, a obra é anônima por fazer crítica ao sistema eclesiástico em um momento conturbado da história medieval (INDEX), além das condições da época, e o outro por ter

sido escrita por um dissidente religioso, talvez (grifo meu),

(...) a crítica do Lazarilho tem tons diferentes, já que o livro nasce sob condições muito diversas. Nele se condensam e afinam elementos que vinham da Idade Média, dentre os quais se destaca a crítica aos costumes dos eclesiásticos, que no século XVI levaria à revisão das doutrinas.⁵ O Lazarilho acrescenta à crítica tradicional um sentido mais complexo, ao incorporá-la num quadro de rebeldia contra uma ordem social e econômica num momento de crise religiosa. (GONZÁLEZ, 1988, p. 15)

Ou seja, a sátira condiz com a condição social e status quo religioso da época, período de expansão de impérios, controle religioso e honra dos “homens de bem”.

O CLÉRIGO DE OUTRORA E ATUAL

Foi escolhido para análise parcial o personagem do clérigo para um possível diálogo comparativo com um outro clérigo atual, um político-religioso na figura de Silas Malafaia, uma vez que estamos em um momento de crise política manifesta e com discurso político-econômico-social degradado e hipócrita proferido comicamente por nossos políticos-religiosos. Ambos se negam a ter suas honras maculadas e seus status diminuídos, e para isso será feito tudo, independente de qualquer análise ou julgamento ético-moral atual.

Assim como o clero foi “o segmento apontado como dominante numa sociedade de pícaro” (GONZÁLEZ, 1988), nossos políticos-religiosos os são tanto quanto. Há anos a sociedade brasileira tem visto o alto grau de corrupção e degradação ético-moral dos “homens de bem” de Brasília, cujos crimes vão desde prostituição à lavagem de dinheiro. Porém, seus discursos na mídia e perante seus fiéis são de manipulação embasado na fé religiosa, pois os miseráveis são sempre muito zelosos em todos os aspectos, como dizia Lazarilho sobre seu amo clerical. Este por sua vez, apresentava a mesquinha proporcional a sua dissimulação, como na fala

- Veja rapaz, os sacerdotes devem ser muito comidos em seu comer e beber. Por esse motivo não me excedo, como tantos outros.

Lazarilho comia os ossos roídos da cabeça de um carneiro e farelos de pão, apenas. Enquanto seu amo se banquetava sozinho.

Nossos políticos-religiosos pregam, com o mesmo cinismo, a caridade e humildade na vida; porém, seus patrimônios são superiores às suas falas, como

"Meu patrimônio é de R\$ 4 milhões, R\$ 2 milhões são da minha editora" (Silas Malafaia)

Mesmo assim, lutam para manterem-se no mesmo estrato social, afinal Brasília e o Planalto Central poderiam ser descrito como reino para ratos famintos,

(...) se havia no reino uma casa com tal privilégio, sem dúvida seria aquela, porque os ratos não costumam viver onde não há comida. (LAZARILHO, 2005, p.85)

Reafirmado pela “verdade” religiosa e intensificada pelo materialismo do capital, a ganância superior à reforma interior do sistema e do homem, temos em nossos políticos a venda da benção,

“Quem não der oferta, tudo bem. Mas não sairá daqui abençoado”. (Silas Malafaia)

Vemos a inversão de valores, o esvaziamento da fé e supervalorização do capital por “homens de bem” corrompidos, porém admirados e seguidos por milhões de pessoas há mais de 400 anos

até os dias atuais. Ambos, clérigos da Idade Medieval e políticos-religiosos da contemporaneidade usurpam de sua autoridade e poder para manterem-se no sistema. Mas, não importa, pois o que vale é ser “homem de bem” honrado, mesmo que a custa de uma aparência duvidosa.

A cerimônia de debutante de Lazarilho teve ironicamente uma personagem cega e trapaceira que o iluminou e o ensinou a arte de viver, e assim configuraria toda sua trajetória e sua ascensão social: ele cego de si mesmo, trapaceiro e degradado moralmente, uma pequena amostra marginal de uma grande sociedade hipócrita central.

Ele permanece meses com o cego e é submetido à condições desumanas, assim aprende que para estar vivo é necessário ser esperto. Aprende e formula truques com este amo. De acordo com González, este período (com o cego, clérigo e escudeiro) é considerado a sequência de Aprendizado,

Caracteriza-se por uma evolução no “passar fome” que é, inesperadamente, cada vez maior e uma evolução na capacidade para remediar a fome, ao ponto que o pícaro acaba remediando também a do amo. (GONZÁLEZ, 1988, p.13)

Vale ressaltar que ele remedia a fome do escudeiro, seu amo que vive de aparências e com este, percebemos que Lazarilho se fortalece com o ato de dar comida para ele e percebe, de fato, que a sociedade aceita melhor as aparências de uma roupa, a prepotência de uma riqueza inexistente, que o caráter existente de um maltrapilho. Não à toa, este amo encerra o processo de aprendizado e ele inicia sua nova etapa: a Progressão.

(...) há uma progressão da fome à capacidade de subsistir, de ser uma extensão do amo (guia do cego) à relativa autonomia do aguazil e da fuga ao diálogo. (GONZÁLEZ, 1988, p.13)

Interessante observar que a fome foi ao mesmo tempo fisiológica e ideológica, pois o manteve no percurso de querer se tornar extensão de um amo. Outro aspecto dessa avanço de fase foi o desenvolvimento do diálogo, como se para se dar bem na vida o domínio da oratória fosse uma premissa. Mas, não foi justamente o que ele aprendera com os três primeiros amos? O cego era o Alexandre Magno, o clérigo com domínio do discurso religioso e o escudeiro, um aristocrata falido.

Após essa virada, Lazarilho marca sua transformação, sua ascensão social com um objeto pertencente à sua nova classe: compra roupa mesmo que velha e uma espada e,

(...) sente-se “em traje de homem de bem” e decide atuar de acordo com o nível obtido mediante a aparência. Agora, Lázaro se incorpora ao universo dos seus amigos amos e nele enfrenta a sociedade de igual para igual (...) (GONZÁLEZ, 1988, p.13)

O anti-herói herói (grifo meu) que envolveu o leitor até o momento com sua carga emocional, cativando assim para torcida de sua grande conquista, deixade ser o anti-herói herói e torna-se apenas o anti-herói ao entrar, integrar ao sistema corrompido e promíscuo da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O menino anti-herói herói ao integrar a sociedade de quase-igual para ele próprio um quase-igual, também, conclui sua cegueira ao não exergar a si próprio e misturar-se com a inversão de valores, esvaziamento da honra e superficialidade do material. Afinal,

Eles não querem ver em suas casas homens bons e virtuosos, que são, ao contrário, detestados e desprezados. (LAZARILHO DE TORMES, p. 141)

E, por fim, nossa situação atual na esfera política tem sido fundamentada em uma bancada religiosa na qual nega a Constituição Brasileira e o Estado laico, uma relação promíscua e indubitavelmente perigosa. Pois, permitir ou difundir o discurso religioso como sistema político nos levaria não mais ao anos sombrios da Idade Média, onde a ascensão social mesmo que realizada de forma dúbia e supostamente “honrada”, ainda assim havia a “liberdade” de ir-e-vir, não que isso também justifique o injustificável. Entretanto, com o advento da oratória político-religiosa em massa, podemos caminhar para a cegueira da moral, da ética e da justiça mais uma vez e permitir que seja culminado a ideia de higienização como já vimos ao longo da história da humanidade, como com o massacre ao indígenas, Império Otomano, Auschwitz, Palestina, a banalização da barbárie ou até o fetiche da barbárie, mas este assunto caberá em outro artigo.

A religião tem a capacidade de ligar e religar pessoas a pessoas na mesma proporção que tem para massacrar e dizimar pessoas de pessoas.

Portanto, fiquemos em alerta, porque faz parte da condição humana picarescar para o bem-estar próprio. Então,

- Tome e traga-a de volta logo. E cuidado com a gula! (p.67)

REFERÊNCIAS

Disponível em <http://noticias.gospelmais.com.br/pastor-silas-malafaia-polemica-pregacao-oferta-abençoado-17078.html>. Acesso 03 abr. 2016.

Disponível em <http://odia.ig.com.br/portal/diversaoetv/entrevista-de-silas-malafaia-na-tv-causa-polemica-nas-redes-sociais-1.544052>. Acesso 03 abr. 2016.

GONZÁLEZ, Mário. **O Romance Picaresco**. Ática. São Paulo, 1988.

GONZÁLEZ, Mário. **Lazarilho de Tormes**. 34. São Paulo, 2005.

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO E A GLOBALIZAÇÃO

VISUAL ARTS IN EDUCATION AND GLOBALIZATION



REGINA DE CÁSSIA ANASTÁCIO DE MOURA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade IESA, em 2012; Especialista em Educação Infantil, pela Faculdade FACON, em 2016; Professora de: Educação Infantil no CEU São Mateus. E-mail: re.d.moura@hotmail.com.

RESUMO

Para abordar a questão da cultura visual dos jovens no quadro da educação artística e da formação integral, é necessário descrever o tipo de sociedade em que se situa a análise. A sociedade vive um momento de grandes mudanças. A globalização e os seus fenômenos fazem-se sentir com força, os mercados abrem-se, a informação é divulgada e por isso a educação deve responder à capacidade dos indivíduos de funcionar num ambiente cada vez mais exigente. Tal como outras sociedades latino-americanas, o Brasil faz parte de uma economia e cultura globais. Algo que estava previsto no final do século XX é hoje uma realidade e, com isso, ocorre um processo de aculturação que remove os alicerces da cultura tradicional. A globalização pode ser entendida como a intensificação das relações econômicas, políticas, sociais e culturais globais, impulsionadas pela dinâmica dos mercados, pela revolução tecnológica, pelas redes produtivas internacionais, pela sociedade da informação e do conhecimento e pela mobilidade global dos fatores produtivos. Nessa dinâmica, as tecnologias de informação e comunicação, o conhecimento e a cultura visual geram grandes mudanças na forma como a realidade é percebida.

PALAVRAS-CHAVE: Mudanças; Realidade; Sociedade.

ABSTRACT

In order to address the issue of young people's visual culture within the framework of art education and holistic training, it is necessary to describe the type of society in which the analysis is situated. Society is going through a time of great change. Globalization and its phenomena are making themselves strongly felt, markets are opening up, information is being disseminated and education must therefore respond to individuals' ability to function in an increasingly demanding environment. Like other Latin American societies, Brazil is part of a global economy and culture. Something that was predicted at the end of the 20th century is now a reality, and with it comes a process of acculturation that removes the foundations of traditional culture. Globalization can be understood as the intensification of global economic, political, social and cultural relations, driven by market dynamics, the technological revolution, international production networks, the information and knowledge society and the global mobility of production factors. In this dynamic, information and communication technologies, knowledge and visual culture are generating major changes in the way reality is perceived.

KEYWORDS: Change; Reality; Society.

INTRODUÇÃO

A velocidade das mudanças provocadas pela globalização, o culto à individualidade, o questionamento das verdades e os processos de destradicionalização e inovação constante abalam as certezas da sociedade. Segundo Pimentel (2008), isso está gerando grandes incertezas e riscos nas vidas, o que traz consigo consequências psicológicas incômodas, emoções e experiências que denotam mal-estar pós-moderno: incerteza, ambiguidade, ansiedade, falta de segurança, horizonte de vida incerto, dependência, falta de controle e previsibilidade.

As dinâmicas que se geram a nível socioeconômico como resultado destas transformações podem afetar a realidade em que a educação se contextualiza de uma forma muito mais rápida e poderosa do que em outros tempos. Isto significa que a velocidade das mudanças e a forte motivação econômica que as impulsiona geram tensões que nos obrigam a rever o que está a acontecer na nossa forma de ver a educação e as inter-relações que dela se produzem com os meios de comunicação.

Com efeito, os meios de comunicação social não só divulgam informação e interpretação dos fatos sociais e dos conhecimentos considerados a “verdade” e o “verdadeiro”, mas também transmitem valores, não só do ponto de vista ético ou educativo, mas esse “valor” em termos de social troca na sociedade de consumo, “padrões comportamentais e estereótipos humanos, bem como, e sobretudo, padrões de consumo desejáveis, homogeneizando gradativamente o valor psicossocial, perceptual, motivacional e atitudinal, e mesmo utilizando e modificando em grau desconhecido os substratos instintivos de seres humanos” (COOPER 2007, p. 26).

Do contexto acima mencionado, pode-se inferir que o Brasil e outros países latino-americanos estão em especial desvantagem face a esta realidade, uma vez que as suas sociedades são

consumidoras permanentes da produção audiovisual, informativa e estética dos países que dominam o mercado, pois como afirma Fischer, (1977):

Os meios de comunicação impõem padrões de conduta, instalam o conformismo social, canalizam atitudes. Os avanços da informação são de tal velocidade e magnitude que tudo leva à sociedade da informação, da qual são pacientes os países e sociedades menos preparados (FISCHER, 1977, p. 8).

A globalização permite, por meio das novas tecnologias de informação, um fluxo constante e ilimitado de informação produzida, sem regulação dos seus conteúdos e cargas de valor.

A indústria do lazer ou do entretenimento, que poderia ser chamada de “pseudocultura”, que se transformou numa espécie de ideologia dominante, deu origem a fenômenos como o enfraquecimento do modelo educativo humanista-racional, “substituído por uma formação -pseudoformação - em que o técnico é incentivado e o processo de formação da mão de obra pelas empresas é barateado, pois será o Estado quem transformará o sistema educacional nesse sentido” (PIMENTEL, CUNHEA E MOURA, 2011 p. 7), deixando a construção da identidade desconectada da cultura. Isto envolve a produção visual e a forma como vivemos a experiência estética, pois juntamente com a globalização da cultura e a massificação dos meios de comunicação, a população é afetada diretamente por meio da imagem, que é altamente deformante se não for educada.

Diante desta realidade, propõe-se que a educação não deve apenas formar indivíduos qualificados para atuar em um determinado ambiente ou setor produtivo, mas também deve formar pessoas qualificadas para a vida tanto intelectual quanto emocionalmente, ou seja, em seu crescimento integral como pessoa.

O paradigma que hoje está em processo de mudança e que privilegia uma concepção racionalista do ser humano, tem dominado a nossa cultura e a nossa convivência social. Durante séculos. Este modelo, para além das suas óbvias contribuições para o desenvolvimento científico e tecnológico, conduziu a um profundo desequilíbrio entre o racional e o emocional. Este desequilíbrio poderá refletir-se numa visão reducionista e infantilizada do que é a educação artística. Não basta conceder o privilégio da razão às disciplinas científicas e da emoção às disciplinas artísticas. O mundo atual exige a integração de ambos os aspectos nas diferentes áreas do conhecimento.

Considerando o exposto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a Arte, a cultura visual e a formação estética na pós-modernidade a partir de uma perspectiva epistemológica, considerando a arte como forma de conhecer o mundo e como objeto de conhecimento.

NOVAS POSSIBILIDADES E A INTERDISCIPLINARIDADE

Apesar de ser respaldada pela LDBEN nº. 9.394/96, que visa integrar o ensino de Artes para auxiliar no processo de instrução/assimilação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda existe negligência por parte de alguns professores e administradores em relação às aulas de Arte, que são vistas como um simples intervalo entre as matérias consideradas relevantes, ou são excluídas do currículo de algumas classes para atender à equipe de funcionários da instituição de ensino.

No plano da LDBEN nº. 9.394/96:

A Arte possui um papel tão crucial quanto o dos demais saberes no processo de instrução e assimilação. O campo das Artes está interligado com as demais áreas e possui suas particularidades. Assim, existem professores que estão explorando as oportunidades de trabalhar com arte estabelecendo conexões com outras matérias curriculares, favorecendo uma melhor compreensão e desempenho na assimilação.

O estudante aprimora sua sensibilidade, percepção e imaginação tanto ao criar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também permite ao estudante se relacionar de forma criativa com outras matérias do currículo. (LDB 9394/96).

A nova organização obrigou matérias de outras áreas do saber a se autoavaliarem e criarem outra metodologia para que seus objetivos fossem alcançados, sendo impossível trabalhar de forma isolada. Até porque o ser humano não vive em partes, é um todo, e percebe a dificuldade da interpretação fragmentada.

À medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, mais independente da vida dos outros homens e, portanto, esquecida do espírito coletivo que completa uns homens nos outros, a função da arte é refundir esse homem, torná-lo de novo, são e incitá-lo a permanente escalada de si mesmo (FISCHER, 1997, p.08).

A era atual não admite uma visão desagregada do indivíduo, especialmente no âmbito educacional. Aparece, portanto, a multidisciplinaridade, integrando matérias, com o objetivo de entender eventos que, até o momento, seriam indecifráveis apenas em um campo específico.

Como afirma Fazenda (1994, p.82):

A interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. E teria sido uma resposta a tal reivindicação, na medida em que grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

A multidisciplinaridade tem o papel de ultrapassar a desagregação do saber. Procura harmonizar os princípios pertencentes a várias disciplinas, com o objetivo de impulsionar progressos como a geração de novos conhecimentos. A arte moderna nos propõe cultivar arte em busca de normas e valores ambientais e isso permite atuar no domínio da imaginação e ter o poder de alterar a realidade que se apresenta por meio da obra concebida. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, da matéria de Artes (BRASIL, 2002, pp.88-89):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

A era moderna globalizada estimula o instrutor de arte a se renovar, seguindo alguns passos para alcançar um resultado almejado. Na visão de PIMENTEL (2008, p.13) para as ciências precisas e naturais, esses passos são rigorosos: observação, experimentação, quantificação e apresentação de resultados... enquanto as ciências humanas não requerem uma sequência estrita de procedimento para alcançar um propósito. Levando em conta as pesquisas realizadas por PIMENTEL (2008, p.13):

...as ciências humanas, entretanto, nem sempre todas essas etapas são necessárias ou compatíveis com o objetivo. Também a sequência das ações não precisa ser tão rígida. E mais: o uso somente de um método não garante a eficácia do ensino. É necessário, então, que @ professor@ tenha conhecimento de vários métodos e saiba criar sua metodologia, de acordo com os objetivos pretendidos em seu ensino.

Nota-se que o instrutor de artes está ciente da exigência de alteração de comportamento e de técnicas, pois o próprio estudante demanda, por vezes até de maneira subconsciente, e este está imerso no universo globalizado, não admitindo mais conexões isoladas. O professor é um relevante intermediário que auxilia na modificação do meio social.

AS ARTES, OS RECURSOS MIDIÁTICOS E O PAPEL DOCENTE

Houve um tempo em que aparecer num jornal nacional significava a sua credencial de existência social no campo da arte. Uma época em que esses meios de comunicação designavam o que era valioso e tinham o poder de velar o que não estava de acordo com o editorial.

Foi uma época em que a atividade artística, e o teatro em particular, funcionava como a única fila de um banco, em que se não conseguisse ficar atrás de uma pessoa conhecida, simplesmente desaparecia: não obtinha o reconhecimento, o que foi o que lhe permitiu obter dinheiro. Então a luta para entrar na fila, ficar na fila e não ser expulso foi dura. Todo este ambiente de competição, e não de diálogo e colaboração, que o sistema de mercado implementou na atividade artística pós-ditadura foi ideologicamente protegido por uma lógica hegemônica de comunicação, em que certos meios de comunicação de direita ou de esquerda ditavam o que era possível. conceber na imaginação da criação.

O crescente desenvolvimento das tecnologias digitais para a produção de mídias e artes tem gerado novas necessidades no seu estudo e enfrenta problemas que surgem da relação entre tecnologia, arte e produção midiática.

Com o surgimento e desenvolvimento de novas mídias tecnológicas e redes sociais, isso mudou um pouco. Embora nas décadas anteriores fosse possível distinguir claramente tendências ou líderes, hoje o panorama parece mais difuso, amplo e plural. Já não existe aquela coisa do artista da moda, da obra que o carrega, ou do melhor dos melhores, pelo menos, já se falou no plural.

No entanto, esta mudança não foi o produto de uma luta dos artistas, mas sim da evolução natural da indústria dos meios de comunicação social. Se nos anos sessenta os meios de comunicação eram espaços de resistência, de construção de discurso emancipatório, já nos anos noventa esta situação tinha sofrido mutações e eles tinham-se tornado lentamente os principais agentes de apoio desta nova sociedade de mercado.

Portanto, não é que os meios de comunicação social possam escolher estar de um lado ou de outro, os meios de comunicação social são a ideologia operante de uma sociedade de mercado globalizada. Embora os meios de comunicação sejam o que são, a verdade é que o seu poder reside sobretudo na capacidade de autocrítica que conseguem produzir no seu próprio trabalho. Se a autorreflexão dos recursos é uma condição contemporânea da arte, é hora de a mídia acompanhar

os tempos.

Em oposição, um método orientado pelo educador está se tornando cada vez mais adotado por alguns mestres do ensino infantil. Nestes casos, os mestres planejam atividades pré-concebidas para os pequenos que geralmente são inspiradas em plataformas online como o Pinterest. Este é o tipo de arte onde pode ser desafiador distinguir o trabalho de uma criança do outro. Estas atividades podem parecer “seguras” para os mestres porque não há imprevistos e eles podem controlar o resultado. No entanto, muitas experiências orientadas pelo mestre podem afetar negativamente a autoeficácia das crianças nas artes e elas podem se tornar dependentes do mestre para direção e instrução.

A instrução em arte favorece o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam uma maneira única de organizar e dar significado à experiência humana: o estudante desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao criar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN's, 1997, p. 19).

Muitos mestres, quando questionados, podem lembrar o momento em suas vidas quando um mestre ou modelo importante criticou, dirigiu demais ou controlou sua produção artística. Existem várias formas pelas quais os mestres podem construir sua confiança pessoal e conhecimento pedagógico para ensinar artes visuais nos primeiros anos.

Um ponto de partida importante é a autorreflexão. Isso pode ser uma jornada pessoal ou parte de uma investigação compartilhada em todo o centro. Refletir sobre a história pessoal com as artes visuais pode permitir que os mestres identifiquem quando e como sua confiança foi perdida em primeiro lugar. Há um valor real em compartilhar as memórias dessas experiências nas equipes de ensino. Essa pode ser uma estratégia eficaz para construir uma filosofia compartilhada das artes visuais, decidindo juntos como as artes visuais podem ser valorizadas e inseridas no currículo. Também é importante ter essas discussões com as famílias.

O Ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma reconhecimento, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão (BARBOSA, 2010, p. 133).

É essencial que os mestres tenham conhecimento prático e pedagógico das artes visuais. É muito importante brincar com materiais de artes visuais antes de oferecê-los às crianças. Os mestres podem inscrever-se em uma aula noturna ou organizar um evento de aprendizagem profissional para desenvolver novas técnicas ou entendimentos de diferentes gêneros artísticos.

É muito mais fácil apoiar a criação de arte infantil quando você pode realmente ter empatia com os desafios de trabalhar com diferentes mídias. Os mestres podem então se envolver em conversas autênticas com as crianças sobre a produção de arte, que muitas crianças apreciam. O mesmo pode ser dito do conhecimento pedagógico.

O desenvolvimento profissional que desenvolve a compreensão teórica dos impactos de diferentes abordagens de ensino é outro veículo por meio do qual os mestres podem examinar e talvez reformular a forma como veem as crianças como alunos. Isso, por sua vez, impacta fundamentalmente em como eles respondem como mestres.

O IMPACTO DAS ARTES NA VIDA DOS SERES HUMANOS

A influência das artes na evolução humana revela a essência inovadora da humanidade. Por meio de atos inventivos, os fios coloridos do coração, mente e espírito se entrelaçam em cada indivíduo.

A visão abrangente, ao considerar o que a família humana compartilha, é evidente nas semelhanças entre as culturas na expressão inventiva, desde as primeiras pinturas em cavernas feitas por nossos antepassados em todos os continentes.

Essa habilidade fundamental do ser humano - a imaginação inventiva - é o que tem alimentado a resistência do espírito humano diante das circunstâncias mais desafiadoras, bem como elevado a conquistas impressionantes que inspiram as almas de outros seres humanos.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A expressão artística é um conceito vasto e desempenha um papel crucial na evolução humana. A arte abrange uma ampla gama de atividades inventivas e os resultados dessas atividades. É um campo diversificado, englobando manifestações artísticas em várias formas, que podem envolver a criação de imagens ou objetos em áreas como pintura, escultura, gravura, fotografia e outras formas de mídia visual.

Para Schiller, a educação estética pretendia oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha obter as conquistas sociais da revolução Francesa, sem uma revolução. Segundo Lukács, Schiller ressalta acima de tudo a transformação interior da vida espiritual do homem” (MÉSZÁROS, 2006, p.264)

O design de edifícios é frequentemente visto como uma das expressões visuais, assim como as artes ornamentais. As primeiras manifestações de arte foram encontradas em paredes de cavernas antigas, tanto na forma de esculturas em rocha quanto em pinturas. Portanto, é razoável supor que a pintura tenha sido a primeira manifestação de arte.

A pintura é a manifestação de arte mais acessível, pois nos oferece uma impressão mais completa e vívida. Música, teatro, cinema, dança e outras formas de arte performática, assim como a literatura e outras formas de mídia, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais abrangente de arte. Segundo Barbosa (1991) menciona:

Sabemos que o objetivo da arte na escola não é formar artistas, da mesma forma que a matemática não tem o objetivo de formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores sejam igualmente bem-vindos em uma sociedade desenvolvida. O principal objetivo da arte na escola é formar o apreciador, o fruidor, aquele que decodifica a obra de arte. (1991, p.32).

Um soneto, um desenho, uma estátua gerada pelo criador proporcionam prazer a ele durante o ato de invenção; proporcionam prazer novamente após algum tempo, quando ele recria ou revive imaginativamente o instante original da invenção, e proporcionam uma grande sensação de satisfação para quem observa essa arte com cuidado.

A arte é uma maneira de expressar muitos aspectos. É uma maneira de lidar com sentimentos

que não podem ser expressos de maneira usual, como através de diálogos ou palavras. A arte oferece uma maneira de expressar sentimentos.

Até o século XVII, a arte se referia a qualquer competência ou domínio e não era diferenciada de artesanato ou ciências. No uso atual, as artes visuais, onde as considerações estéticas são fundamentais, se distinguem das competências adquiridas de forma geral e das artes ornamentais ou aplicadas. Hoje em dia, a arte não é apenas uma maneira de expressar conceitos, mas também tem sido usada para transmitir informações ou mensagens às massas. A arte pode ser utilizada para fins políticos e agendas sociais, como caricaturas editoriais e desenhos que retratam figuras políticas ou religiosas.

A arte pode inspirar e permitir que as pessoas vejam as coisas de perspectivas diferentes. A instrução em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61).

A arte serve para cumprir o desejo do homem de transcender a morte e a decadência a que todas as coisas terrenas estão sujeitas. A arte consola o homem para ajudá-lo a imaginar o que é desejado, mas não está imediatamente disponível para uso. A importância da arte está relacionada à natureza de nosso ambiente construído pelo homem e se o criamos para ser um conforto ou um tormento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da instrução artística como questionamento é percebido numa constante, considerando que a arte é um relevante trabalho pedagógico que busca cultivar no ser tendências pessoais, direciona a formação do apreço, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do ser, que evolui por meio do seu processo inventor, do pensamento, da inventividade e da observação.

A arte incentiva a procura do saber nas várias áreas desenvolvendo os processos científicos e históricos que contribuem para a instrução e o aprendizado e que aprimora a condição do ser como pessoa.

Definir de forma exata a palavra “arte” pode ser desafiador, mas de maneira geral compreendemos a arte como uma maneira de expressar os sentimentos de alguém por meio de diferentes objetos ou meios, como papel, música, cores, tecnologia, magia, fotografia, entre outros.

Cada criador utiliza meios distintos para expressar suas emoções internas. A arte pode ser abstrata, realista, naturalista, conceitual e inspiradora. É gratificante estar imerso na arte e tê-la presente em nosso cotidiano. Quando entramos na casa de alguém, é difícil deixar de apreciar a decoração da sala. Pode-se encontrar ritmo e harmonia na disposição dos móveis, fotografias adornando as paredes, pinturas penduradas acima do sofá ou qualquer peça de destaque posicionada em um canto ou como peça central de uma mesa de centro, entre outros exemplos.

A autoridade reguladora, em razão de sua eficiência e de seus impactos, se propagou por toda a estrutura social, mas seus impactos foram mais notáveis no contexto institucional e, mais firmemente, nas entidades educacionais. As técnicas reguladoras estão no fundamento da geração social de novos conhecimentos e de indivíduos submissos à exploração do dominador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007. In: **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA. Fernanda Pereira; **Abordagem Triangular no Ensino da Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso 02 abr.2024.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. vol. 1. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PIMENTEL, L.; CUNHA, E. J. L.; MOURA, J. A. (org.). **Proposta Curricular – Arte para o Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br> Acesso 3 abr.2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/ SEF, 1998.**

O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA

THE USE OF GAMES AS A STRATEGY FOR TEACHING MATHEMATICS



RODRIANE OLIVEIRA RABELO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho, Ano de conclusão 2010; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci; Ano de conclusão 2020; Professora de Educação Infantil pela prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Os alunos veem a disciplina de matemática como complicado e difícil de entender, o que faz com que suas aulas pareçam chatas. Os jogos matemáticos podem ajudar a melhorar a forma como as aulas são ensinadas e aprendidas, pois, proporcionam um ambiente melhor e mais agradável para os alunos aprenderem. O artigo discute as contribuições que os jogos matemáticos podem ter no aprendizado dos alunos, com o objetivo de serem realizados em sala de aula. A metodologia de revisão bibliográfica é utilizada neste estudo. Esta revisão inclui todas as referências das pesquisas feitas por autores sobre o tema do trabalho, e outros periódicos e artigos científicos. Essas citações são utilizadas como dados no estudo, ou seja, são a base para o desenvolvimento do estudo. O estudo acredita que os jogos e a matemática têm uma ligação forte, e que são ótimas ferramentas para o ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos matemáticos; Teoria da Aprendizagem; Prática de Ensino.

ABSTRACT

Students see the subject of mathematics as complicated and difficult to understand, which makes

their lessons seem boring. Mathematical games can help improve the way lessons are taught and learned, as they provide a better and more enjoyable environment for students to learn in. The article discusses the contributions that mathematical games can have on students' learning, with the aim of being carried out in the classroom. The bibliographic review methodology is used in this study. This review includes all the references of research carried out by authors on the subject of the work, and other scientific journals and articles. These citations are used as data in the study, i.e. they are the basis for the development of the study. The study believes that games and mathematics have a strong connection, and that they are great tools for teaching mathematics.

KEYWORDS: Mathematical games; Learning theory; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, fornecendo habilidades lógicas, analíticas e de resolução de problemas. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades em aprender matemática, o que pode ser atribuído à abstração e complexidade da disciplina. Diante dessa realidade, é necessário explorar abordagens inovadoras no ensino da matemática que despertem o interesse e o engajamento dos alunos.

Uma dessas abordagens promissoras é a utilização de jogos como recurso no ensino da matemática. Os jogos oferecem um ambiente lúdico e desafiador, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma prática e divertida. Ao envolver os estudantes em atividades que combinam diversão e aprendizado, os jogos estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão dos princípios matemáticos.

Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo explorar o uso dos jogos e brincadeiras como possíveis facilitadores para a aprendizagem da matemática. Para alcançar esse objetivo, será adotada uma metodologia de revisão bibliográfica, que consiste na análise e síntese de material já elaborado sobre o tema. Essa abordagem permitirá um maior contato com o problema em questão, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e embasada sobre a temática.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, serão consultados livros, artigos científicos e outras fontes relevantes que abordem a relação entre jogos, brincadeiras e aprendizagem da matemática. Será realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, buscando identificar as contribuições teóricas e práticas que sustentam o uso dessas estratégias no contexto educacional.

Com base nessa revisão bibliográfica, serão apresentados os conceitos fundamentais relacionados ao tema, explorando a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da matemática. Serão discutidas as teorias que embasam essa abordagem, assim como exemplos práticos de jogos e brincadeiras que podem ser aplicados em sala de aula para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância dos jogos e

brincadeiras como recursos educacionais no ensino da matemática. A revisão bibliográfica proporcionará um embasamento teórico consistente, oferecendo subsídios para educadores e pesquisadores interessados em explorar essa abordagem inovadora. Além disso, espera-se que este estudo possa incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais criativas e motivadoras, que promovam uma aprendizagem significativa e prazerosa da matemática.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. Antunes (2004) traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se autorrealiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos (ANTUNES, 2004, p. 26)

Jean Piaget (1975) afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motoras. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê.

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. Mas a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como pode-se fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento. Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Kishimoto, (2002):

(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as regras. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal.

Portanto, deve-se valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas. Para esclarecer melhor sobre o jogo,

recorremos à assimilação e acomodação.

Segundo Montovani (2010) ele classifica as várias formas de identificar, chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Montovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra o inferno (MANTOVANI, 2010)

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão da criança apropriar-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

APRENDIZADO MATEMÁTICO

De acordo com Lara (2003) a matemática originou-se na Grécia e significa conhecer, aprender ou compreender. Foi usado no Egito e na Mesopotâmia, e pode ser visto hoje como um conhecimento e compreensão de modelos. Aranhã diz:

À medida que os humanos começaram a viver suas vidas, a matemática começou a emergir em suas inter-relações com a trigonometria e a aritmética. No Egito e na Mesopotâmia, o conceito abstrato de números apareceu progressivamente a partir do 3º milênio aC. Cada número estava conectado com o sistema de unidades (ou seja, 2 são duas ovelhas), e assim sistemas de escrita foram criados para ajudar a calcular, compartilhar a riqueza da sociedade e dividir as coisas. Era preciso ter uma necessidade de escrita na sociedade antes que a escrita realmente surgisse (ARANÃO, 2004, p. 23).

Como interações matemáticas professor e aluno deve estar relacionado a situações atuais da vida real, de acordo com Aranhã (2004). Exemplos da vida real que alunos e professores encontram todos os dias não devem ser deixados de lado. Quando os alunos estão o tempo todo conectados aos fatos, e altamente motivados por seus estudos, este autor acredita que eles estão trabalhando em um espaço que conecta seu cotidiano ao conteúdo que está sendo estudado, de forma lúdica dependendo da matéria.

Este tem de ser o caso de todos os alunos, segundo este autor. Os alunos têm de ser capazes de compreender e interpretar problemas, bem como ser capazes de resolver. Eles precisam ser criativos, e jogos e quebra-cabeças são uma das maneiras de fazer isso.

É fundamental que os profissionais da educação saibam matematicamente o que seus alunos estão aprendendo, pois esses problemas aparecem pode ser a qualquer momento. Diferentes oportunidades estão disponíveis para melhorar o raciocínio mental e expandir a capacidade de seus processos de pensamento. Essas oportunidades existem (ARANÃO 2004).

Os alunos aprendem matemática na escola com um processo contínuo de construção de

conhecimento e compreensão matemática lógica, com os exemplos e experiências que tiveram antes. Existem vários mecanismos que devem ser levados em consideração no aprendizado da matemática, como afirma o texto original (ARANÃO 2004).

O livro o diálogo entre ensino e aprendizagem de Weisz (2000) discute quatro elementos-chave que afetam a aprendizagem de todos os alunos e deve ser considerado ao momento planejares agradáveis de aprendizagem em qualquer assunto. Esses elementos não podem ser diferentes na matemática ou durante os jogos, como explica Weisz:

Uma boa situação de aprendizagem é aquela em que o aluno tem que usar tudo o que sabe e considerar o conteúdo que o professor pediu para trabalhar. Seu projeto tem que se relacionar com questões da vida real, e eles têm que tomar decisões com base no que está produzindo. Para maximizar o compartilhamento de informações, a tarefa deve ser organizada de uma determinada forma. Os alunos devem considerar como irão interagir e trocar informações durante a tarefa, pois é isso que garante a máxima circulação de informações (2000 apud. Brasília/MEC, 2001, p.158)

Um professor só pode melhorar seu ensino pensando em sua prática e criando diferentes aulas em sala de aula. Isso é feito para melhorar sua habilidade profissional.

JOGOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Um trocadilho é uma palavra ou frase que tem vários significados, embora todos estejam conectados de alguma forma. Os trocadilhos podem ser considerados uma metáfora para a vida, pois a vida exige equilíbrio, regras para hobbies e outras manobras. A palavra original para piada na etimologia de trocadilho é jocu, que significa piada (ANTUNES, 2002).

Para D'Ambrosio ganhou inúmeros prêmios por suas pesquisas e estudos sobre o ensino de matemática tradicional e como ele pode ser melhorado. Em seu livro Educação Matemática: Da Teoria à Prática, ele discute uma nova abordagem para a educação e como a prática pode ser refletida no ensino. D'Ambrosio escreveu em 2007:

Mas não há dúvida de que a racionalidade, ou seja, o que se aprende no curso, é incorporado à prática docente. À medida que os professores usam seus conhecimentos aprendidos em suas práticas, eles podem observá-los e pensá-los, facilitando seu aprimoramento. Isso é feito com os pensamentos dos alunos em mente (2007, p. 91).

Araújo diz que os jogos começam como empreendimento livres escolhidos, em que o participante tem que superar obstáculos presentes no contexto do jogo. O jogo tem que ser jogado com liberdade de ação, mas tem que ser focado em vencer os obstáculos apresentados. Ela usou o jogo como algo único, não apenas por que ela passou (ARAUJO 1992)

A brincadeira da criança não precisa levar a um resultado, diz Kishimoto (2006). O jogo é seu próprio objetivo; o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos não é importante. O que importa é que a criança está se divertindo.

Os jogos são utilizados na escola há muito tempo, e Smole (2007) afirma que eles podem ser em áreas de conhecimento. Ela sugere que eles são usados com mais frequência nas escolas.

Os jogos são um dos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, juntamente com múltiplos processos de pensamento e interação entre os alunos. Durante um jogo, cada jogador pode ver o que todos os outros jogadores estão fazendo, argumentar pontos de vista e aprender a ser confiante e crítico (SMOLE, 2007, p.1).

Os jogos podem ser utilizados no ambiente escolar, podendo ser transformados em recursos riquíssimos que auxiliam o professor em seu trabalho.

Lara menciona que, se os professores acreditam que o ensino de matemática promove o pensamento lógico, a criatividade, a resolução de problemas em situações da vida real e o pensamento independente, seria melhor procurar outros métodos para usar em sala de aula. O processo de ensino de matemática é muito restritivo (LARA, 2003).

A aula de Jogos é um dos recursos mais importantes para o professor construir sua prática docente, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (PCN). Como escolas estão adicionando jogos e outros elementos recreativos às suas salas de aula com mais frequência, de acordo com Lara (2003) a razão é que os professores esperam que, adicionando brincadeiras e entretenimento, como as aulas sejam mais agradáveis e o aprendizado mais emocionante. Jogos e outras atividades podem ajudar os alunos a desenvolver sua lógica e raciocínio, além de ajudá-los a desenvolver suas atitudes.

Jogos e outras atividades lúdicas podem entrar em conflito com o cotidiano do aluno, destacando a importância da Matemática no desenvolvimento de padrões de pensamento e raciocínio lógico. Os jogos são uma maneira emocionante e agradável de aprender na educação matemática, mas também geram muitas informações e ideias úteis (LARA, 2003)

Os alunos têm que ser motivados a pensar sobre os jogos que estão jogando, e Guzmán (1991) explica bem o que essa atividade significa na educação matemática. Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolver sua concentração, curiosidade, autoconfiança e autoestima, além de desenvolver suas habilidades matemáticas. Acredita-se também que a consciência do grupo e a empresa são desenvolvidas por meio de jogos.

Piaget e Brenelli concordam que o afetivo de um jogo não deve ser ignorado quando se utilizar jogos em aulas de matemática, pois está entrelaçado com a motivação, interesse e desejo dos jogadores. Essa ideia é discutida por Piaget entre 1966 e 1974 e por Brenelli em 1991 p. 23 de sua obra.

Moura (1992) acredita que ao jogar o jogo, uma pessoa pode aprender mais sobre o conteúdo científico pelo meio da linguagem, regras, significados culturais, informações e a própria ludicidade do jogo. O jogo permite que o jogador construa uma compreensão mais sólida do assunto do jogo.

Kishimoto escreveu em 2004,

A forma lúdica e a motivação que ela cria são usadas para ajudar as crianças a explorar e construir seu conhecimento. O próprio jogo fornece motivação interna, o que é útil na educação. No entanto, o trabalho pedagógico requer o uso de motivações externas e influências de outras pessoas, bem como a solidificação de ideias em situações não-jogo. Os jogos são usados para ajudar as crianças a desenvolver seu conhecimento e compreensão, o que pode ser uma parte definitiva da educação infantil (KISHIMOTO 2004, p. 43).

Kishimoto (1993) afirma que o brincar é fundamental para crianças e adolescentes, e que a sala de aula não deve ser um local onde o aluno se distraia do brincar. Se a sala de aula é um lugar onde o aluno pode brincar, então ele pode revelar quem ele está brincando, e será mais fácil para ele aprender e curtir seu conteúdo. O professor poderia então apresentar o conteúdo de uma forma envolvente.

Em 1997, os parâmetros curriculares nacionais de Matemática eram:

Os Jogos nas aulas de matemática são um grande desafio para os alunos, o que pode gerar interesse e entusiasmo. O professor é responsável por avaliar e analisar os jogos, bem como agregar os aspectos curriculares aos mesmos. Os jogos precisam ser incorporados à cultura da escola, para que possam ter mais sucesso (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Os jogos são um recurso que pode ajudar a aprendizagem a acontecer de forma divertida e interessante, conforme as referências anteriores.

O brincar e as formas como ele pode ser utilizado metodologicamente no ensino e aprendizagem da matemática é o foco da dissertação de mestrado de Regina Célia Grando, na UNICAMP, ao aprofundar o processo. Esse estudo foi muito importante para o Brasil e outros países que estão com dificuldades para ensinar matemática em sala de aula.

De acordo com Grando,

Os jogos podem ser usados em todas as aulas de matemática, desde o ensino fundamental até a faculdade. A chave é que o aluno tem que entender os objetivos do jogo, e que o método utilizado tem que ser adequado ao seu nível. O jogo tem que ser desafiador para o aluno, e ativar seu processo de pensamento (GRANDO 2008, p 25).

A matemática não é apenas um conhecimento que pode ajudar a desenvolver a imaginação, a sensibilidade e o raciocínio de uma criança; muitos dos ensinados em matemática no ensino fundamental (por exemplo) não são novidade para as crianças. Com base em sua própria compreensão do senso comum, como crianças já têm algum conhecimento sobre esses tópicos (PCN S 1998).

Em sua tese de doutorado de 2000, ele falou sobre o resgate de habilidades e técnicas no ensino de matemática por meio de pesquisas de campo físico. A prática pedagógica do professor é aprimorada quando ele utiliza os Jogos Matemáticos no Ato de Ensinar, e seu objetivo é utilizar essas práticas em suas pesquisas. Explorar como os jogos e a resolução de problemas podem ser usados no trabalho docente. As disciplinas de matemática constroem seus procedimentos e conceitos a partir das intervenções que acontecem no ambiente da sala de aula de matemática (GRANDO 2000).

O JOGO E SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Chacón (2009) expressa que “a relação entre brincar e aprender é natural; os verbos 'to play' e 'to learn' vêm juntos. Ambas as palavras consistem em superar obstáculos, encontrar o caminho, treinar, deduzir, inventar, adivinhar e vencer... divertir-se, avançar e melhorar” (p. 2). Assim, o professor deve aproveitar as possibilidades que o jogo como uma ferramenta que oferece a oportunidade de se divertir e adquirir habilidades simultaneamente.

É assim que o professor dinâmico da aprendizagem, através do brincar, é chamado a gerar

interações texto-contexto-aluno. Isso possibilitará que as aulas sejam permeadas pelo fator motivação; crianças sendo motivadas estarão mais conectadas com o conteúdo e progresso acadêmico serão refletidos no desempenho acadêmico. Quintero et al. (2016) afirmam que:

Portanto, exige-se um professor coerente em seu ser e em seu fazer, para favorecer uma transferência positiva no trabalho pedagógico com as crianças para gerar o desejo de conhecer, explorar e aprender (QUINTERO et al., p. 168)

Além disso, é importante que o professor estabeleça os objetivos que permitem que os objetivos sejam alcançados. aprendizagem esperada por seus alunos. Segundo Chacón (2009), esses objetivos devem ser definidos da seguinte forma:

Apresentar um problema que deve ser resolvido em um nível de compreensão que envolva certas graus de dificuldade. Fortalecer de forma atrativa os conceitos, procedimentos e atitudes contemplado no programa. Oferecer um meio de trabalhar em equipe de forma agradável e satisfatória. Reforce as habilidades que a criança precisará mais tarde. (CHACÓN 2009, p.3)

Da mesma forma, é importante criar um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade e o desenvolvimento das emoções, pois esses aspectos são essenciais para que sejam ativados. os dispositivos básicos de aprendizagem, e o jogo é o motor ou canal. Para isso, vale destacar que,

O jogo é aprimorado dependendo das condições do contexto, é orientado de acordo com a cultura e costumes e vive de acordo com os conhecimentos específicos de cada território, do grupo população, meninas, meninos, professores, professores e agentes educacionais. (CHACÓN 2009 p. 21).

Nesse aspecto, Salvador (2010) afirma que: "a melhor forma de despertar interesse e desejo de descobrir os alunos é apresentando um jogo, um paradoxo, um truque de mágica ou uma experiência" (p. 18). Isso destaca a importância na seleção de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos que se espera que as crianças aprendam. Assim o sucesso de o tema dependerá sempre da forma como é introduzido; é necessário ligar crianças com o assunto desde o início e um bom jogo pode servir para introduzi-lo ou fortalecer seu desenvolvimento.

As crianças brincam o que vêem e "brincam o que vivem ressignificando-o, por isso o jogo é considerado como uma forma de elaboração do mundo e da formação cultural, uma vez que os inicia na vida da sociedade em que estão imersos". (MEC, 2014, p. 14). Como professor é necessário despertar o entusiasmo e o interesse do aluno mesmo da mesma saúde, isso aumentará imediatamente a motivação e o desejo para aprendizado.

As crianças, à medida que crescem, mudam a sua forma de brincar de acordo com as fases de desenvolvimento em que se encontram. Por exemplo, para Piaget, as crianças na medida em que excedem cada estágio ou período avança em seu desenvolvimento para o próximo nível. Os períodos propostos por Piaget são: sensório-motor (entre 0-2 anos), pré-operacional (2 e 6 anos) e operações concretas (6 a 12 anos). Assim, cada estágio constitui um tipo de jogo como: funcional ou de exercício, o simbólico e o jogo de regras. (PIAGET 1999)

No jogo funcional ou de exercício, predomina o uso do próprio corpo para se deslocar de um lugar para outro e assim alcançar os objetos que se deseja manipular e explorar; neste estágio que inclui o estágio sensório-motor, a compreensão do mundo e a interação com objetos. O jogo simbólico procura estimular a imaginação e a criatividade nas crianças, dando vida a um objeto inanimado ou fazendo representações de algumas situações vivenciadas em seu cotidiano. Por fim,

o jogo de regras está presente em todas as etapas já citadas e permite que a criança se relacione corretamente com os objetos e pessoas envolvidas no jogo (PIAGET 1999).

Dentro dos tipos de jogo citados está o jogo de construção, no qual a criança é capaz de manipular objetos e construir de acordo com seu interesse. Um exemplo é empilhar blocos para formar uma torre, fazer um avião ou navio sem papel, entre outras coisas que as crianças de sua criatividade podem fazer quando materiais adequados para isso (ALMEIDA 2004).

Deve-se notar que as crianças contemporâneas adquirem habilidades de uma forma muito mais rápido para que em uma certa idade eles possam estar em um estágio mais avançado do que o proposto por essa teoria, por essa razão, o professor deve estar disposto às mudanças que surgem nas crianças sob seus cuidados. Na mesma linha, é importante que a professor da formação inicial reconhece os tipos de jogos e os múltiplos benefícios que este tenho. Mas isso não acontece por inércia; É necessário que as atividades que ocorrem no sala de aula se destinam aos objetivos de aprendizagem, ao contexto e às características dos alunos. Dessa forma, esses aspectos, quando levados em conta pelo os professores podem fornecer o ambiente apropriado que permite o aprendizado ideal para os alunos e crianças por meio dessa estratégia (ALMEIDA 2004).

JOGOS DIDÁTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Nessa perspectiva, Tirapegui (2008) aponta que jogos didáticos que apresentam conteúdo matemático promovem uma melhor compreensão e internalização de forma construtiva. e diversão para as crianças curtirem essas aulas de forma harmoniosa e ao mesmo tempo produtiva.

Esse prazer de aprender quebra os padrões tradicionais, como o que se teve sobre a aprendizagem da matemática, porque é o jogo que marca aquele eixo diferenciador do que comumente têm sido as aulas de matemática. Além disso, é importante ter em mente que, na fase inicial, as crianças estão em constante socialização e interação em seu próprio ambiente (TIRAPEGUI 2008)

O que foi dito até aqui aponta para a importância de reconhecer o contexto, o espaço e o jogo para o ensino da matemática na pré-escola, especificamente nas crianças que compreendem as idades de 2 a 4 anos.

As ações lúdicas Segundo Chacón (2008), eles devem ser intencionais e ao mesmo tempo atender às necessidades das crianças ao brincar. Além disso, pode-se dizer que comumente em jardins de infância e em outras séries estudantes do ensino superior, o ensino da matemática tem sido enquadrado por aspectos tradicionais que pouco contribuem para o prazer da matemática. E embora possa gerar aprendizado, ocorre de forma mecânica, mecânica e pode conter a alegria de aprender e divirta-se ao mesmo tempo através do jogo.

Nesse sentido, Rodríguez e Muñoz afirmam que aprender matemática “pode ser uma experiência motivadora se a basearmos em em atividades construtivas e lúdicas. O uso de jogos na educação matemática é uma estratégia que permite adquirir competências de forma divertida e atractiva para os alunos” (2014, p. 1).

Nessa perspectiva, pode-se deduzir que a matemática está presente em todos os áreas da vida diária e é através da atividade lúdica que as crianças podem descobrir esse mundo de uma forma agradável e eficaz. Além disso, ao jogar Rodríguez e Muñoz (2014) afirmam que se adquire um processo de análise e se fazem interpretações que permite adquirir uma aprendizagem mais adequada das noções matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que alunos e professores aprendam e trabalhem juntos, eles não podem ser considerados participantes passivos. Eles têm que ser mais ativos na progressão dos conceitos matemáticos, pois são os alunos que descobriram que são as coisas.

O trabalho do professor é fundamental nesse modelo, pois ele determina os processos pedagógicos que precisam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos têm que especular e resolver como coisas, em vez de apenas informações receber do professor.

O professor precisa ficar atento aos benefícios e desvantagens do jogo e certificar-se de que ele está autorizado. Seu trabalho é ver o aluno tirar o máximo de proveito do jogo, porque seu objetivo é que o aluno ganhe uma experiência de aprendizado significativo, aprimorando suas habilidades e conhecimentos em sala de aula.

O jogo pode ter uma grande influência na forma como um professor pratica a pedagogia, e pode ajudá-lo a aprender mais sobre os tópicos da área de matemática.

Os jogos são usados na sala de aula para ajudar os alunos a gostar de aprender matemática, e esta análise e teste de jogos jogados com alguns tópicos do ensino fundamental II pretende mostrar os benefícios e o propósito geral do uso de jogos em matemática, bem como demonstrar como os jogos são eficazes no ensino e aprendizagem de matemática.

Os alunos que jogam em sala de aula tornam-se participantes ativos em seu aprendizado, em vez de apenas ouvintes passivos. Brincar é uma parte importante da vida cotidiana, e muitos acreditam que os jogos e ferramentas de toque são ótimos para a educação matemática. Brincar é uma necessidade para todos, em qualquer idade, e não pode ser visto apenas como diversão.

REFERÊNCIAS

ARANÃO V. **Matemática através de jogos e brincadeiras**. Campinas: Papilus, 2004.

ARAUJO, V. **O jogo no contexto da Educação psicomotora**. São Paulo, Sp: Cortez Editora, 1992.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. [s.l: s.n.]. Brasília: MEC, 2004 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso 13 jun. 2023.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério Da Educação, 2000.

CHACÓN, P. **O Jogo Didático como estratégia de ensino e aprendizagem: como criá-lo em sala de aula?** [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20EI%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>. Acesso 13 jun. 2023.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria À Prática**. [s.l.] Papyrus Editora, 2007.

GUZMAN M. **Contos com contas**. Lisboa: Gradiva, 1991

GRANDO, R. C. **A construção do conceito matemático no jogo**. 200

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LARA I. **Jogando Matemática do 5º ao 8º Campeonato**. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

MANTOVANI.A. **Fundamentos Teóricos da Educação Infantil II**. Versão 2. Campinas: Gráfica FE; Rio Vieira, 2010.

MOURA, M. **Construir símbolos digitais em situações de ensino**. 1992. Dissertação (DOUTORADO) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso 09 ago. de 2022

PIAGET, J. **O desenvolvimento de quantidades físicas em crianças**. 1ª edição. 1941. Trad. C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio De Janeiro: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **Estágios do desenvolvimento cognitivo**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

QUINTERO, A. (2016). **Atitude lúdica e linguagens expressões na educação infantil**. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 48, 155-170.

RODRÍGUEZ, L. E MUNOZ, R. (2014). **O uso de jogos como recurso didático para ensino e aprendizagem de matemática: estudo de uma experiência inovadora**.

SALVADOR, A. (2010). **O jogo como recurso didático na sala de aula de matemática**.

SMOLE, K. **Divertimentos matemáticos**. [s.l.] São Paulo, Ibrasa, 2007.

TIRAPGUI, C. (2008). **O jogo na aula de matemática.**

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: ática, 1999. Disponível em: http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com/2013/01/weisz-telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_19.html. Acesso 13 jun. 2023.

GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

SCHOOL MANAGEMENT AND NEW TECHNOLOGIES



ROMILDA MARTINS

Graduação em Geografia pela Unisa (2002); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNIBAN (2006); Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2005); Professora da Rede Pública Estadual professor Cesar Yasigi e Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

As mídias digitais estão presentes na educação e na gestão escolar. Os gestores têm se atualizado para conseguir administrar e gerir suas tarefas por meio das novas tecnologias digitais. As novas tecnologias proporciona um acompanhamento em tempo real dos diversos fazeres dentro da escola. É possível que diretores e coordenadores acompanhem os planejamentos dos professores e façam intervenções pontuais, antes mesmo do professor explicar sua disciplina aos alunos. Tudo isso é possível pela conexão que as mídias e a internet pode proporcionar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Tecnologia; Comunicação.

ABSTRACT

Digital media are present in education and school management. Managers have been updating themselves to be able to administer and manage their tasks using new digital technologies. The new technologies provide real-time monitoring of the various activities within the school. It is possible for principals and coordinators to monitor teachers' plans and make specific interventions, even before the teacher has explained their subject to the students. All this is made possible by the connection

that the media and the internet can provide.

KEYWORDS: School Management; Technology; Communication.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em tecnologias costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. Mas antes cabe lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem.

Quando uma escola sem muitas condições financeiras diz que não tem tecnologias isso é, em parte correto, porque sempre estamos utilizando inúmeras tecnologias de informação e de comunicação, mais ou menos sofisticadas. Na escola combinamos tecnologias presenciais (que facilitam a pesquisa e a comunicação estando fisicamente juntos) e virtuais (que, mesmo estando distantes fisicamente, nos permitem acessar informações e nos mantêm juntos de outra forma).

Moran (2003) afirma que para escolas se tornarem inovadoras precisa incluir as novas tecnologias e utilizá-las nas atividades pedagógicas e administrativas, garantindo o acesso à informação a toda a comunidade escolar. Entretanto, o gestor após adquirir computadores, softwares e Internet deve informatizar a instituição, integrando todas as informações da escola em bancos de dados, possibilitando registrar e atualizar instantaneamente a sua documentação para facilitar as tarefas administrativas.

Para isso, o gestor precisa investir em seu domínio técnico e dos demais profissionais da escola, ou seja, capacitá-los para a utilização consciente e de forma prática dos computadores conectados à Internet e, ainda, incentivar os professores a adquirirem domínio pedagógico, para articular as tecnologias com o processo de ensino-aprendizagem.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O GESTOR ESCOLAR

A inserção das novas tecnologias na gestão escolar é fundamental, uma vez que:

"Hoje é necessário que cada escola mostre sua cara para a sociedade, que diga o que está fazendo, os projetos desenvolvidos, a filosofia pedagógica que segue as atribuições e responsabilidades de cada um dentro da escola". (MORAN, 2003, p. 3).

Assim, a participação dos pais e alunos é facilitada, bem como a troca de informações e experiências com a comunidade e a discussão e tomada de decisões compartilhadas.

Neste sentido, muitas escolas estão desenvolvendo homepages e webmails para o acesso do público interno e externo às informações das instituições por meio de ambientes virtuais. Deste modo, "devemos abrir a escola para o mundo que a cerca". (DOWBOR, 2001, p. 46).

Mas, para Dowbor (2001), abrir a escola para as novas tecnologias não é apenas organizar "um laboratório de informática, com o dono da chave do laboratório, horários estritos de uso, e uma "disciplina" de informática, como se fosse uma área de estudo".

O que se pretende é que alunos e professores se familiarizem e aprendam a trabalhar com as novas tecnologias, através do acesso direto a informação, extraindo delas informações pertinentes e transformando-as em conhecimento. Portanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas valiosas para a educação. A utilização desses recursos constitui uma maneira de contrapor o insucesso escolar. Assim, o conhecimento em informática é uma das novas competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas na escola, já que os instrumentos tecnológicos motivam o aprendizado e, além disso, avaliam o que se aprende e ajudam a fazer descobertas.

A GESTÃO ADMINISTRATIVA

Os principais colégios e universidades do Brasil utilizam programas integrados de gestão. Diminuem a circulação de papéis, formulários, ofícios, tão comuns nas escolas públicas e convertem todas as informações em arquivos digitais que vão sendo catalogados, organizados em pastas eletrônicas por assunto, assim como o fazemos na secretaria, só que ficam armazenados num computador principal, chamado servidor.

A inscrição dos alunos é feita via computador. O cadastro do aluno e da sua família pode ser atualizado a qualquer momento. O programa gera o número de matrícula do aluno, se for paga, emite um boleto para pagamento no banco ou pela Internet. Emite boletins dos alunos com as notas ou conceitos e observações.

Em outro diretório, tem o cadastro dos professores, com todos os dados relevantes de cada um, organizado em pastas eletrônicas, que podem ser atualizadas a qualquer momento. Pode-se avançar, numa segunda etapa, para automatização do controle da frequência de alunos e professores, principalmente nas grandes cidades, nas escolas com número grande de classes: o programa registra num cartão magnético a entrada e saída de alunos e professores por meio de catracas eletrônicas.

Alguns colégios particulares e universidades têm, em lugar do cartão eletrônico, um controle chamado biométrico, que registra e confere as digitais do dedo polegar de cada membro da escola. O próximo passo, adotado por alguns bancos, é o do controle por intermédio do nosso olhar, da Iris dos nossos olhos. Mas isso chegará às escolas dentro de alguns anos, quando for mais barato.

Há outra área importante de informatização, do ponto de vista administrativo, que é o controle financeiro, de entradas e saídas de dinheiro: receita e despesa. O programa integra também todas as despesas e permite fazer projeções sobre o tempo que levará para equilibrar receita e despesa, se vai haver déficit ou superávit. Permite também que professores e funcionários possam fazer seus pedidos de materiais: livros, cadernos, software online, isto é, diretamente pela rede, por meio do

computador. A Internet é um espaço virtual de comunicação e de divulgação.

A gestão para o uso de tecnologias visa a disseminação de informações, considerando a escola como um sistema, um organismo vivo que aprende e que ensina, que muda à medida que passa por conflitos, toma decisões e adquire novos conhecimentos.

Para Lima (2007) pode-se dizer que a: "apropriação da tecnologia pelas escolas é um processo de aprendizagem organizacional caracterizado pela solução que seus atores dão a conflitos múltiplos". O "conhecimento tecnológico deve caminhar paralelamente à decisão do coletivo em utilizar os recursos à disposição".

Hoje é necessário que cada escola se mostre para a sociedade, que diga o que está fazendo, os projetos que desenvolve a filosofia pedagógica que segue as atribuições e responsabilidades de cada um dentro da escola. É a divulgação para a sociedade toda. É uma informação aberta, com possibilidade de acesso para todos em torno de informações gerais.

Não há como promover mudanças sem o envolvimento e a sedução de todos os participantes em prol do estabelecimento de uma cultura de colaboração. Não há como promover a colaboração sem o diálogo e a troca de experiências entre professores, funcionários, pais, alunos, gestores e comunidade.

A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA PARTICIPAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A gestão da escola, entendida como a coordenação dos propósitos, ações e recursos que uma instituição empreende para alcançar objetivos institucionais e sociais propostos, é o desafio que é posto aos professores no processo de gestão participativa na escola.

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando as políticas educacionais no que se refere à qualidade da educação, pressuposto que exige o envolvimento do grupo no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados.

Assim sendo, a gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. (LÜCKET al., 1998, p. 15).

Participação é a intervenção dos profissionais da educação na gestão da escola, articulando o caráter interno e externo. O caráter interno refere-se a questões pedagógicas, curriculares e organizacionais, compreendendo a escola como local de aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas, favorecendo a participação na vida social, econômica e cultural.

O caráter externo pelo qual a comunidade escolar compartilha processos de decisão é um dos meios de fazer a escola sair de sua "redoma" e conquistar o status de "comunidade educativa que interage com a sociedade civil" (LIBÂNEO, 2005, p.328-331).

A participação é um dos meios para alcançar melhor os objetivos da escola, os quais, se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A compreensão de que participar significa atuar conscientemente em determinado contexto, faz dessa ação um impulsionador do

ambiente escolar.

Nesse sentido, a instituição escolar não é transformada apenas por sua determinação a partir de leis, decretos ou programas. É importante e necessário que a gestão escolar promova um clima propício à participação das pessoas, dos professores, dos alunos, dos pais e dos demais membros da comunidade, no processo de implementação de uma reforma educacional.

A implementação da reforma educacional revela que a mudança exige um trabalho profundo daqueles que buscam ser agentes de transformação. Estudo realizado por Schneckenberg (2000), no qual o autor analisa a relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar demonstra que a atitude de mudar não é apenas a de busca por melhorar algo que já existe, mas sim a atitude de pensar um futuro diferente.

O Gestor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola.

A ênfase principal da liderança está no papel de ensino, pois o líder deve ajudar a desenvolver habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade.

A equipe modelo de liderança se assenta em três pedras fundamentais:

- a) a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada;
- b) desenvolvimento contínuo de habilidades pessoais;
- c) a construção e a determinação de uma visão de conjunto. (LÜCK, 1998, p.45).

A gestão participativa aumenta as chances das tarefas serem executadas com eficácia. Na medida em que um grupo unido busca novas oportunidades, há uma troca mútua de conhecimentos e consegue detectar os problemas que ocorrem, na escola, o que não os deixa se alastrar. Cada indivíduo sente-se comprometido e motivado a resolvê-los da melhor maneira possível, para o próprio bem da escola.

São as atitudes diárias que determinam o sucesso ou o fracasso da gestão escolar. São os atores escolares, entre eles os professores, que participam e enfrentam e efetuam as mudanças almeçadas pela equipe educativa.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os debates envolvendo questões referentes aos projetos políticos pedagógicos têm se tornado frequente no sistema educacional de modo geral. A obrigatoriedade destes projetos ficou mais clara a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB 9394/96), porém, isto não quer dizer que antes desta lei os projetos pedagógicos (a palavra "político" aqui se torna redundante, uma vez que toda a ação pedagógica é uma ação política por excelência) fossem inexistentes ou pudessem ser dispensados, pois jamais um sistema educacional pode ser considerado sério se não for orientado por um projeto de educação. O que acontecia era que a formulação dos projetos não se fazia com a participação dos atores envolvidos no ato educativo, sua implantação vinha de cima e estes atores acabavam desconhecendo seu real sentido; por isso, os educadores ficavam sem resposta para a crucial pergunta: "para onde a educação deve conduzir?".

A busca de uma resposta contextualizada deve levar em consideração o fulcro pedagógico (Gramsci). Se na época de Gramsci o novo fulcro pedagógico para as instituições formativas era a civilização moderna do trabalho industrial, hoje é a civilização pós-moderna e globalizada do trabalho pós-fordista/flexível, e a forma de compreensão deste fulcro resultará numa resposta que sempre refletirá uma visão de mundo, de sociedade, de cidadão para atuar nesta sociedade, da maneira como trabalhamos o conhecimento, bem como o viés político do espaço educacional que a elaborou.

Por isto, podemos dizer que um projeto pedagógico é uma proposta de educação cujo objetivo mais nobre é nos deixar claro para onde a educação deve conduzir, sendo um instrumento mediador para efetivação da relação teoria-prática.

Todas as etapas têm como requisito o conhecimento no contexto no qual estamos inseridos e este conhecimento não podem resultar de uma visão ingênua.

No que tange às universidades os projetos educacionais já foram discutidos, elaborados e/ou atualizados; quanto aos cursos, a grande maioria já discutiu a fundamentação teórica e está concluindo a elaboração de projetos, os quais devem ter uma íntima relação com o da Instituição.

O sucesso ou não destes projetos na prática está atrelado, em grande parte, aquilo que eles expressam, ou seja, são eles efetivamente expressão de uma realidade concreta, ou metafísica? Além de responderem para onde a educação deve conduzir (analisando o quê, como e para que ensinar). Os professores estão cientes de que a necessidade de um projeto de educação antes de ser institucional ou de um curso, deve ser o de educador. Portanto, as instituições e cursos reconhecem que no espaço interno são os professores que dão vida aos projetos. A consciência de que um projeto pedagógico é um processo, é um "sistema aberto, no qual a mudança, não a estabilidade, é a sua essência" (W.Doll Jr.); e principalmente que deve estar de acordo com a dinamicidade do contexto histórico para que esta dinamicidade não seja negada nos e pelos espaços educacionais com sérias consequências na formação dos indivíduos.

Essas questões têm por objetivo mostrar que a construção /prática de um projeto pedagógico crítico produtivo: não pode abrir mão da interrogação filosófica; exige o domínio de conhecimentos disciplinares e culturais, pedagógicos, didáticos e práticos; é influenciada pelos principais conceitos e categorias do mundo globalizado, e por isto temos que ter um conhecimento interdisciplinar dos mesmos; exige o domínio da interdisciplinaridade como metodologia e um entendimento global do que vem a ser as expressões "formação dos indivíduos" e "nova cidadania". Por isso, é um trabalho complexo, que deve ser feito sem pressões e/ou imposições. Já a construção das matrizes curriculares não pode ser iniciada sem que todos estes aspectos estejam claros e sejam de domínio da comunidade acadêmica, pois do contrário teremos. ótimas intenções escritas, mas nas caixas-pretas (salas de aula) uma prática que serve apenas para intensificar o atual estado de crise da área educacional.

Devemos ter em mente que se queremos indivíduos críticos, autônomos, participativos, devemos orientar nossas teorias e ações educacionais pelo princípio da refletividade, pois necessitamos urgentemente de sistemas educacionais concretos capazes de fazer parte da realidade e influenciá-la produtivamente, estando isto numa estreita relação com os projetos educacionais e fazer uma análise mais aprofundada dos dados, caracterizando minha pesquisa no rol das investigações qualitativas. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986).

Uma vez que a prática pedagógica da escola pode estar diretamente relacionada à construção do Projeto Pedagógico, neste artigo de pesquisa, a delimita-se os critérios para fazer uma leitura dos documentos de cada escola. Os seguintes critérios foram elencados:

O Trabalho coletivo, concebendo uma participação democrática da comunidade escolar, englobando professores, famílias, gestores, demais funcionários, alunos para a elaboração dos planos da escola, prioridades, metas, problemas e possibilidades da escola para aquele período. Ou seja, as decisões são centradas apenas no gestor ou contam com a participação de todos? Visamos contemplar também o nível de envolvimento do grupo escolar no cumprimento dos compromissos da proposta.

Como a escola trabalha com as diferenças? este tópico é importante, pois descreve como a maneira pela qual a escola tratará as diferenças. Consideramos aspectos sobre a forma como a escola lida com os problemas de aprendizagem e como atende, não apenas em sala de aula, mas em todos os segmentos, as diferenças individuais de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

As regras e os limites na escola, englobando a figura do professor, dos demais funcionários acerca do trato com os alunos, analisando se a escola conta com regras de conduta ou convivência e o modo como preveem a disciplina.

A avaliação na escola, expondo como a escola avalia os alunos e o próprio professor, que ações são repensadas por meio dos resultados das avaliações realizadas?

A organização do espaço físico, com o intuito de perceber como a escola disponibiliza os locais para o acesso das crianças e analisar se há a permissão para que todos dele usufruam. Além disso, verificamos se há a previsão de como é organizado o recreio e as atividades externas e se há a presença de barreiras arquitetônicas.

É importante compreender se o Currículo expõe como são organizadas as atividades de entrada e saída das crianças.

Sobre a rotina de sala de aula, expondo como a escola pensa que devem ser tratados os conteúdos escolares, as atividades previstas para trabalhar com as diferenças. Exposição, ainda, sobre de que forma a escola concebe as atividades. quando há alunos com deficiência, se seguem a proposta da sala toda, se o aluno pode mostrar ao professor que se sente capaz de fazer ou se é o professor quem escolhe a atividade dele. Expor se há atividades que permitem desenvolver a autonomia e criatividade dos alunos.

Os projetos que a escola realiza devem considerar a interdisciplinaridade e ser vinculada a realidade dos alunos. Uso de materiais coletivos e disponibilização de material pedagógico pela escola, mostrando se a escola permite o acesso dos alunos a eles para desenvolver solidariedade e responsabilidade pelos bens comuns além do desenvolvimento da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas tecnológicas aparecem na gestão escolar como um recurso que ajuda na organização de arquivos e dados, como também é um meio de trabalho que economiza tempo e espaço no ambiente escolar.

Muitos arquivos físicos que eram guardados documentação de alunos, hoje já é substituído por pastas e planilhas dentro da própria rede de computadores. As informações são acessadas com muita facilidade, inclusive o próprio aluno consegue consultar suas notas por meio do próprio celular.

O trabalho em rede facilita a vida dos professores. Vários professores podem lançar suas notas e conteúdo sem ficar aguardando os colegas e as coordenadoras conseguem fazer o acompanhamento do processo em tempo real.

Temos na PMSP o Novo SGP que é uma ferramenta em que os professores registram o planejamento, suas aulas, lançam presença e falta dos alunos e a Gestão escolar como a supervisão consegue acompanhar e fazerem intervenções pontuais para cada professor em específico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOWBOR, L. **O espaço do conhecimento**. In: **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte, IPSO, 1993.

LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5a ed. Goiânia/GO - Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHE, M. S. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005

LUCK, H. (2000). **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.

MEC. Secretaria de Estado de Educação. **Repensando a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade**. Brasília: 2004

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE, JOHN DEWEY, EMILIA FERREIRO E MAGDA SOARES



PHILOSOPHY OF EDUCATION: THE CONCEPTIONS OF PAULO FREIRE, JOHN DEWEY, EMILIA FERREIRO AND MAGDA SOARES

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Herminio Ometto de Araras (2008); Graduada em Licenciatura em Educação Básica pelo Instituto Politécnico de Setúbal, IPS, Portugal (2021); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, FALC (2009); Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2018); Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Políticas Públicas e Contexto Educativo pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal (2022); Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal.

RESUMO

O objeto de estudo do presente artigo concentrou-se nas concepções filosóficas e pedagógicas de importantes autores do campo educacional, os quais tiveram – e ainda têm – influência significativas sobre aspectos pertinentes desta temática na atualidade. Logo, o estudo em questão buscou na seção introdutória apresentar esses autores, enfatizando suas contribuições, dando as devidas condições para que se entendessem o principal contributo que cada um deles se concentrou em realizar ao longo de sua trajetória e que está descrito nas seções subsequentes. Portanto, compreender a filosofia da educação a partir das concepções de Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro e Magda Soares foi o objetivo geral deste artigo. Contudo, do ponto de vista metodológico, utilizou-se a revisão bibliográfica, centrando seus procedimentos no levantamento e análise de estudos publicados sobre o assunto. Todavia, os principais resultados sinalizaram para a importância de Paulo Freire por ser um pedagogo crítico e progressista, sobretudo, a sua forma de centralizar na educação como um dos únicos pilares necessário para transformação social; e John Dewey tem seu destaque em uma abordagem que deu ênfase na aprendizagem através da experiência. Contudo, a literatura acerca de Emília Ferreiro enveredou por enfatizar suas publicações de teor revolucionário no campo educacional, ou seja, no que se refere a alfabetização. Porém, Magda Soares tem relevância no campo da filosofia da educação por conta de sua produção bibliográfica se remeter a linguagem e seus desdobramentos diretos na aprendizagem, isto é, alfabetização e letramento. Pode-se considerar que cada autor analisado apresenta implicações diferenciadas, porém se complementam, no âmbito da educação;

logo, nos trazem vários contributos demasiadamente importantes e direcionados a uma educação que supere o modelo tradicional e conservador de promover o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções Educacionais; Paulo Freire; John Dewey; Emilia Ferreiro; Magda Soares.

ABSTRACT

The object of study of this article focused on the philosophical and pedagogical conceptions of important authors in the field of education, who had - and still have - significant influence on pertinent aspects of this subject today. Therefore, the study in question sought in the introductory section to present these authors, emphasizing their contributions, giving the proper conditions for understanding the main contribution that each of them focused on making throughout their career and which is described in the subsequent sections. Therefore, understanding the philosophy of education based on the conceptions of Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro and Magda Soares was the general objective of this article. However, from a methodological point of view, a bibliographical review was used, focusing its procedures on surveying and analyzing studies published on the subject. However, the main results pointed to the importance of Paulo Freire as a critical and progressive pedagogue, especially his way of focusing on education as one of the only pillars necessary for social transformation; and John Dewey's approach which emphasized learning through experience. However, the literature on Emília Ferreiro has focused on her revolutionary publications in the field of education, i.e. literacy. However, Magda Soares is relevant in the field of philosophy of education because her bibliographical production refers to language and its direct impact on learning, i.e. literacy and literacy. It can be considered that each author analyzed has different implications, but they complement each other, in the field of education; therefore, they bring us several contributions that are all too important and aimed at an education that overcomes the traditional and conservative model of promoting teaching.

KEYWORDS: Educational Conceptions; Paulo Freire; John Dewey; Emilia Ferreiro; Magda Soares.

INTRODUÇÃO

A filosofia da educação tem se apresentado como um campo bastante proveitoso para a exploração das ideias que fundamentam e orientam os processos educacionais, embasando perspectivas, metodologias, avaliações e momentos de aprendizagem.

Entre os vários pensadores que deixaram contundentes contribuições para esse domínio, destacam-se as concepções de Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro e Magda Soares. Cada um desses eminentes autores formulou suas teorias com fundamento em perspectivas distintas, mas complementares, acerca do papel da educação na formação integral dos estudantes e na formação de sociedades mais justas e participativas.

Nesta introdução, examinaram-se sucintamente as ideias fundamentais de Freire, Dewey, Ferreiro e Soares, procurando entender como suas percepções convergem e se entrecruzam no panorama da filosofia da educação.

Ao fazê-lo, buscou-se construir um debate sobre os aspectos convergentes e divergentes dessas concepções, proporcionando um panorama amplo para a reflexão sobre a educação e seu papel transformador na sociedade atual, como também se procurou notabilizar quais os aspectos mais pertinentes para cada um desses autores.

Diante do exposto, pode-se apresentar a seguinte problemática que permitiu desenvolver os parâmetros teóricos mais centrais deste estudo: a partir da perspectiva da filosofia da educação, como estão posta no cenário da pesquisa educacional as concepções de Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro e Magda Soares?

Compreender a filosofia da educação a partir das concepções de Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro e Magda Soares foi o objetivo geral do presente estudo. No tocante aos objetivos específicos, destacam-se: analisar as principais contribuições filosóficas de Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro e Magda Soares para a educação, identificando os elementos-chave de suas teorias e as implicações práticas de suas concepções no processo educativo; investigar as inter-relações e possíveis sinergias entre as concepções de Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro e Magda Soares, buscando compreender como esses pensadores influenciam e complementam mutuamente suas visões, promovendo uma abordagem mais integrada e abrangente para a filosofia da educação.

A construção dessa pesquisa se justifica pela relevância de compreender e analisar as concepções de Paulo Freire, John Dewey, Emilia Ferreiro e Magda Soares no contexto da filosofia da educação, uma vez que esses quatro pedagogos, embora Freire nunca tenha sido pedagogo de formação, mas um pedagogo por vocação, se destacam de forma expressiva por suas contribuições teóricas, tais quais impactaram profundamente o debate educacional e a prática pedagógica ao redor do mundo.

Além do mais, a justificativa se fundamenta na demanda de estender o diálogo entre distintas correntes filosóficas da educação, proporcionando uma concepção mais abrangente e integrada das teorias que orientam o processo educativo. Ao interligar essas concepções, o artigo procura contribuir para uma compreensão mais totalizante da filosofia da educação, isto porque permite fazer o enriquecimento das práticas pedagógicas, de um lado, incentivando reflexões críticas acerca da educação na formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade contemporânea, por outro.

Para a presente pesquisa, fez-se levantamento de dados de estudos publicados que tiveram como foco a filosofia da educação, a partir das concepções dos respectivos autores. A pesquisa foi bibliográfica, isto por conta de os instrumentos de coleta de dados serem utilizados para obter conteúdos pertinentes a partir de fontes bibliográficas: livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios.

Do ponto de vista operacional, fez-se uso de fichamentos de leitura, servindo para registrar as informações de maior contundência de cada fonte bibliográfica selecionada, o que levou em consideração o título do trabalho, autor(es), ano de publicação. Fez-se também resenhas do conteúdo,

para refletir justamente sobre os conceitos ou ideias-chave do assunto de cada publicação

No que tange aos critérios de busca de material acerca da temática discutida nesse artigo, prezou-se pelas palavras-chaves relevantes e que estivessem alinhadas com as do presente artigo: Concepções educacionais. Paulo Freire. John Dewey. Emilia Ferreiro. Magda Soares. A utilização de palavras-chaves possibilitou fazer uma relação dos temas analisados dentro de uma perspectiva de revisão bibliográfica.

Os critérios de inclusão levaram em conta, primeiramente, a relevância da temática, que levou em consideração publicações que estivessem diretamente relacionadas ao tema da presente revisão bibliográfica desenvolvida nesse artigo, certificando de que os estudos tratassem de aspectos específicos e globais da temática desenvolvida.

O artigo em questão foi estruturado com a introdução, considerações finais, tendo na parte do desenvolvimento uma estruturação organizada da seguinte forma: o tópico geral do desenvolvimento se propôs a compreender a filosofia a partir das concepções de Paulo Freire, John Dewey, Emília Ferreiro, Magda Soares. Este tópico foi compartimentado em quatro seções, na qual a primeira discutiu-se a concepção de Paulo Freire; em seguida as concepções filosóficas da educação de John Dewey. Por conseguinte, as concepções de Emília Ferreiro e de Magda Soares.

COMPREENDENDO A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE, JOHN DEWEY, EMILIA FERREIRO E MAGDA SOARES

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

A filosofia da educação de Paulo Freire tem notabilidade por conta da sua abordagem progressista e crítica, sendo concentrada na emancipação dos estudantes e na transformação social, o que modifica profundamente a forma de compreender o processo educacional, uma vez que demonstra sobre ele os aspectos que permitem a formação do cidadão e, como consequência, condiciona o aluno enquanto sujeito histórico e político do seu destino e da sociedade (ZITKOSKI, 2013).

Freire concebia que a educação deveria ser um instrumento de libertação, que viesse a romper com a tradicional relação hierárquica entre professor e aluno, algo que tira a centralidade de uma educação meramente mantedora do status quo e passa para o centro de uma educação em que o professor e aluno se tornam os sujeitos centrais dentro do processo de transformação, não só no campo educacional, como também cultural, social e econômico (ZITKOSKI, 2013).

A obra de maior influência de Paulo Freire foi “Pedagogia do Oprimido”, a qual faz a devida alusão da relevância da conscientização e da ação, integrando teoria e prática na formulação do conhecimento. Novamente, nota-se na sua filosofia da educação que o conhecimento não se resume a meramente absorção de conteúdo abstrato de natureza teórica, mas sim a essa interligação entre

a teoria e a prática, que se traduz na forma de avaliar e autoavaliar como elas estão se desdobrando dentro do processo educacional com suas devidas implicações nas transformações da vida prática e cotidiana do aluno (ZITKOSKI, 2013).

A pedagogia de Paulo Freire tem valorizado o diálogo enquanto um aspecto substancial no processo educacional, o que faz, portanto, a dimensão do debate, da compreensão, argumentação, contra-argumentação e do consenso serem pontos essenciais na formação do conhecimento (VASCONCELOS, 2015).

Freire ainda defende a superação da educação bancária, na qual o conhecimento é depositado de forma passiva nos estudantes, em favor de uma abordagem dialógica que está centrada nos educadores e educandos como participantes ativos da construção do Saber (VASCONCELOS, 2015).

Retira-se da centralidade a absorção do conteúdo e seu caráter apolítico e socialmente neutro, para uma concepção política e ativa, não só sobre o conhecimento, mas sobre a prática social que os estudantes devem ter no processo educacional, que tem como perspectiva o norteamento filosófico de Paulo Freire (VASCONCELOS, 2015).

Essa concepção buscou promover a consciência crítica que possibilitasse aos sujeitos compreenderem sua realidade e transformá-la de forma colaborativa. Para tanto, é uma autoavaliação e autoconsciência que o sujeito cria sobre si e como este se comporta dentro da realidade social, fazendo com que ele tenha as devidas condições intelectuais e práticas para poder transformar a realidade que está inserido (VASCONCELOS, 2015).

A ideia de educação como prática da liberdade tornou-se o centro da filosofia de Paulo Freire porque ele propôs uma educação libertadora que viesse a capacitar os estudantes a problematizarem as estruturas de poder e se envolverem na resolução desses problemas sociais (VASCONCELOS, 2015).

Deste modo, a educação cria um viés político-filosófico que leva o aluno a não somente absorver o conhecimento, como a partir dessa absorção fazer com que ele retorne por meio da sua prática em questionamentos, mudanças e resoluções de problemas sociais, culturais e políticos que estão presentes em suas respectivas vidas e na vida social (VASCONCELOS, 2015).

Por outro lado, o professor, para Paulo Freire, deve atuar enquanto facilitador do processo, incentivando a reflexão e o pensamento crítico, em vez de estar impondo conhecimentos pré-determinados, o que, por sua vez, redimensiona o papel docente dentro da sala de aula, tendo em vista que ele buscará estimular o pensamento crítico como forma dos alunos se entenderem dentro do mundo e a partir daí terem as melhores condições de transformar essa realidade social e cultural que vivenciam (FREIRE, 2014).

Outro conceito elementar é o da educação como um ato político. Freire (2014) concebe a educação enquanto uma prática política que impacta diretamente as relações sociais e as estruturas de poder. Portanto, sua base filosófica voltada para a educação não se restringe aos paradigmas conservadores e tradicionais de outras tendências pedagógicas que existem. Pelo contrário, sua base filosófica concentra-se nas relações sociais, como o sujeito ativo e consciente consegue modificá-la

ao ponto de impactar profundamente as estruturas de poder, proporcionando melhores condições de vida no campo social, cultural e econômico.

Este pensador destacava a necessidade de uma educação que promovesse a cidadania ativa, a participação democrática e a conscientização sobre as injustiças sociais. Nota-se, com isso, que a educação é um instrumento que vai promover uma cidadania ativa, algo que não era concebido por outras tendências pedagógicas anteriores. Além do mais, a participação democrática deveria estar direcionada para uma conscientização dos sujeitos que aprendem sobre as injustiças sociais que eles vivenciam cotidianamente (FREIRE, 2014)

A pedagogia freiriana também destaca a relevância da contextualização do ensino, conectando o conhecimento a realidade vivenciada pelos estudantes. O ato de contextualizar enquanto momentos de ensino é um ponto denotativo das diferenças da tendência pedagógica engendrada por Paulo Freire das demais, tendo em vista que ele faz com que a educação seja um instrumento de conhecimento e de transformação da realidade (FREIRE, 2014).

Freire defendia a relevância cultural como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo e dando o devido valor às experiências e saberes prévios dos educandos. Ou seja, o conhecimento não parte do nada, nem muito menos de dimensões extremamente abstratos e distantes do alunado. Pelo contrário, o conhecimento deve ser trabalhado e absorvido a partir das condições cognitivas e culturais que o próprio alunado já tem consigo ao longo de sua vida (FREIRE, 2006).

Na percepção de Paulo Freire, a educação é um processo contínuo de humanização e o processo de aprendizagem não se restringe somente a assimilação de informações, mas sim a modificação do indivíduo e da sociedade. Afirma-se isto porque conforme o indivíduo vai mudando culturalmente, socialmente e politicamente, espera-se que essa transformação impacte no convívio social que ele está inserido e, por decorrência, no conjunto da sociedade (FREIRE, 2006).

Seu legado traz uma grande contribuição para o campo da Educação, tendo em vista que inspirou práticas pedagógicas inovadoras que procuraram a emancipação e a justiça social, mostrando, de fato, que o pensamento filosófico-pedagógico de Paulo Freire tem um posicionamento político evidente, que é o da transformação social e da superação das injustiças econômicas existentes na sociedade (FREIRE, 2006).

Deve-se destacar o livro “Pedagogia do Oprimido” por ser uma obra seminal escrita por Paulo Freire, que modificou profundamente o modo como se entende a prática da Educação. O livro publicado em 1968 traz profundas críticas ao sistema tradicional da educação brasileira, que tem como característica o processo de ensino bancário no qual os conhecimentos são eminentemente depositados de forma passiva nos estudantes, transformando-os em objetos passivos do processo educacional. Freire (2014) sugere uma abordagem emancipadora, pautada na conscientização dos estudantes, que são encorajados a questionar, refletir e participar de forma ativa da edificação do conhecimento.

A obra faz o devido destaque a importância da práxis, integrando teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire apresenta argumentações concernentes ao fato de que

a aprendizagem seja autêntica e ocorra quando os estudantes estejam engajados de forma ativa no mundo, relacionando o conhecimento a sua realidade concreta. A pedagogia freiriana procurou desenvolver uma consciência crítica nos estudantes, uma vez que capacitou os mesmos a compreender as dinâmicas sociais e a transformar as estruturas de opressão (FREIRE, 2006).

A dialogicidade é um princípio fundamental no livro “Pedagogia do oprimido”, tendo em vista que Freire destaca o diálogo como um instrumento essencial para a produção do conhecimento e a promoção da autonomia. Ao contrário da relação autoritária entre professor e aluno, pautado em outras perspectivas pedagógicas, o diálogo sugerido por Paulo Freire é horizontal, o que estimula o intercâmbio de experiências e saberes entre os dois sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno (GADOTTI, 2007).

A questão da opressão e da libertação é tratada de forma profunda e estrutural nessa obra, tendo em vista que o autor defende a necessidade de superação da opressão mediante a conscientização e a ação transformadora. Ele enaltece que a educação não deve ser neutra, mas sim comprometida com a libertação dos oprimidos, procurando construir uma sociedade mais justa e igualitária (GADOTTI, 2007).

Portanto, “Pedagogia do Oprimido” foi um livro que impactou significativamente diversas áreas, influenciando práticas pedagógicas, movimentos sociais e teorias educacionais. O respectivo livro continua sendo uma referência substancial para aqueles que procuram construir uma compreensão crítica e transformadora do processo educacional e, também, da própria sociedade (GADOTTI, 2007).

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY

John Dewey é um dos filósofos educacionais mais notórios do século XX, desenvolveu uma filosofia educacional extremamente pragmática e progressista, que ainda está presente no âmbito da teoria e da prática educacional atualmente (DEWEY, 2023).

Primeiramente Dewey (2023) rejeitou a concepção tradicional da educação como uma transmissão de conhecimento pronto. Ele sugeriu uma abordagem centrada na experiência, onde a aprendizagem se inicia a partir da interação ativa do indivíduo com seu ambiente. Para Dewey (2023), a educação é um processo permanente de adequação e reconstrução, pautado na experiência e na resolução de problemas reais.

A concepção filosófica e pedagógica deste autor era aprendizagem pela ação, ou aprender fazendo. Ele defendia que os estudantes deveriam estar envolvidos em atividades práticas e experimentação, das quais proporcionassem a conexão entre teoria e prática. Esse enfoque na experiência prática tinha como foco não somente a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades e comportamentos que são praticáveis na vida cotidiana (DEWEY, 2023).

Dewey (2007) também destacou o quanto é importante o pensamento crítico e a tomada de decisões de forma consciente. Ele percebeu a escola enquanto uma comunidade democrática, onde

os estudantes aprendem não somente o conteúdo acadêmico, mas também as habilidades que se requer para participar formativamente na sociedade. Para ele, a educação é substancial para a formação dos cidadãos democráticos, capazes de ajudar na formulação de uma sociedade mais justa.

A filosofia educacional de Dewey também abordava a importância da continuidade entre a escola e a vida. Ele argumentava que a separação rígida entre o aprendizado na escola e a aplicação na vida cotidiana era prejudicial ao desenvolvimento integral do indivíduo. A educação, para Dewey, deveria ser relevante e significativa para a vida do aluno (DEWEY (2007, p. 10).

A escola e a vida inter-relacionadas dentro de um processo de ensino e aprendizagem era o foco também da abordagem pedagógica deste autor. Para ele, é inconcebível dissociar essas duas dimensões nas quais o indivíduo que aprende está inserido, pois não é só a escola que ensina, como também a sociedade de forma geral imprime ensinamentos ao longo da vida nas pessoas.

Dewey (2007) também fez notabilizar a relevância da educação como um processo social, haja vista que ele concebia os estabelecimentos de ensino enquanto a comunidade na qual as interações sociais desempenham função elementar no desenvolvimento dos sujeitos. O trabalho colaborativo e a interação entre os estudantes eram percebido como elementos essenciais para a edificação do conhecimento.

A abordagem desse pedagogo também levava em consideração a ideia de que a educação não é um fim em si mesma, mas um meio pelo qual se realiza o crescimento gradativo e o desenvolvimento pessoal. Ele percebe a educação enquanto um processo que abrange ao longo da vida, propiciando adaptações e a aprendizagem permanente (PEREIRA et al., 2009).

A relação entre o educador e o educando era um processo de colaboração permanente, na qual a função do professor estava pautada em um agente facilitador e guia, estimulando a investigação e a descoberta por parte do discente. Essa abordagem entrava em contraste com uma percepção autoritária e unidirecional do ensino tradicional (PEREIRA et al., 2009).

A filosofia educacional de Dewey (2007) também levava em conta a ênfase na individualidade e na diversidade, haja vista que reconhecia que cada estudante é único e a educação deveria ser adequada às demandas e interesses individuais, possibilitando o desenvolvimento pleno de cada estudante.

Este pedagogo defendia a educação enquanto um processo de experimentação, pois via na sala de aula um laboratório no qual os estudantes podiam testar e aprimorar as ideias, refletir sobre suas experiências e aprender com os êxitos obtidos. Ao fazer a experimentação, auxiliou de forma incisiva para o desenvolvimento do pensamento crítico e da mentalidade inquisitiva (PEREIRA et al., 2009).

A filosofia educacional de Dewey (2023) foi pioneira em muitos elementos, pois promoveu uma percepção da educação centrada na experiência, na ação, na democracia e na conexão entre a vida e a escola. Seu legado continua presente na educação atual, tendo capacidade de influenciar teóricos, educadores e políticas educacionais em todas as partes do mundo.

A principal obra de John Dewey foi "Democracia e educação", publicado em 1916. Neste trabalho seminal, o pedagogo em questão expõe suas ideias revolucionárias acerca da filosofia

educacional e sua relação com a democracia. O livro enaltece a relevância de uma educação que esteja alinhada com os princípios democráticos e que contribua para a formação de sujeitos ativos e participativos. Deste modo:

Dewey inicia a obra explorando a relação intrínseca entre democracia e educação. Ele argumenta que uma sociedade democrática depende de uma educação que cultive não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades e valores essenciais para a participação efetiva na vida pública. Para Dewey, a educação é um meio fundamental para a construção de uma democracia sólida e dinâmica (PEREIRA et al., 2009, p. 17).

Diante do exposto, pode-se explicitar que uma das principais contribuições deste pedagogo neste célebre livro é a ideia de aprendizagem enquanto experiência, uma vez que ele sugere que a educação deve estar entrelaçada nessas experiências concretas dos estudantes, conectando o aprendizado da vida real. Enaltece também a relevância de atividades práticas e de resolução de problemas como aspectos centrais para o processo educacional, dando o devido destaque a aprendizagem pela ação.

Outro aspecto central da obra é a concepção de continuidade entre educação e a vida. Dewey (2023) tece críticas acerca da fragmentação do conhecimento, fazendo os devidos argumentos de que a educação deve ser fundamental e aplicável a experiência cotidiana dos estudantes. Uma abordagem integrada e que proporciona a conexão entre os diversos domínios do conhecimento e sua aplicabilidade no campo prático é o modo como ele estruturou as bases da sua filosofia da educação.

O pedagogo em questão apresenta uma visão democrática da sala de aula, na qual o professor tem papel de atuação enquanto um guia facilitador e os alunos participam de forma ativa do processo de aprendizagem. Ele enaltece a relevância do diálogo da colaboração, construindo um ambiente educacional que expresse os princípios democráticos que ele defende. A obra continua a ser uma fonte de inspiração para pesquisadores e educadores interessados na promoção da educação (PEREIRA et al., 2009).

A democracia no espaço da sala de aula se apresenta como um conceito que extrapola a simples estrutura organizacional do ambiente educacional, partindo para a promoção de um ambiente participativo e inclusivo, que impacta direta e positivamente na relação professor – aluno.

AS CONCEPÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO SOBRE A EDUCAÇÃO

Emília Ferreiro é conhecida por suas publicações de teor revolucionário no campo da educação, sobretudo na área da alfabetização. Suas concepções fundamentais tiveram implicações duradouras na compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e nos métodos de ensino (FERREIRO, 2017).

Por sua vez, ela tem notoriedade por suas publicações acerca da psicogênese da língua escrita, desenvolvida especialmente em colaboração com Ana Teberosky. Sua abordagem enaltece a relevância de compreender o processo pelo qual as crianças desenvolvem a linguagem escrita. Ela rejeita a ideia de que aprendizagem da leitura e da escrita acontece de forma linear, defendendo a

concepção de que as crianças passam por fases e hipóteses enquanto formulam seu entendimento acerca do sistema de escrita. Deste modo:

Uma das contribuições mais significativas de Ferreiro é a identificação de diferentes fases na evolução da escrita. Ela descreveu como as crianças começam com pré-conceitos sobre a escrita e avançam por estágios, como a escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e, finalmente, alfabética. Essa perspectiva revolucionou a maneira como os educadores entendem a aquisição da linguagem escrita pelas crianças, influenciando as práticas pedagógicas em todo o mundo (MELLO, 2007, p. 48).

A autora faz a devida identificação das distintas fases na evolução da escrita, o que mostra que ela é gradual, segue sequências e que não pode ser interrompida. Demonstrou, também, que essas fases podem ser compreendidas como preconceitos sobre a escrita, na qual o alunado vai avançando por estágio, adentrando na escrita pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e, por fim, alfabética.

Ferreiro (2017) também enaltece a relevância de considerar a escrita das crianças enquanto produção de significado e não somente enquanto um processo mecânico. Defende que os educadores devem estar atentos às hipóteses e estratégias usadas pelas crianças na formulação do conhecimento sobre a linguagem escrita, ao invés de eminentemente corrigir erros mecânicos. Essa abordagem mais qualitativa faz o devido destaque ao papel ativo do estudante na construção do saber.

Outro conceito central nas suas concepções filosóficas-pedagógicas diz respeito à relevância da interação social e cultural no processo de alfabetização. Emília Ferreiro enaltece que as crianças conseguem aprender sobre a escrita mediante a interação com outras pessoas, da observação de práticas de leitura e escrita e da participação em atividades sociais condizentes da linguagem escrita, enfatizando também a função dos contextos sociais e culturais nas formações das concepções do alunado sobre a escrita (MELLO, 2007).

Ferreiro (2017) também apresentou determinadas influências na abordagem construtivista da educação, tal qual faz o devido destaque a relevância do estudante construir seu conhecimento. Ela enaltece que as crianças não são receptáculos passivos de informações, mas formuladores ativos do significado. Essa percepção tem implicações contundentes para a prática educacional, uma vez que promove métodos que incluem os alunos de forma ativa e reflexiva.

Por outro lado, também faz o devido destaque da relevância do contexto cultural e linguístico no processo de alfabetização, tendo em vista que ela tem contribuído para uma compreensão mais sensível, inclusive da diversidade linguística e cultural, na qual deve-se reconhecer que as distintas realidades podem impactar as estratégias de aprendizagem dos infantes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

A percepção de Ferreiro (2017) sobre alfabetização também abarca a importância da continuidade entre a escrita na escola e a escrita fora do ambiente de ensino. A autora faz o destaque de que as crianças são capazes de transferir suas habilidades de leitura e escrita para distintos contextos, desde que a aprendizagem seja significativa e esteja alinhada com as suas experiências de vida social.

Além disso:

Ferreiro argumenta contra uma abordagem única e homogênea para o ensino da leitura e da escrita. Ela advoga por uma prática educacional que reconheça e respeite as diferenças individuais, considerando as diversas experiências e conhecimentos prévios das crianças (NEVES et al., 2022, p. 09).

Deste modo, a filosofia da educação de Emília Ferreiro impactou não somente a teoria educacional, mas também a prática em sala de aula. Sua obra continua sendo inspiradora para estudantes, pesquisadores e professores, pois permite fazer uma abordagem da alfabetização de forma mais sensível, dinâmica e respeitosa das diferentes trajetórias de aprendizagem das crianças. As concepções dela sobre alfabetização são essenciais para repensar e aperfeiçoar os métodos de ensino em várias partes do mundo.

MAGDA SOARES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO

Magda soares é uma renomada pesquisadora brasileira que contribuiu de forma expressiva para a compreensão da linguagem escrita e suas implicações na aprendizagem. Seu entendimento de educação está entrelaçado a uma abordagem crítica e reflexiva e coloca em destaque a relevância de se considerar a linguagem quanto o fenômeno social histórico e cultural (DAVID et al., 2014).

Soares (2002, p. 18) aborda que:

[...] alfabetização como um processo mais amplo do que simplesmente ensinar a ler e escrever. Para ela, é essencial considerar as práticas de leitura e escrita como inseridas em contextos socioculturais específicos. Sua obra destaca como as diferentes formas de linguagem e suas representações simbólicas estão entrelaçadas com as experiências sociais das pessoas, moldando suas identidades e perspectivas.

O processo de alfabetização torna-se mais amplo do que propriamente a ação de ensinar a ler e escrever. Esse é um aspecto extremamente importante porque demonstra a amplitude da alfabetização, o que se coloca na contramão de diversas concepções que restringem o processo de alfabetização ao fazer mecânico da escrita e da leitura.

Por sua vez, a pesquisadora coloca em destaque que alfabetização não é um fenômeno neutro, mas sim aberto a implicações de âmbito social, político e econômico. Argumenta ainda que é fundamental entender as relações de poder presente nas práticas de leitura e escrita que leva em consideração o reconhecimento das desigualdades, das inúmeras formas de exclusão que pode acontecer no processo educacional (DAVID et al., 2014).

A autora também enfatiza a relevância da pluralidade linguística e do respeito à diversidade cultural, uma vez que seu entendimento de educação faz notabilizar que os sistemas de ensino precisam levar em contas distintas línguas faladas pelos estudantes, o que leva a promoção de práticas pedagógicas que tem a devida valorização e respeito à distintas manifestações linguísticas e culturais que estão postas na sociedade (MACIEL; ROCHA, 2016).

A pesquisadora trata o analfabetismo funcional como uma preocupação eminente em suas obras, uma vez que ela destaca que o ensino da leitura e escrita deve extrapolar o simples fato da decodificação mecânica das palavras, procurando assegurar que os indivíduos consigam desenvolver habilidades para entender e interpretar textos de forma significativa (MACIEL; ROCHA, 2016).

A abordagem de Magda Soares também leva em conta a relevância da leitura e escrita interconectada aos contextos sociais, indo além do ambiente escolar. Destaca-se na sua concepção a necessidade de articular práticas de letramento que ajudem a desenvolver as habilidades absorvidas na escola com situações reais e de distintas esferas da vida cotidiana dos estudantes (MACIEL; ROCHA, 2016).

A concepção de educação de Soares (2002) também leva em conta uma crítica as abordagens tradicionais de avaliação, tendo em vista que ela afirma que as avaliações devem ser mais flexíveis e sensíveis as distintas formas de demonstração e compreensão da linguagem. Esse aspecto, porventura, implica no ato de reconhecer que as diversas inteligências e formas de comunicação dos estudantes não podem ser adequadamente avaliadas por metodologias padronizadas.

Deste modo, ela ainda destaca que uma educação inclusiva que dê conta das necessidades específicas de cada aluno deve levar em conta uma percepção que considere que o processo educacional deve ser ajustado nos seus devidos conformes para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características particulares, tenham oportunidades equitativas para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita (MACIEL; ROCHA, 2016).

A concepção de educação de Magda Soares (2002) coloca em ênfase a complexidade e a interconexão da linguagem escrita com a sociedade, dando o devido destaque para as necessidades de uma abordagem crítica e contextualizada no ensino da leitura e escrita. Sua obra influenciou contundentemente o debate educacional, estimulando uma concepção mais extensa e inclusiva da alfabetização e do letramento (MACIEL; ROCHA, 2016).

A principal obra de Magda Soares é "Letramento: um tema entre gêneros", publicada em 1998. Nessa obra a autora explora de forma abrangente o conceito de letramento, extrapolando a simples dimensão da alfabetização. Ela faz o destaque de que o letramento inclui não somente o domínio das habilidades básicas da leitura e escrita, mas também a compreensão e participação ativa nas práticas sociais que englobam a linguagem escrita (MIRANDA, 2022).

A autora em questão diferencia o conceito de alfabetização e letramento, dando destaque de que enquanto a alfabetização se remete à aquisição de código escrito, o letramento abarca as práticas sociais de autorização efetiva dessa escrita. Ela faz a devida análise de como o letramento está inserido em distintos contextos culturais e sociais, influenciando as experiências particulares e coletivas dos indivíduos (MIRANDA, 2022).

Além do mais, ela destaca ainda a relevância de levar em consideração que o letramento é um fenômeno social e histórico, enfatizando as desigualdades que estão circunscritas nas práticas de linguagem. Soares (2002) afirma que a compreensão do letramento deve ter compromisso com as diversidades linguísticas e culturais, fazendo o devido reconhecimento da existência de inúmeros letramentos e práticas de linguagem.

Autora questiona as abordagens padronizadas de ensino e avaliação, fazendo a devida promoção de uma concepção mais flexível e adaptada as inúmeras inteligências. A obra permanece sendo uma referência expressiva para estudiosos, educadores e formuladores de políticas, os quais estejam interessados na compreensão e promoção de letramento em realidades diversas

(MIRANDA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da análise deste artigo, que teve como foco as concepções dos quatro autores supramencionados, teve como parâmetro norteador a problemática de estudo, a qual foi devidamente respondida. Deste modo, pode-se afirmar que a literatura existente aponta como significativa as contribuições deles, demonstrando o quanto cada um foi impactante na área educacional, dentro do seu tempo histórico, como também após ele, o que expressa o grande contributo que suas teorias têm para professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores da área educacional.

O artigo deixou explícito o perfil contributivo de Paulo Freire para a educação por dar a ela contornos de instrumento de transformação social, mostrando que a relação de ensino-aprendizagem tem respaldo e, concomitantemente, implicações na realidade cotidiana, sendo esta transformável por cidadãos críticos, conscientes e protagonistas de sua história.

A filosofia da Educação de John Dewey expôs um conjunto de análise que aponta para um processo educacional centrado na experiência, demonstrando que o sujeito que aprende inicia seu aprendizado mediante sua relação com o meio social do qual faz parte, o que resguarda correlação com a concepção filosófica de Paulo Freire. Por exemplo, um ponto que direta ou indiretamente faz os dois autores convergirem e que está presente na concepção de John Dewey é o da democracia em sala de aula, demonstrando o caráter do protagonismo dos estudantes e como ele pode ser reaproveitado na vida social.

A partir das concepções de Emília Ferreiro sobre a educação, pôde-se explicitar como esta autora modificou o campo da alfabetização, ao ponto de implicarem diretamente no desenvolvimento cognitivo da criança mediante a utilização dos seus métodos de ensino. A linguagem escrita foi o objeto de estudo desta autora, evidenciando que as crianças passam por fases de amadurecimento desta técnica. As escritas das crianças se expressam enquanto produção de significado, trazendo à tona a dimensão histórico-social de um processo que até então eram entendido como meramente mecânico.

Magda Soares trouxe contribuições teórico-filosóficas para o campo educacional de modo a evidenciar a compreensão da língua escrita e como ela impacta o processo de aprendizagem. Ela se aproxima filosoficamente dos demais autores citados por conta também de produzir uma teórica crítica acerca da linguagem, demonstrando a dimensão social, histórica e cultural que ela adquire.

Conclui-se que cada um dos teóricos analisados teve – e ainda tem - diferentes impactos no campo da filosofia da educação, contribuindo de diversas formas para um processo educacional que rompesse com os padrões tradicionais e conservadores.

REFERÊNCIAS

DAVID, Ellen Adriana et al. **Aspectos da evolução da educação brasileira**. Revista Uniaraguaia, Goiânia, v. 5, n. 5, p. 184-200, nov/dez.2014.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Editora vozes, 2023.

DEWEY, John. **O desenvolvimento do pragmatismo americano**. ScientiaeStudia, São Paulo, v. 227, n. 24, p. 106-134, jan./jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Educação, Recife, v. 29, n. 2, p. 387-393, set/dez.2006.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Os sistemas de escrita no desenvolvimento do menino**. Santos: Ed. Século XXI, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. **Magda Soares e sua produção intelectual no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil (1959-1998)**. Revista Linhas, Curitiba, v. 24, n. 26, p. 280-306, maio/jul. 2016.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização.** Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 85-92, set/dez. 2007.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPEL).** Cadernos de Educação, Rio de Janeiro, v. 104, n. 66, p. 90-117, ago./dez.2022.

NEVES, Josélia Gomes et al. **“Reflexões sobre Alfabetização” de Emília Ferreiro. Quarenta anos de repercussão na educação brasileira: forty Years of repercussion in Brazilian education.** Didáticas Específicas, São Paulo, v. 10, n. 27, p. 112-126, out/dez. 2022.

PEREIRA, Eliana Alves et al. **Uma contribuição de John Dewey para a Educação.** Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 1, n. 4, p. 154-161, out/dez. 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação & Sociedade, Fortaleza, v. 23, n. 18, p. 143-160, jun./ago. 2002.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis – RJ: Editora Vozes Limitada, 2015.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação.** Petrópolis – RJ: Editora Vozes Limitada, 2013.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATUANDO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, ADDRESSING LEARNING DIFFICULTIES



SHIRLEI BARBOSA CORDEIRO

Licenciatura em pedagogia pela Faculdade Anhanguera - São Caetano do Sul (2011); Licenciatura em Letras pela Universidade metropolitana de Santos (2020) Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integradas Campos Salles (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Rafael- SP.

RESUMO

A neuropsicopedagogia na educação infantil atuando nas dificuldades de aprendizagem, justifica-se a escolha do tema, pois o neuropsicopedagogo sendo um profissional qualificado para avaliação e diagnóstico de crianças com necessidades educacionais especiais tem como principal objetivo dar assistência a professores e demais profissionais, assim como aos familiares e aos alunos para a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre a necessidade da inclusão escolar, pois esse é um dos grandes desafios atuais da educação. Incluir vai muito além de inserir os alunos em uma classe comum, requer organização do ambiente escolar, necessita de um projeto político educacional que realmente esteja de encontro com a realidade das crianças que recebem atendimento. De metodologia bibliográfica a pesquisa abrange o trabalho neuropsicopedagógico fundamentado nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, trabalho esse de grande valia, para a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Dificuldade; Inclusão.

ABSTRACT

Neuropsychopedagogy in early childhood education, acting on learning difficulties, justifies the choice of topic, since the neuropsychopedagogue, being a qualified professional for the assessment and diagnosis of children with special educational needs, has the main objective of assisting teachers and other professionals, as well as family members and students to improve the conditions of the teaching and learning process. The work aims to promote reflection on the need for school inclusion, as this is one of the great challenges facing education today. Inclusion goes far beyond placing students in a common class, it requires organizing the school environment and an educational policy project that really meets the reality of the children receiving care. The bibliographical methodology of the research covers neuropsychopedagogical work based on the knowledge of Neuroscience applied to education, work that is of great value in improving the quality of life and development of children.

KEYWORDS: Learning; Difficulty; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo de estudo as Dificuldades de Aprendizagem. A escolha do tema “A Neuropsicopedagogia na educação infantil atuando nas dificuldades de aprendizagem”. Justifica-se essa abordagem, pois a Neuropsicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação que lida com o processo de aprendizagem humana, utiliza-se de padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, da família, da escola e da sociedade no seu desenvolvimento. É pautada em várias áreas de conhecimento, objetivando assim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem não apenas no ambiente escolar, mas nos demais âmbitos como o cognitivo, afetivo e social.

É necessário compreender os problemas e as dificuldades de aprendizagem, a partir de um foco muito mais multidimensional, ou seja, que se compreenda fatores orgânicos como por exemplo os afetivos e cognitivos, assim como os sociais e ligados a questões do trabalho pedagógico, observados na estrutura familiar e escolar.

O estudo tem como propósito de aprofundar sobre o papel do profissional neuropsicopedagogo e sua intervenção nas dificuldades de aprendizagem, especificamente junto ao TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois diante da realidade escolar, esse profissional é aquele que possui elementos investigativos e que consegue intervir com a criança e adolescente no âmbito cognitivo a que se referem os problemas de aprendizagem.

Após breve introdução do tema proposto, o estudo aborda os temas: Dificuldade de aprendizagem; Neuropsicopedagogia e Inclusão.

Realizada através da internet, por meio de sites como ABNPP – Associação Brasileira de Neuropsicopedagogia, além de revistas digitais voltadas para área da educação e em livros disponíveis

no acervo escolar e pessoal.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Quando nos referimos ao desempenho escolar e as dificuldades de aprendizagem, estamos falando, do ato de aprender. Quando tratamos de aprendizagem, não é apenas o aluno e sim todo o processo interligado entre os profissionais que ensinam e os que aprendem. Diante disso, a aprendizagem é resultado da história de cada um em seu contexto social e familiar.

A aprendizagem se dá através da construção do conhecimento. Para Oliveira (2002) é desde o início da vida humana que aprendizagem e desenvolvimento se relacionam.

A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas. (OLIVEIRA, 2002, p.55).

Os motivos de não conseguir aprender podem ser desenvolvidos de várias formas, e cabe ao Psicopedagogo construir um trabalho junto aos professores que contemple o sujeito em sua totalidade, para compreender o processo de aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem engloba um número heterógeno de transtornos manifestando-se por meio de atraso ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. (FERNANDES, 2001, p.193).

De acordo com Rohde et al. (1999), o “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH é um transtorno heterogêneo, caracterizado por sintomas marcados de desatenção, hiperatividade e impulsividade”.

Na literatura o TDAH é considerado como uma condição de base orgânica, que tem por principais características dificuldades em manter o foco da atenção, controle da impulsividade e a agitação - que é a hiperatividade. Essa patologia também é chamada de DDA, THDA, TDAHI, entre outras siglas, seus primeiros registros datam no início do século XX, atingindo atualmente de 3% a 5% das crianças em idade escolar, sendo seu maior índice em crianças do sexo masculino.

Para Barkley (2002) o TDAH era visto a princípio como um problema ligado à maneira como a criança aprende sobre regras e condutas regidas dentro dos fundamentos morais da época.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) disponibiliza um vasto material para esclarecimentos do TDAH. Em um dos aspectos de maior conflito deixa-se claro que TDAH e hiperatividade não são sinônimos, ou seja, alguns casos de TDAH se apresenta sem hiperatividade.

A dificuldade escolar é uma das características dos portadores de TDAH, segundo dados da ABDA, três a cinco por cento das crianças em idade escolar apresentam déficit de atenção e hiperatividade, a porcentagem maior acomete meninos que precisam ser assistidos por profissionais adequados.

A falta de informação é um dos grandes problemas enfrentados pelos portadores de TDAH, algumas características do transtorno são interpretadas pelos pais, familiares, até mesmo pelos

professores como rebeldia, desinteresse, agindo com a criança de forma errada, ou até mesmo tímida e pouco inteligente quando o transtorno não vem acompanhado pela hiperatividade

É importante saber analisar e compreender as situações que são inerentes as defasagens ligadas ao cognitivo, para buscar descobrir as causas que se tornaram empecilho para que o aluno não consiga aprender.

Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ, 1996, p.43).

No âmbito escolar é de extrema importância que todos os educadores permaneçam atentos a essas dificuldades, é necessário observar se estas são momentâneas ou se persistem, mesmo diante de diferentes estratégias pedagógicas. Fonseca (2007), define as dificuldades de aprendizagem dessa maneira:

Conjunto heterogêneos de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas, e/ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo. (FONSECA, 2007, p.136).

É fundamental descobrir a origem das dificuldades tanto de fatores orgânicos quanto emocionais, a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, observando assim se estão relacionados a sono, tristeza, desinteresse, agitação, cansaço dentre tantos outros, fatores estes que também interferem no aprendizado.

Os problemas de aprendizagem que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno, o que requer uma investigação no campo em que eles se manifestam. (JOSÉ, 2004 p. 17).

Através de uma série de ações preventivas do neuropsicopedagogo sempre unido aos professores, pais, comunidade e alunos procurará compreender as causas existentes por trás das dificuldades de aprendizagem, nos indivíduos que apresentem tais questões. Assim, como ilustra a citação a seguir:

Aprender é construir estruturas de assimilação. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica: ações que buscam êxitos e ações que a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. (BECKER, 2003, p.14).

Diante disso, a aprendizagem é um processo acelerador evolutivo interno, sendo capaz de atuar quando a criança está em contato com o meio e outros indivíduos. Como acrescenta Fonseca na citação abaixo a esse respeito:

O auto rendimento subtende um processo de aprendizagem, uma vez que não decorre de um talento ou de uma predisposição inexplicável, mas da integração sistêmica de sínteses psicomotoras, a partir do qual os fatores hereditários e envoltivos integram-se harmoniosamente (FONSECA, 2004, p.141).

Fonseca (2004), traz a importância da educação psicomotora, para ele é a base para um desenvolvimento mais saudável no que diz respeito ao processo de aprendizagem de uma criança ou adolescente. Segundo ele, a psicomotricidade tem elementos importantes para oferecer os conhecimentos necessários para que se oportunize o desenvolvimento das capacidades básicas

de maneira a integrá-las no rendimento escolar.

Para esse mesmo autor, todos somos ao mesmo tempo indivíduos aprendentes e ensinantes, assim nessa dinâmica estamos sempre construindo significados para a vida. Quando educamos alguém, estamos abrindo caminho sem fim, para que ele construa suas capacidades individuais para sempre, estar aprendendo.

O NEUROPSICOPEDAGOGO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O Neuropsicopedagogo sendo um profissional qualificado para avaliação e diagnóstico de crianças com necessidades educacionais especiais tem como principal objetivo dar assistência a professores e demais profissionais, assim como aos familiares e aos alunos para a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem. O Neuropsicopedagogo busca compreender processo cognitivo das crianças desde os primeiros anos de vida.

Segundo definição da Associação Brasileira de Neuropsicopedagogia:

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objetivo formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (SBNPp, 2015).

Ainda de acordo com a SBNPp (2015) o Neuropsicopedagogo na educação contempla:

- Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais.
- Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.
- Encaminhamento do aluno a outros profissionais ou áreas de especialização.

Para que possamos compreender como ocorre o processo de aprendizagem das pessoas com autismo, é necessário que compreender onde atua o profissional neuropsicopedagogo.

Segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp)

Uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objetivo formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional (SBNPp, 2014).

Hennemann (2012, p.11) define a Neuropsicopedagogia “como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem”.

A autora complementa: Hennemann (2012, p.11)

- Compreender o papel do cérebro do ser humano em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola, cuja eficiência científica é comprovada pela literatura, que potencializarão o processo de aprend-

dizagem.

- Intervir no desenvolvimento da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo do indivíduo.
- Adquirir clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais e capacidade de interferir no estabelecimento de novas alternativas neuropsicopedagógicas e encaminhamentos no processo educativo.
- Compreender e analisar o aspecto da inclusão de forma sistêmica, abrangendo educandos com dificuldades de aprendizagem e sujeitos em risco social.

Sendo a neuropsicopedagogia uma ciência relativamente nova, com menos de uma década, um grande caminho será trilhado, para que legitimem como profissão e reconhecimento para os Neuropsicopedagogos dentro das instituições de ensino.

A breve explanação da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, identificando o conceito do Neuropsicopedagogo dentro das instituições de ensino, permite a continuidade desse estudo, que envolve as dificuldades de aprendizagem na educação.

Para ensinar não basta apenas ter conhecimento de várias metodologias de ensino, optando por esta ou aquela, é preciso sim, muito mais que dominar técnicas, é necessário compreender, ou seja, conhecer o próprio aluno suas características de personalidade, a etapa de desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social, na qual ele se encontra bem como a maneira como aprende.

Santos (2002), acrescenta que educar não se limita a repassar informações ou até mesmo mostrar um caminho que o educador considera o mais certo, mas sim em ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade.

Contudo, é oferecer ferramentas para que o indivíduo possa escolher entre tantos outros caminhos, aquele que for compatível com seus valores, bem como sua visão de mundo e circunstâncias adversas que cada um encontrará.

Em nosso Parâmetro Curricular Nacional o conhecido (PCN) consta que uma educação de qualidade precisa desenvolver as capacidades, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, visando a construção do cidadão em todos os seus direitos e deveres.

O professor é mediador entre as 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 (BRASIL, 1997, p. 30).

A escola é e sempre será um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão e produção de novos conhecimentos, conforme nos explica Oliveira (2000).

A sala de aula é um espaço em construção cotidiana, onde professores e alunos interagem mediados pelo conhecimento. Desafiadora instigante, espaço de desejo, de negociação ou resistência, a sala de aula é reveladora de nossos acertos ou de nossos conflitos. Torná-la um espaço de construção de experiências educativas relevantes para professores e aluno é uma das questões desafiantes para nós educadores (OLIVEIRA, 2000, p.61)

Muitas vezes a escola interpreta como indisciplina aquilo que na realidade significa expressão, necessidade de comunicar-se com o grupo, de construção de liderança, busca incessante em tentar conviver em grupo.

Algumas questões ainda são muito consideradas como um problema que tende a provocar

muitas dificuldades de adaptação a vida escolar e geralmente, percorre ao longo da vida adulta.

- Repetência escolar
- Distúrbios de aprendizagem
- Dificuldade de atenção
- Problemas de relacionamentos com a escola
- Fracasso Escolar
- Quando há dificuldade de raciocínio lógico
- Quando há dificuldade de atenção e concentração
- Desmotivação e quando há falta de interesse aparente
- Problemas relacionados com a leitura e escrita
- Dificuldade de aprendizagem em relação aos métodos pedagógicos
- Dificuldades de aprendizagem no relacionamento familiar.

Segundo Paín, psicóloga argentina, doutora em filosofia (1997), há quatro elementos responsáveis pela aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo. Qualquer momento que advenha a aprendizagem, esses elementos estarão envolvidos

Entretanto, podemos passar a compreender que um aluno com dificuldades de aprendizagem é aquele indivíduo que não consegue acompanhar as atividades escolares, nas diversas áreas do conhecimento como na escrita, matemática ou outros conhecimentos.

Como compreende Torres (2007, p.19) “Dificuldades de aprendizagem refere-se a qualquer dificuldade vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, independente do fator determinante da defasagem”. Em complemento ao que Torres disse:

Fatores da vida psíquica da criança podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento (SOUZA 1995, p.58)

O desempenho escolar das crianças não depende apenas dos conteúdos transmitidos em sala de aula pelos professores, mais da também da reação da criança com alguns fatores, podemos citar o exemplo da escrita, para que ela ocorra é necessária uma ação conjunta envolvendo conforme relacionado por Drouet (1995).

- Discriminação auditiva
- Composição e decodificação dos sons
- Discriminação visual

- Organização e orientação dos elementos no espaço
- Sequência temporal
- Coordenação dos movimentos finos
- Conhecimento e controle do próprio corpo
- Noções de lateralidade

Nossa aprendizagem, é formada de forma gradual, durante toda vida, é um processo constante e contínuo. Cada um de nós temos nosso próprio ritmo de aprendizagem tornando-nos seres únicos.

O que ocorre dentro das instituições escolares, que se contradiz é que tratamos de criança neurologicamente normais, mas que segundo os professores possuem dificuldades de aprendizagem. Isso nos faz refletir se é uma dificuldade do aluno ou um problema desencadeado ou reativo da escola.

É importantíssimo que a criança se sinta bem no ambiente escolar, ao sentir-se acolhida, e integrada ela se sentirá à vontade para estudar e aprender.

Drouet (1995) relaciona algumas capacidades básicas que contribuem diretamente para aprendizagem:

- Desenvolvimento da Motricidade
- Integração sensório-motora ou sensório-motriz
- Habilidades perceptivo-motoras:
- Desenvolvimento da linguagem
- Habilidades conceituais
- Habilidades sociais

Como educadores precisamos desenvolver um olhar mais apurado sobre esse tema, ou seja, precisamos conhecer nossos alunos e buscar compreender como ele está lidando com os desafios escolares. Muitas vezes dizer que o aluno tem dificuldade e ponto, se torna mais fácil do que buscar estratégias e metodologias para que ele se desenvolva em seus conflitos de aprendizagem. Acolher e procurar entender seu aluno, o professor consegue estabelecer uma pedagogia diferenciada na perspectiva atual, contextualizada. Assim é reconhecida a importância do envolvimento pessoal do professor em relação aos seus alunos e a própria tarefa de ensinar.

O profissional Neuropsicopedagogo é aquele que possui elementos investigativos e que consegue intervir com a criança e adolescente no âmbito cognitivo, é o profissional habilitado a procurar entender o que há por trás dos resultados insuficientes nas questões ligadas a aprendizagem escolar, o que acontece nesse processo de ensino e aprendizagem.

Esse profissional especializado necessita proporcionar uma investigação mais detalhada em todos os aspectos que possa intervir da melhor forma no trabalho de superação as dificuldades de

aprendizagem escolar.

Ele precisa ter em mente que cada indivíduo deve ser compreendido de maneira mais interacional, ou seja, sempre observar em um contexto coletivo, pois é dentro de um grupo que as problemáticas aparecem e precisam ser diagnosticadas para ajudar crianças e adolescentes em suas dificuldades de aprendizagem escolar e for dela, em sua socialização. Essas mesmas pessoas também precisam ser compreendidas em seu meio familiar assim com ajuda de seus professores, para que realmente aconteça de forma coletiva a conquista de novas aprendizagens.

Dessa maneira, é necessário compreender os problemas e as dificuldades de aprendizagem a partir de um foco muito mais multidimensional, ou seja, que se compreenda fatores orgânicos como por exemplo os afetivos e cognitivos, assim como os sociais e ligados a questões do trabalho pedagógico, observados na estrutura familiar e escolar.

Portanto, a maioria dos autores que buscam soluções mais práticas para tais problemas, defendem posturas muito mais interacionistas, essas baseadas em uma concepção construtivista das dificuldades de aprendizagem. Essas posturas que aparentam ser opostas podem sim dialogar e serem complementares entre elas em se tratando do processo de construção dos saberes, isso dentro das dificuldades de aprendizagem tanto de criança como de jovens adolescentes.

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira consistem em avaliar os programas já implantados, em busca de melhorias e aperfeiçoamento, investimento na formação dos professores e demais profissionais da área, favorecendo a participação das comunidades escolares na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando recursos já existentes, levando-se em consideração as particularidades contextuais e locais e promover o envolvimento de todos os cidadãos na busca pela melhor qualidade de ensino, para todos

A inclusão escolar é uma realidade de suma importância para a sociedade. Para que ela ocorra, é necessário romper barreiras, aprender a lidar com a diversidade, ampliar nosso olhar, ver além das aparências.

Ao longo das últimas décadas as alterações políticas, legais e administrativas em prol da inclusão social e escolar dos portadores de necessidades especiais vêm ocorrendo para a melhoria na qualidade do atendimento.

Educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar. (PAULON, 2005, p.27).

A Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) deixa claro a necessidade de se repensada para que “todos os alunos tenham suas necessidades atendidas”.

Paulon, através do Documento subsidiário à política de inclusão realizado pelo Ministério da Educação (2005) explica a importância das flexibilizações curriculares:

Com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. (PAULON, 2005, p.29).

Em complemento Paulon explica que “é necessário propor alternativas inclusivas para educação e não apenas para escola”. É preciso deixar de existir apenas no papel, para existir no dia a dia, na sala de aula, nos intervalos entre as crianças essa tal de inclusão que tanto sonhamos. Deixar de ser um tema muito discutido, com muitas teorias bonitas, mas que na prática muito pouco se faz para ela realmente acontecer.

Sendo assim, a inclusão depende de professores que entendam que o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto e que é imprescindível respeitar o ritmo da aprendizagem e o seu traçado, que cada aluno elabora, a partir de seus sistemas de significação e de conhecimentos adquiridos anteriormente.

O Neuropsicopedagogo tem muitos desafios no que se diz respeito à inclusão, visto que não é apenas as dificuldades de aprendizado e limitações físicas, cognitivas e motora que estão presentes no processo de inclusão, existe também, a desigualdade e o preconceito. Cabe ao Psicopedagogo analisar fatores que acrescentam e que atrasam o aprendizado do aluno, seu trabalho desenvolve-se em torno da criança, da escola e da família.

Do sistema educacional, espera-se que contemple a diversidade da condição humana. Santos (2002, p.33), descreve o e seu olhar “holístico” de um todo, frente a compreensão do ser humano.

Esse profissional tem muitos desafios à sua frente no que se diz respeito às questões de inclusão, e precisa ter consciência de seus objetivos, de seu papel, de suas responsabilidades sociais e acima de tudo deve respeitar e zelar por cada ser, que foi colocado sob seus cuidados. É importante lembrar que cada ser é único e que possui suas singularidades e diferenças que dão significado a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo ensino e aprendizagem as dificuldades são muitas, e cabe a cada profissional ligados a responsabilidade de educar, auxiliar seus meninos e meninas nessa difícil trajetória que é aprender. Para nós professores, quando educamos alguém, estamos abrindo caminho sem fim, para que ele construa suas capacidades individuais.

É fácil, apontar as dificuldades de cada um, o que realmente merece mérito é aquele profissional que se debruça sobre as dificuldades que seus alunos apresentam e buscam construir uma prática pedagógica que venha de encontro a essas dificuldades.

O que muitas vezes sentimos falta em um ambiente escolar, é de um olhar sensível a cada indivíduo, percebê-lo como um todo e em suas características específicas que dizem muito a seu respeito.

Os professores, coordenadores, gestores escolares, precisam se atentar ao que as crianças nos contam, trazem de suas vivências, pois muito do que eles transmitem podem ser utilizados a favor da prática em sala de aula, basta nos dispor a ouvir, interagir com eles, possibilitar momentos de espontaneidade.

Considerando a criança como sendo a figura mais importante do processo ensino e aprendizagem, é com certeza, por meio de uma relação bem equilibrada entre a escola e a família, que ela terá boas oportunidades de tornar-se uma cidadã mais consciente e integra e assim mais atuante no que diz respeito a sua participação na sociedade.

A escola que sonhamos aquela inclusiva vai além do termo, ela é uma escola acolhedora, consegue traçar metas e objetivos que são significativos a todos envolvidos, é uma escola cheia de vida, com projetos com temas que trazem questões sobre a comunidade escolar e fora dela.

REFERÊNCIAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção: Direito dos Portadores de TDAH (Doutrina – Jurisprudência). Disponível em: http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf. Acesso 30 set. 2021

BARKLEY, A. Russey. **TDHA**. São Paulo: Artmed, 2002.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL Ministério da Educação Secretaria da educação Especial. **Estratégias e Orientações sobre Artes. Respondendo com Arte as necessidades especiais**. Brasília. 2002.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FERNANDES, Firmino S. **Avaliação de dificuldade de Aprendizagem: uma questão em aberto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FONSECA, Victor da. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Victor da. **Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas**. Revista de psicopedagogia 2007.

HENNEMANN, Ana L. **Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio**. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Ed. ÁTICA, São Paulo 2004.

OLIVEIRA, Z. F. F. **Salto para o futuro: um olhar sobre a escola**. Brasília: MEC/ SEED, 2000.

PAÍN, S. **Processo de aprendizagem e o papel da escola na transmissão do conhecimento**. In: Cadernos CEVEC, 1997.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SBNPp - SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. **O que é neuropsicopedagogia**. Disponível em: <http://www.sbnpp.com.br/6-boletim-sbnpp/#more-4101>. Acesso 30 set 2021

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Audrey Setton Lopes. **Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

PARTICIPAÇÃO ATIVA: A CRIANÇA COMO UM APRENDIZ ATIVO NA CONSTRUÇÃO DO SEU CONHECIMENTO

ACTIVE PARTICIPATION: THE CHILD AS AN ACTIVE LEARNER IN THE CONSTRUCTION OF THEIR KNOWLEDGE



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 trata do papel essencial da criança como um aprendiz ativo na formação de seu próprio conhecimento. Refletindo como a Pedagogia da Escuta uma abordagem pedagógica que muito tem inspirado a Educação mundialmente com as contribuições referentes as reflexões que têm proporcionado no que diz respeito ao papel do professor e da criança que não são meras receptoras passivas de informações, mas sim participantes ativas em sua aprendizagem e na construção de seu conhecimento de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Participação ativa; Escuta; Escolha; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article deals with the essential role of the child as an active learner in the formation of their own knowledge. It reflects on how Listening Pedagogy, a pedagogical approach that has inspired education worldwide with its contributions to the reflections it has provided on the role of the teacher and the child, who are not merely passive recipients of information, but active participants in their learning and in the construction of their knowledge of the world.

KEYWORDS: Child; Active participation; Listening; Choice; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que está em constante evolução para atender às necessidades e desafios do mundo, o que torna cada vez mais urgente a necessidade de que a criança se torne uma agente ativa na construção de seu próprio conhecimento.

No entanto, a educação brasileira esteve dividida entre duas grandes tendências pedagógicas, denominadas Liberais e Progressistas, ao longo de um longo período. Além de Saviani (2008), outros teóricos, como Libâneo (1990) e Luckesi (1994), salientam que essas tendências pedagógicas foram bastante influenciadas pelo contexto cultural e político atual, bem como pelos movimentos sociais e filosóficos. De acordo com os teóricos, as tendências eram afetadas pelo tempo e se traduziam em mudanças na sociedade, nas tecnologias e nas nossas percepções de aprendizagem. A transmissão de informações do professor para o aluno era baseada em padrões e modelos dominantes, que eram considerados uma verdade absoluta. Dessa forma, o processo era bastante mecânico e repetitivo.

Nos últimos anos as discussões em torno da educação nos remetem a refletir sobre suas mudanças e as competências precoces das crianças nos dias de hoje e como o ambiente escolar pode ser um espaço privilegiado para aproveitá-las e otimizá-las.

As teorias educacionais atuais reconhecem que a criança tem um papel crucial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do seu próprio conhecimento. O presente artigo dissertará sobre as concepções que norteiam essa perspectiva, enfatizando a importância de proporcionar ambientes educativos que promovam a autonomia e a investigação. Além disso, será apresentada a Pedagogia da Escuta como uma inspiração pedagógica que incentiva a participação ativa em prol de um desenvolvimento completo e significativo para a criança.

Transmitir adequadamente a ideia de que uma escola é real, uma escola que vibra e pulsa, não precisa de nada além de uma docente que é presente a realidade cotidiana e que saiba escutar com o coração. todo o restante acessório. Isso pode ocorrer em uma classe qualquer de uma escola qualquer, de qualquer lugar, porque as perguntas as quais terá ajuda a dar uma resposta estão na cabeça dos meninos e das meninas de qualquer canto do mundo. (Bardanca, 2020, p. 36)

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

No Brasil, a primeira tendência instituída foi a Pedagogia Tradicional, termo que se refere a uma abordagem mais convencional e historicamente predominante no ensino. Essa abordagem teve origem nas práticas educativas do século XIX e início do século XX e ainda é encontrada em alguns sistemas educacionais.

Entre as principais características da Pedagogia Tradicional estão a figura do professor, considerado a autoridade máxima na sala de aula e o principal transmissor de conhecimentos, enquanto os alunos desempenham um papel passivo na aprendizagem. O currículo nessa abordagem

geralmente é padronizado e proposto por meio de um ensino baseado frequentemente na memorização.

Além da Pedagogia Tradicional, houve outras tendências com suas próprias características distintas. Conforme Saviani (2008).

Toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese. (Saviani, 2008, p. 4).

O teórico Luckezi (1994) propõe uma classificação das pedagogias em dois grupos principais: a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. Na Pedagogia Liberal, são identificadas diversas tendências, como a tradicional, a renovada, a não-diretiva e a não-técnica. Por outro lado, a Pedagogia Progressista abrange a tendência libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos.

A tendência liberal fundamentava-se na ideia de preparar o aluno para desempenhar papéis sociais de acordo com suas aptidões, desenvolvendo uma cultura individual e aprendendo a viver em harmonia com as normas da sociedade.

A pedagogia Renovadora Progressiva tinha como objetivo restabelecer a hegemonia da burguesia, com foco no aluno considerado ativo e curioso. Para essa corrente, a aprendizagem ocorre principalmente por meio da prática experimental, pesquisa, descoberta e análise do meio ambiente. Assim, a aprendizagem é vista como uma atividade de descoberta e autoaprendizagem, com o professor atuando como facilitador.

A corrente não diretiva, também conhecida como Escola Nova, teve um papel fundamental no surgimento da Escola Nova no Brasil. Com um método centrado no aluno, essa abordagem educacional buscava formar atitudes, dando mais ênfase ao aspecto psicológico do que ao social ou pedagógico.

Segundo Luckezi (1994) Skinner foi um dos pioneiros do Behaviorismo, uma corrente da psicologia que trata os alunos como passivos, acumulando informações por meio de associações. Nesse método, o professor é visto como um transmissor de conhecimento e especialista no uso de manuais, o que pode torná-lo excessivamente controlador. O Behaviorismo está diretamente ligado ao sistema produtivo, visando melhorar a ordem social capitalista e formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

As tendências progressistas surgem de uma análise crítica da realidade social e apoiam, implicitamente, os propósitos sociopolíticos da educação. Elas estão relacionadas aos ideais promovidos pelo capitalismo, mas também buscam superar suas limitações. O desenvolvimento e a popularização da análise sociológica permitiram o surgimento de diversas linhas progressistas, que podem ser divididas em três categorias principais.

A Pedagogia de Paulo Freire, também conhecida como Pedagogia Libertadora, concentra-se na luta e organização de classe dos oprimidos. Para Freire, é crucial que os oprimidos tenham consciência de sua condição, ou seja, uma consciência crítica da realidade em que vivem. Além

de buscar a transformação social, a libertação ocorre por meio da construção dessa consciência crítica, que se desenvolve através da organização de classe. Nesse contexto, as discussões sobre temas sociais e políticos são essenciais, e o professor atua como um coordenador das atividades, colaborando de forma conjunta com os estudantes.

A tendência Libertária, por sua vez, busca a transformação da personalidade de forma libertária. Ela parte do princípio de que apenas aquilo vivenciado pelo educando é incorporado e utilizado em novas situações, tornando o saber sistematizado relevante apenas se puder ser aplicado na prática. Essa abordagem valoriza a livre expressão, o contexto cultural e a educação estética. Os conteúdos são disponibilizados, mas não são impostos aos alunos, e o professor é visto como um orientador à disposição dos alunos.

A abordagem da "Crítica Social dos Conteúdos" ou "Histórico-Crítica" surgiu no Brasil nos anos 70, destacando a importância de os conteúdos educacionais estarem em sintonia com as realidades sociais. Essa tendência enfatiza a necessidade de compreender o conhecimento histórico e tem como objetivo preparar os alunos para a vida adulta, promovendo sua participação ativa na democratização da sociedade. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador entre os conteúdos e os alunos, com o foco principal da educação/aprendizagem sendo o aluno. Os conhecimentos são construídos a partir da experiência pessoal e da subjetividade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon foram amplamente difundidas no Brasil, com uma abordagem sócio-histórica e interacionista. Essas teorias enfatizam que o conhecimento é construído através da interação entre o sujeito e o objeto, destacando a importância da construção ativa do conhecimento. Piaget destaca as fases do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky enfatiza a influência do meio social e cultural na aprendizagem, enquanto Wallon destaca a importância das emoções, afetividade e interação social no processo de aprendizagem.

Atualmente são várias as correntes filosóficas da educação, onde o processo de reflexão e aprendizado é amplamente discutido por meio dos pensamentos idealistas, pragmáticos, fenomenologistas, existencialistas e pós-modernos. (Santiago, 2017, p. 87).

PEDAGOGIA DA ESCUTA

A participação ativa da criança tem sido um tema relevante atualmente, tendo em vista as alterações nas abordagens pedagógicas ao longo dos anos. A ideia de que a criança é um mero receptor passivo de conhecimento está sendo substituída por uma abordagem mais aprofundada no estudante, reconhecendo sua capacidade de explorar, questionar e aprender.

A pedagogia da escuta, desenvolvida no século XX, é uma das principais abordagens que defendem esses objetivos. Originada após o fim da Segunda Guerra Mundial por Loris Malaguzzi, em um contexto de reconstrução da cidade pela comunidade de Reggio Emília, devido à devastação que o país sofreu.

Na época, Malaguzzi, um professor italiano de 19 anos que lecionava em um município vizinho, ficou fascinado com a determinação dos moradores de Reggio Emília. Ele começou a se envolver

com as práticas educativas locais e acabou se mudando para a cidade.

Com o passar do tempo e em suas observações, Malaguzzi notou que muitas crianças tinham dificuldade em aprender o idioma italiano. Ele convocou então uma reunião com pais e professores para discutir e elaborar estratégias para lidar com esse desafio. Após o encontro, concluiu que a melhor estratégia para aprimorar a capacidade de aprendizagem das crianças é a escuta. Dessa forma, desenvolveu uma abordagem educativa inovadora, fundamentada no protagonismo, ou seja, valorizando a criança no seu próprio processo de aprendizagem, na criação coletiva e nas experiências diárias. A sua afirmação também pode ser demonstrada nos conceitos de Bardanca 2020.

Lembre-se de que os profissionais da Educação somos os professores, cabe a nós a priorização: sabemos como induzir sem impor, como propor sem forçar, como vincular com o currículo sem que pareça uma rígida sequência de atividades desenhada meticulosamente. Dar voz aos alunos, valorizando o que eles trazem como contribuição, sugerindo novas possibilidades ou novos roteiros. (Bardanca, 2020, p. 41).

Loris Malaguzzi e seus colaboradores estabeleceram uma concepção de escola e gestão escolar que atualmente é denominada Abordagem de Reggio Emilia 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.

Malaguzzi está nos dias de hoje entre o rol dos pensadores mais importantes do século XX. Seu pensamento foi fundamentado empiricamente nos anos de pesquisa que realizou em Reggio Emilia, em teorias de Piaget, John Dewey e Vygotsky, e em conceitos da psicologia social e neurociência.

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).

CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA DA ESCUTA

A Pedagogia da Escuta ou Malaguzziana como também é conhecida, está pautada em quatro eixos principais:

- documentação pedagógica;
- processo de pesquisa protagonizado pela criança;
- arte;
- criatividade.

O objetivo de todo o processo é dar voz às crianças e ajudá-las a se reconhecerem como sujeitos e protagonistas e para que isso ocorra o ato da escuta é o fator chave.

Diferente de atividades prontas planejadas e propostas pelo professor na concepção da pedagogia da escuta são as crianças as disparadoras das ações pedagógicas onde atuam como protagonistas e ativas em todo processo de aprendizagem.

Ao enfatizar a escuta refere-se a uma escuta plena, ou seja, pautada na observação da linguagem verbal e não verbal, na empatia e na curiosidade do adulto em, de fato, querer entender a criança.

Ao contrário da matriz transmissiva que norteia a educação tradicional, na qual o professor “ensina” e o aluno “aprende”, para a Pedagogia Reggiana, tanto a criança, quanto o adulto e o próprio ambiente são sujeitos ativos da aprendizagem: trata-se de uma matriz participativa de educação.

A proposta entende a criança como um indivíduo pleno e multidimensional (ou seja, é dotado de razão e emoção) e utiliza a observação atenta como intenção pedagógica, tanto de reconhecer competências e valorizar a linguagem da criança quanto de transformar

A CRIANÇA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM

A concepção de infância que norteia a Pedagogia Malaguzziana é co-construcionista, interacionista, ecológica e genética.

A criança é um ser social que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir da relação com o outro. Por isso, o ambiente escolar precisa ser pensado para fazer emergir todos esses potenciais. Conforme é definido por Corso apud Penzani (2017):

As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo o espaço, os materiais e os projetos valorizam e mantêm sua interação e comunicação. Educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis.

Nesse sentido, devemos partir do princípio de que a criança não é um vir a ser, ou seja, um ser vazio, uma folha em branco a ser preenchida. Cujas concepções até hoje define muitas práticas das escolas tradicionais.

Na Pedagogia da Escuta as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se por meio de suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, o que se refere as palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens e por outras propostas.

A PEDAGOGIA TRANSMISSIVA E A PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

A pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa representam duas abordagens distintas no processo de ensino e aprendizagem.

A Pedagogia transmissiva também conhecida como abordagem tradicional se concentra na transmissão de conhecimento do professor para os alunos. O professor desempenha um papel central na entrega de informações, e os alunos são vistos como receptores passivos. As aulas costumam ser básicas em palestras e na memorização de fatos.

Na Pedagogia Participativa por outro lado enfatiza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem onde são incentivados a se envolverem ativamente na construção do conhecimento,

por meio de investigação em grupo, projetos colaborativos, resolução de problemas e outras atividades interativas. O professor atua mais como um facilitador do aprendizado do que como detentor exclusivo do conhecimento.

Com relação ao papel do professor na pedagogia transmissiva, o professor é visto como autoridade principal e detentor do conhecimento, responsável por transmiti-lo aos alunos. Na pedagogia participativa, o professor assume um papel mais orientador, facilitando o processo de aprendizagem e encorajando a participação ativa dos alunos.

Ainda tratando da diferenciação a pedagogia transmissiva muitas vezes se concentra na memorização de fatos e informações, enquanto a pedagogia participativa enfatiza a compreensão e a aplicação do conhecimento em contextos do mundo real.

Sobre a avaliação na pedagogia transmissiva muitas vezes se baseia em testes e exames para medir a memorização e a retenção de informações. Na pedagogia participativa, o feedback é mais contínuo e variado, envolvendo a avaliação do progresso dos alunos em projetos, discussão em grupo e outras propostas interativas.

A documentação pedagógica é um dos principais eixos das escolas Reggianas, e demanda do educador um olhar atento para as riquezas do próprio cotidiano por meio de Segundo Mello (2017) 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).

Por fim, a pedagogia transmissiva é mais centrada no professor e na transmissão de conhecimento, enquanto a pedagogia participativa é mais centrada no aluno e na construção colaborativa do conhecimento.

Podemos observar as mudanças nas concepções pedagógicas ao longo dos anos no que diz respeito ao papel dos envolvidos no processo educativo e o modo como podemos favorecer as aprendizagens. Contudo, não podemos deixar de considerar que são inspirações para o cotidiano.

Talvez tenha chegado o momento da didática autoral, em cada professora tendo claro qual é o objeto da sua tarefa, cumprindo os parâmetros indicados pelas normas, bebendo das fontes pedagógicas saudáveis, recrie o seu trabalho de modo como se sentir mais confortável, sem tentar adotar modelos que não se encaixam. (Bardanca, 2020, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos as discussões em torno da educação nos remetem a refletir sobre suas mudanças e as competências precoces das crianças nos dias de hoje e como o ambiente escolar pode ser um espaço privilegiado para aproveitá-las e otimizá-las. As concepções educacionais atualmente

reconhecem que a criança desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, após décadas a Educação ter em sua prática os princípios da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da escuta traz possibilidades de ampliar o olhar para possibilidades de repensar os papéis de todos envolvidos no processo educativo e o modo como a aprendizagem pode ser concebida.

Em suma a participação ativa da criança no processo educativo é essencial para a construção de um conhecimento significativo. As práticas pedagógicas e os ambientes educativos devem ser cuidadosamente planejados para fomentar essa participação, proporcionando à criança a oportunidade de ser um aprendiz ativo em sua própria jornada educacional. Este enfoque não apenas fortalece as bases do conhecimento, mas, também promove a autoconfiança, a criatividade e o amor pelo aprendizado.

A Pedagogia da Escuta não apenas transforma a relação entre educadores e alunos, mas também fortalece o processo educacional como um todo. Ao adotar uma abordagem que valoriza as vozes individuais, a escuta ativa torna-se uma rica ferramenta na construção de um ambiente educacional inclusivo, respeitoso e estimulante, preparando os alunos para um aprendizado significativo e para a vida além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, Angelles Abelheira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância / Ângelles Abelheira Bardanca**. Tradução Geral Translation (Firma). 1ª Ed. 2020 São Paulo: Phorte.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990

Livro de estudo: Módulo IV / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. **Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação a Distância, 2006. 88p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 2).

LUCKESI, C. C. 1992. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. PUC -SP.1994. São Paulo: Cortez.

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.

Pedagogia da Escuta: a escola sob uma perspectiva malaguzziana Renata Penzani. Publicado em 05 set 2017. Acesso: 04 fev. 2024. <https://blog.saseducacao.com.br/pedagogia-da-escuta/>

SANTIAGO, A. **A importância do registro reflexivo na formação docente**. Práticas pedagógicas e a formação continuada na Educação infantil I / organização de Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Cristiano Rogério Alcântara. 2017. 1. Ed. p. 87-98. Jundiaí. São Paulo: Opaco.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

INCLUSÃO

INCLUSION



SOFIA SIMIONATO PARROTI

Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS em 19 de dezembro de 2007 com o título de psicóloga; Graduanda em Pedagogia pela UNICID- Cruzeiro do Sul desde 2023; Psicóloga atuando em clínica desde 2008; Professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo desde abril de 2023.

RESUMO

O presente artigo buscou em sua pesquisa trazer uma reflexão aos seus leitores a cerca do tema da inclusão dentro da educação infantil. Sabendo-se que, mesmo a inclusão tendo respaldo em políticas públicas a realidade nas escolas está bem distante daquilo que a teoria prega. Será apresentado também neste estudo os resultados do convívio em escolas inclusivas sobre a formação das crianças em relação a aceitação das diferenças. Refletir sobre o ambiente escolar desde a educação infantil, por esta ser a primeira etapa da educação básica e muitas vezes o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, e por esse período ser crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, é pensar em quais espaços será mais adequado para receber aquele aluno, quais profissionais e quais recursos pedagógicos será utilizado para tornar esse momento o mais agradável para aquela criança. A permanência e desenvolvimento total dessa criança é o que deve motivar essas adequações na escola. A aprendizagem obtida pelo professor ao longo de sua trajetória e seu empenho em buscar sempre novas técnicas para receber esse aluno com suas características individuais deve ser um elemento sempre a ser debatido e observado quando falamos de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inclusão; Escola; Professor; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This article sought to provide readers with a reflection on the subject of inclusion in early childhood education. Even though inclusion is backed up by public policies, the reality in schools is far removed from what the theory preaches. This study will also present the results of living in inclusive schools on children's education in relation to accepting differences. Reflecting on the school environment from early childhood education, as this is the first stage of basic education and often the child's first contact with the school environment, and because this period is critical in the development and learning process of children with disabilities, is to think about which spaces will be most suitable to receive that student, which professionals and which pedagogical resources will be used to make this moment the most enjoyable for that child. The permanence and total development of this child is what should motivate these adjustments at school. The learning obtained by the teacher throughout their career and their commitment to always looking for new techniques to welcome this student with their individual characteristics should always be an element to be debated and observed when we talk about inclusion.

KEYWORDS: Early childhood education; Inclusion; School; Teacher; Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Na conferência mundial da UNESCO em 1990, realizada na Tailândia, o Brasil optou pela elaboração de um sistema de educação voltado para a inclusão ao assentir com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nosso país validou esse compromisso com a educação inclusiva ao assinar a Declaração de Salamanca e se emoldar na Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Essa atitude fez com que muitas coisas começassem a mudar quando se tratava de inclusão no ambiente escolar como elaboração de diretrizes nacionais para a educação e alterações na legislação todas elas voltadas para a ideia de educação inclusiva. Os reflexos dessas mudanças podem ser vistas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais, em 1998 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LSB 9394/96, entre outras.

Existe uma questão que vem sendo abordada na área da educação que é o fato da escola não ter sido desde sua origem construída, pensada e elaborada para todos. Sendo que essa instituição voltada para a sociedade com o intuito de ensinar tem papel fundamental na formação humana, tem como obrigação ofertar a todos os públicos condições plenas de desenvolvimento.

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se À expressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semi-formação”. (Maar, 1995, p.25)

Para chegarmos ao objetivo final que é termos uma educação inclusiva dispomos de alguns desafios, e entre eles, encontramos talvez o maior de todos: o preconceito. E essa barreira se

enquadra num prejulgamento, formado individualmente da reflexão e experiência que cada cidadão preconceituoso leva consigo ao agir em relação a pessoas específicas. (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1965; Crochik, 2006).

Ao analisarmos o preconceito como uma oposição a mudança, precisamos enxergar que isso caracteriza uma defesa psicológica em luta contra uma sensação de ameaça de fundamento na própria sociedade. O preconceito não nasce com o indivíduo, e isso nos leva a uma grande reflexão sobre a questão da socialização e rastrear o porquê nossa sociedade encontra a necessidade de usar desse formato de agressão (Crochik, 2006).

A troca de experiências com aquele que é alvo de preconceito parece ser um caminho real e efetivo para ultrapassar essa barreira. A alteração das atitudes é um dos pontos chave para solucionarmos essa questão e acolhermos as diferenças, o que traz o significado de cuidado que conseqüentemente legitima as necessidades individuais de cada um, o que gera a conhecida ação humanizada que vai contra a indiferença.

Historicamente, pessoas com deficiência sempre foram excluídas. Viviam longe do convívio social no geral, até mesmo em escolas eram separados nas conhecidas “classes especiais” que eram formadas conforme suas deficiências e entendendo que esses estudantes precisariam passar por um processo de normalização para participarem de ambientes comuns. Hoje temos a mudança dessa história de exclusão, onde existem leis que asseguram esses estudantes direitos educacionais iguais e de equidade educacional.

A escola inclusiva nos mostra quão importante é essa reformulação nesse quesito para os alunos com deficiência. A escola precisa estar preparada para a diversidade e acolher, e respeitar e acima de tudo valorizar cada traço único de seus alunos pois só assim iremos construir uma sociedade democrática. A escola precisa se remodelar para que cumpra o seu papel social de receber a todos. A escola inclusiva é aquela que elabora seu processo de ensino aprendizagem de forma equitativa para que assim todo seu público tenha acesso as mesmas oportunidades de trabalho e na vida.

A avaliação especulativa desse presente artigo tem a intenção de propor no processo de aprendizagem um ambiente inclusivo, no qual as demandas de todos os participantes do processo educacional passam a ser validadas (Sekkel, 2003) com base na Teoria Crítica da Sociedade. A hipótese é que a vivência e experiência de um convívio de crianças com deficiência ou outras diferenças com outras sem, em conjunto com uma equipe de funcionários motivada e vinculada no projeto escolar de inclusão tende a ter uma força transformadora nas relações, sendo o resultado o respeito com o próximo, a aceitação das diferenças a diminuição do preconceito. A importância da experiência na formação humana é relatada por Adorno (1995^a, 1996) e Benjamin (1993).

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Como a educação infantil vem conquistando um espaço importante na área da educação, sendo reconhecida a partir de 1988 pela Constituição como ensino básico e ganhou um lugar de destaque com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/1994). Mas, ainda assim, enfrenta algumas

adversidades, e uma delas é a entrada de alunos portadores de necessidades especiais em turmas consideradas regulares.

Alguns métodos são praticáveis e necessários no ambiente escolar, quando se busca a inclusão. Vimos em outros países um estudo sobre algumas formas de cooperação dentro da escola sendo feito assim, um encontro entre o método comum e o inclusivo, fazendo assim com que os alunos com deficiência queiram estar naquele ambiente. Essa cooperação pode surgir tanto entre alunos, professores ou profissionais que trabalham na escola como vir a partir de uma parceria entre a escola e a comunidade em que ela está inserida.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTAN, 2007, p.45)

Como mencionado anteriormente o professor tem seu papel de extrema importância para que esse processo de inclusão seja satisfatório, mas ele não é o único que deve ser responsabilizado pela execução do projeto. Todos aqueles que compartilham do convívio com o aluno devem se responsabilizar para tornar essa experiência algo magnífico para que a educação seja entregue da sua forma mais completa para todos os alunos. A literatura vem nos motivando a trabalhar sempre de forma a agregar ambos os profissionais, pois esse é um meio eficaz para a construção de uma escola inclusiva. Ambos os profissionais têm um desejo mútuo que é auxiliar seus alunos nessa caminhada rumo a uma formação digna independente de suas especificidades, o desejo de ver seus alunos vencerem é o que motiva um bom professor e um compartilhando com o outro os seus conhecimentos só fará essa jornada ser mais inclusiva e respeitosa. Pois esse trabalho colaborativo não auxilia apenas os alunos com necessidades especiais, mas a todos da escola.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

Sabemos que a estrutura, falta de professores ou professores com uma formação ruim, são fatores que acabam por sua vez dificultando que o processo de inclusão seja executado em sua totalidade. Temos também a ciência de que alguns desses fatores exige uma movimentação nos setores de políticas públicas, mas existem questões que a própria gestão da escola pode resolver, segundo Hines (2008) a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola na perspectiva inclusiva. É através das ações do diretor que serão articuladas estratégias para facilitar o trabalho de profissionais da educação, pensando na questão da formação, tão contestada por educadores, que se tornou um verdadeiro impasse neste processo de inclusão, como também na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar sobre a questão da inclusão.

Como estamos defendendo a ideia de inclusão, aceitação a questão da diferença entre surdos e ouvintes não pode ser um fator limitante, mas ser uma ponte a ser construída entre eles.

O papel da família na formação da criança é além de ser fundamental é onde se inicia a formação da criança, é a base. Pois é nesse ambiente que ela adquire suas primeiras noções de mundo e na escola é onde ela aplica esses ensinamentos e molda e amplia seu repertório. Mas para que esse processo seja satisfatório a escola precisa ter uma estrutura adequada e inclusiva para essas crianças potencializarem suas vivências e aprendizagens e não para que ela pare de ampliar o seu repertório. A inclusão parte do princípio de que cada indivíduo é único e que suas diferenças os tornam especiais e que essas particularidades formam a comunidade escolar. Busca valorizar direitos sociais fundamentais que traz oportunidades para todos.

O processo de inclusão é também uma busca pela identidade das crianças. A metodologia mais eficaz e eficiente é aquela que funciona para a sua sala de aula, para sua turma. Pois pensamos de forma individual e sendo assim não podemos encaixar muitas vezes nossos alunos em padrões pré-definidos se esses padrões não funcionarem dentro da nossa realidade. Não existe método perfeito nem unicamente eficiente, o que será efetivo na sua realidade é a análise cuidadosa da sua sala de aula e como seus alunos respondem aos estímulos. A cooperação de uma professora especialista juntamente com uma professora regular será de extremo valor para os alunos pois assim juntas poderão construir um método para a sala de aula.

Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no seu direito de voar.
(Autor desconhecido)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É dentro do ambiente escolar que formamos seres com concepções diferentes sobre o próximo e ele mesmo, e essa formação só pode ser adequada quando nos relacionamos e convivemos com aquilo que todos nós possuímos de único, nossas diferenças. Nenhuma criança nasce preconceituosa, isso é algo ensinado. E como esse tipo de ensino não pode de forma alguma fazer parte do ambiente escolar, devemos enquanto professores trazer a inclusão para a mais tenra idade, para que desde cedo todos saibam respeitar e acolher as diferenças.

A colaboração e convivência entre professores e alunos gera a aprendizagem, essa troca possibilita que o professor possa analisar sua turma e criar oportunidades inclusivas para sua sala de aula, para desenvolver sempre mais as capacidades de seus alunos e assim gerar uma adaptação mais agradável e uma ação positiva no aprender. Essa colaboração pode ser prejudicada por algumas razões como a incompreensão das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos, professores e família também, que é sempre um pilar importante no processo de inclusão na educação infantil. Se as metodologias de ensino não forem adaptadas para esse novo grupo de crianças que começam a chegar na rede de ensino a sua compreensão e aprendizagem serão prejudicadas.

Para desconstruir alguns ideais atrelados a inclusão nas escolas regulares de educação infantil serão necessários muito empenho e dedicação da equipe gestora, da comunidade e família, afinal

serão encontrados alguns problemas no caminho como falta de estrutura, profissionais com uma má formação, falta de material adequado etc. Mas o ambiente ideal para que essa transformação é dentro da escola, um ambiente de formação aonde com a convivência as estratégias vão surgindo e dando lugar a inclusão.

É a partir dessa desconstrução que vamos melhorar o processo de inclusão, torná-lo mais natural e instintivo possível. Uma criança que inicia sua vida escolar em um ambiente inclusivo aprende a respeitar o próximo de uma forma mais simples, aceita que as diferenças são bem-vindas e sabe conviver com elas sem questionamentos, espantos ou preconceitos. Aprende que quem impõe os limites são pessoas preconceituosas e ruins, pois não há limites no processo de aprendizagem, e assim sendo a educação infantil é o local principal que esses pensamentos devem ser implantados no ser humano.

Pensar em um ambiente inclusivo desde o início da formação de uma criança apresenta a ideia de que o processo de educação diz muito sobre nós mesmo e escutar o outro.

Para qualificar esse trabalho pedagógico é de muita importância a troca entre um professor comum e o professor especializado, e essa prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola para que a ideia de trabalhar separadamente, isoladamente cada professor com sua porta fechada seja extinta e dê espaço a colaboração.

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas Olhando para a direita e para a esquerda. E de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento. É aquilo que nunca antes eu tinha visto. E eu sei dar por isso muito bem... (O Guardador de Rebanhos. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa)

É por meio de poemas como o de Fernando Pessoa, "O Guardador de Rebanhos", podemos comparar rotina escolar, refletindo sobre o "olhar "do educador diante das crianças dentro do processo de aprendizagem. Se pensarmos na adversidade, o olhar do professor se torna ainda mais necessário, pois de acordo com Drago (2011) "é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente", ou seja, a escola precisa promover uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada educando, buscando a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos.

Ao longo desse estudo podemos concluir que o processo de inclusão é possível, mas depende de alguns fatores como a comunidade, o empenho da equipe gestora e os professores são pontos cruciais desse momento. Aprendemos que um olhar cuidadoso e criterioso para os alunos é de extrema importância para que a inclusão aconteça e seja relevante para todos que fazem.

O preconceito também é uma barreira que nos deparamos quando falamos de inclusão na educação infantil, mas também foi citado que uma ação efetiva nesse contraponto é a convivência. Trazer os alunos para desfrutarem do mesmo ambiente é uma ação que tem o poder de alterar o cenário e mostrar que o novo e o diferente não são ruins, são dignos de respeito, atenção e cuidado.

Trabalhando em conjunto e com o pensamento em prol dos alunos, tornar a escola de educação infantil um ambiente inclusivo tem grande valor pois ao formar alunos estamos conseqüentemente formando uma sociedade mais respeitosa, inclusiva, que respeita o próximo e enxerga suas diferenças com cuidado.

REFERÊNCIAS

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca. Recuperado: 23 set 2021. Disponível: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

ADORNO, T.W. (1995). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J.,& Sanford,R.N. (1965). **La personalidade autoritária**. Buenos Aires: Editorial Proyección.

Crochik, J. L. (2006). **Preconceito, Indivíduo e Cultura** (3ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998. BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

Brasil. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEF, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998. (Trabalho originalmente publicado em 1933).

MANTOAN, M.T. E. **A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Disponível em: <<http://www.lerparaver/bancodeescola>>. Acesso 23 out.2021

HINE, J. T. **Making collaboration work in inclusive. hing school clasrooms: recommendations for principals.** Intervention in scholl and clinic, v. 43, n. 5, p. 277-282, 2008.

PESSOA. F. **“O Guardador de Rebanhos”.** In: Poemas de Alberto Caeiro. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor). Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos** 7.ª ED. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação). Acesso em 25 out. 2021.

QUADROS, Ronice Muller de **Educação de Surdos A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PELA VIA DO DIREITO EDUCACIONAL

HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL THROUGH EDUCATIONAL LAW



TÂNIA SOLANGE DA SILVA PRATES

Graduação em Pedagogia na Faculdades Integradas Campos Salles 2004; Especialista em Pós-graduação Especialização em Educação Infantil; Professora de Educação infantil e Fundamental I, no Ceu Pera Marmelo atuando desde 2004.

RESUMO

A trajetória da educação no Brasil, sob a perspectiva do Direito Educacional, é marcada por influências históricas e políticas. Inicialmente, a educação assumiu um caráter elitista, contrastando com esforços para democratizá-la durante o reinado de D. Pedro I. O Ato Adicional nº 16, de 1834, descentralizou a educação de segundo grau durante o Segundo Reinado. A ênfase no Direito Educacional é justificada pela sua importância como meio regulador e transformador da educação no país. Uma análise histórica desse enfoque permite entender as mudanças e continuidades nas políticas educacionais, identificando os fatores que influenciaram a qualidade e equidade no acesso à educação. Os principais desafios incluem a desigualdade de acesso, a qualidade do ensino e a implementação de estratégias educacionais eficazes. Refletir sobre a história da educação mediado pela lente do Direito Educacional é essencial para contextualizar as demandas e enfrentar os desafios contemporâneos. Com este pensamento, teve-se o estudo como objetivo geral abordar a história da educação no Brasil na perspectiva do Direito Educacional. A análise da história da educação no Brasil mediante o Direito Educacional busca oferecer uma reflexão crítica sobre as influências jurídicas na formação do sistema educacional, com o intuito de propor ações que promovam uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação; História da Educação; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The history of education in Brazil, from the perspective of educational law, is marked by historical and political influences. Initially, education took on an elitist character, contrasting with efforts to democratize it during the reign of King Pedro I. Additional Act No. 16 of 1834 decentralized secondary education during the Second Reign. The emphasis on Educational Law is justified by its importance as a means of regulating and transforming education in the country. A historical analysis of this approach makes it possible to understand the changes and continuities in educational policies, identifying the factors that have influenced the quality and equity of access to education. The main challenges include inequality of access, the quality of teaching and the implementation of effective educational strategies. Reflecting on the history of education through the lens of educational law is essential in order to contextualize demands and face contemporary challenges. With this in mind, the study's general objective was to approach the history of education in Brazil from the perspective of educational law. Analyzing the history of education in Brazil through the lens of Educational Law seeks to offer a critical reflection on the legal influences on the formation of the educational system, with the aim of proposing actions that promote a fairer, more inclusive and quality education.

KEYWORDS: Right to education; History of education; Educational policies.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil, vista sob a ótica do direito educacional, é caracterizada por uma jornada marcada por influências históricas e políticas que moldaram a organização, manutenção, formas institucionais e desenvolvimento educacional, bem como os comportamentos humanos dentro da família e da sociedade, de acordo com as normas estabelecidas na constituição. Desde os primeiros períodos constitucionais, a educação no Brasil tem sido alvo de interpretação e implementação das disposições legais em cada fase constitucional.

Ao longo do tempo, a educação no Brasil adquiriu uma natureza elitista, seguindo a tendência iniciada por D. João VI e reforçada durante o reinado de D. Pedro II. No entanto, as leis promulgadas por D. Pedro I tinham como objetivo estabelecer um sistema educacional popular e gratuito. Em 1834, o Ato Adicional nº 16 entrou em vigor, sendo incorporado à Constituição, e determinou a descentralização da educação de segundo grau, atribuindo às Assembleias das Províncias a competência para legislar e instituir estabelecimentos de ensino público. É válido esclarecer que “o Segundo Reinado foi o período de consolidação do Estado nacional, quando se ampliaram as políticas públicas de educação” (PRACA, 2011, p. 28).

A escolha desse enfoque se justifica pela importância do Direito Educacional como um instrumento regulador e transformador da educação no Brasil. A análise histórica dessa perspectiva permite compreender as mudanças e permanências nas políticas educacionais, identificando fatores que impactaram positiva ou negativamente a qualidade e a equidade no acesso à educação. Além

disso, a justificativa se apoia na necessidade de contextualizar as atuais demandas e desafios educacionais à luz das transformações legais ao longo do tempo.

A problemática central reside nas contradições e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro ao longo de sua história. Questões como a desigualdade no acesso à educação, a qualidade do ensino, a formação de professores, a diversidade curricular e a relação entre as políticas educacionais e a realidade das instituições são elementos-chave a serem explorados. O embate entre as normativas legais e a efetiva implementação das políticas educacionais configura um desafio constante, e a compreensão dessas tensões é essencial para propor soluções eficazes e inclusivas. Em face aos apontamentos, indagou-se: Por que é importante refletir sobre a história da educação brasileira pelo viés do Direito Educacional?

Em vista do quadro exposto, teve-se o estudo como objetivo geral abordar a história da educação no Brasil na perspectiva do Direito Educacional. Os objetivos específicos foram: compreender a evolução e os desafios enfrentados pelo sistema educacional ao longo do tempo; analisar a influência das legislações e políticas educacionais na construção do cenário atual; averiguar como o Direito Educacional moldou as práticas pedagógicas, a estrutura escolar e a promoção do acesso à educação, contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento social.

Dessa forma, a abordagem da história da educação no Brasil sob a ótica do Direito Educacional visa fornecer uma análise crítica e reflexiva sobre as influências jurídicas na construção do sistema educacional, visando contribuir para o desenvolvimento de propostas e ações que promovam uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade.

Na condução da revisão de literatura deste artigo, empreendeu-se uma análise e crítica das principais contribuições acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa. Explorou-se estudos relevantes que abordam as questões fundamentais e perspectivas teóricas essenciais para a compreensão do contexto em questão. Ao mapear as lacunas existentes e identificar as tendências emergentes, buscou-se não apenas consolidar o conhecimento existente, mas também contribuir para o avanço do campo. A metodologia adotada enfatizou a seleção criteriosa de fontes, a avaliação da qualidade metodológica dos estudos e a síntese coerente das descobertas, garantindo uma base sólida para a construção argumentativa do presente trabalho.

MUDANÇAS EDUCACIONAIS SIGNIFICATIVAS AO LONGO DOS ANOS

A Primeira República questionou o modelo educacional que privilegiava a educação da elite em detrimento da educação popular. O sistema federativo de governo estabelecido pela Constituição da República de 1891 consagrou a descentralização do ensino, construindo um sistema educacional pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior, em detrimento da expansão do ensino primário, reservado aos estados (CUNHA, 2011).

A história da educação no Brasil teve início coincidindo com a chegada dos primeiros portugueses, no século XVI. A saída dos Jesuítas e a chegada da Família Real em 1808 impactaram a educação ministrada no Brasil. A partir desse período, surgiram as primeiras instituições culturais e científicas,

bem como os primeiros cursos técnicos e de ensino superior no Rio de Janeiro e na Bahia (CUNHA, 2011).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à educação no Brasil, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros. O ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. O direito à educação é parte de um conjunto de direitos sociais, inspirado no valor da igualdade entre as pessoas, como explica que “o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório doravante possui mecanismos jurídicos postos em sua mão para fazer valer esse direito” (CURY, 2016, p.575).

Nesse sentido, a trajetória da educação no Brasil, vista pela ótica do direito educacional, revela um percurso caracterizado por transformações políticas, sociais e constitucionais que moldaram a estrutura e evolução do sistema educacional nacional. Ao longo do tempo, observam-se mudanças significativas na história da educação brasileira, especialmente quando consideramos o prisma do direito educacional. Essas mudanças abarcaram diversos aspectos, como tecnológicos, econômicos, sociais, culturais e legislativos, refletindo a adaptação e progresso do sistema educacional diante das mutações da sociedade (BOBBIO, 2004).

No contexto social, a industrialização desempenhou um papel crucial, transformando as condições de trabalho e introduzindo novas fontes de energia, como o petróleo e a eletricidade, além da substituição do ferro pelo aço. Além disso, a entrada gradual das mulheres no mercado de trabalho e a diversificação das atividades comerciais também influenciaram a estrutura familiar e a dinâmica da sociedade (BOBBIO, 2004).

No âmbito educacional, as mudanças foram igualmente marcantes. Houve um progresso nas metodologias de ensino, revisão dos objetivos do processo de aprendizagem dos estudantes e reconhecimento da importância do desenvolvimento de habilidades para além das intelectuais, como responsabilidade e cidadania. A promulgação da Constituição Federal de 1988, por exemplo, reconheceu o direito à educação no Brasil, impondo ao Estado a obrigação formal de garantir uma educação de qualidade a todos os brasileiros, transformando o ensino público de uma mera assistência em um direito social (BOBBIO, 2004).

Assim, ao longo do tempo, as mudanças na história da educação no Brasil, sob a perspectiva do direito educacional, refletiram a evolução do sistema educacional em resposta às transformações sociais, tecnológicas e legislativas, buscando atender às demandas de uma sociedade em constante mutação (CURY, 2016).

As transformações ao longo do tempo na história da educação no Brasil podem ser interpretadas tanto de forma positiva quanto negativa, dependendo do contexto e das circunstâncias específicas. Mudanças positivas podem trazer avanços, inovações e oportunidades de crescimento, enquanto mudanças negativas podem gerar desafios, incertezas e dificuldades. É fundamental analisar cada mudança individualmente e considerar seus impactos, tanto positivos quanto negativos, para avaliar seu real efeito (CURY, 2016).

Observa-se um aumento significativo no acesso à educação, com a expansão da rede de escolas e universidades, bem como programas de inclusão educacional que visaram atender grupos historicamente marginalizados. A promulgação de leis e políticas educacionais mais abrangentes, como a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito fundamental, representou um avanço enorme na garantia do acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros. Dessa forma, as mudanças na metodologia de ensino, a introdução de novas tecnologias educacionais e a valorização de abordagens mais inclusivas e participativas têm contribuído para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais eficaz e significativo (CURY, 2016).

A CONSTRUÇÃO DO DIREITO EDUCACIONAL

A história da educação no Brasil, como já mencionado nos capítulos anteriores, sob a perspectiva do Direito Educacional, é uma jornada permeada por uma série de renovações, adversidades e crescimentos que se estendem desde os primórdios da colonização até os dias atuais. Ao longo desse percurso, diversas legislações e políticas têm desempenhado um papel fundamental na configuração do panorama educacional do país (CUNHA, 2011).

No período colonial, a educação estava intrinsecamente ligada à catequese e à formação de mão de obra. As primeiras incursões educacionais foram lideradas pela Igreja Católica, notadamente pelos jesuítas, e as Ordenações Filipinas de 1603 estabeleceram as bases normativas iniciais. Infere-se que:

A Companhia de Jesus teve uma atuação marcante na educação, seja pela criação de escolas e universidades, seja pela elaboração de um método pedagógico próprio, que se destacou pela ênfase na disciplina e na formação moral e intelectual dos alunos (CUNHA, 2011, p. 20).

É reconhecido que a história da educação no Brasil remonta à chegada dos jesuítas em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. Durante o período colonial, os jesuítas desempenharam um papel de destaque na educação no país. Eles estabeleceram as primeiras escolas com o objetivo de catequizar os indígenas e educar jovens para a vida religiosa, conforme mencionado. Essas instituições eram conhecidas como "escolas de ler e escrever" e tinham como foco principal a instrução religiosa. Os jesuítas consideravam a educação uma ferramenta fundamental para a conversão dos povos indígenas ao cristianismo. De acordo com Ramos (2010, p. 29), "a educação jesuítica tinha como objetivo principal a formação dos filhos dos colonos para a vida religiosa, bem como para a vida prática, formando bons cristãos e cidadãos leais à Coroa Portuguesa".

O método educacional empregado pelos jesuítas era fundamentado nos princípios da Companhia de Jesus, ressaltando a importância da disciplina, do esforço e do ensino moral. Essas escolas jesuítas deixaram uma marca indelével na educação brasileira, exercendo influência sobre as práticas educacionais ao longo dos séculos (RAMOS, 2010).

Entretanto, em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, incluindo o Brasil, por ordem do Marquês de Pombal. Esse acontecimento teve um impacto notável na educação do país, conduzindo a uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. Embora a influência jesuítica tenha perdurado, ao longo do tempo, outros modelos educacionais foram surgindo,

contribuindo para moldar a história da educação no Brasil.

Para Costa (2006, p. 61), “a ação dos jesuítas no Brasil, desde o início, visou à formação de uma elite clerical capaz de garantir a expansão da fé católica no país” (COSTA, 2006, p. 61).

Com a independência em 1822, o Brasil embarcou na busca pela construção de uma identidade nacional durante o período imperial. Nesse contexto, a Reforma Couto Ferraz, em 1879, representou um marco ao instituir a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Contudo, o historiador elucida que “No primeiro reinado, a educação estava longe de ser considerada uma prioridade. Havia poucas escolas públicas, que ofereciam ensino precário e as escolas particulares eram em geral destinadas às elites” (CARVALHO, 2010, p. 188).

No século seguinte, a Revolução de 1930 no Brasil trouxe impactos significativos em várias esferas, incluindo o setor educacional. Uma das principais transformações foi a instauração do Ministério da Educação e a introdução das secretarias de Educação nos Estados, conforme determinado pelo Decreto nº 19.850, datado de 11 de abril de 1931. É importante esclarecer que “A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1923 foi uma tentativa de centralizar a política educacional do país, mas não foi suficiente para garantir uma educação de qualidade para todos” (ROTHEN, 2018, p. 112).

Em 1932, um acontecimento significativo para a educação brasileira foi a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Elaborado por um grupo de intelectuais, educadores e pensadores conhecidos como os "pioneiros da Educação Nova", esse manifesto visava promover uma reforma no sistema educacional do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova enfatizava princípios essenciais, como a defesa da educação obrigatória, gratuita e secular. Além disso, o documento abordava a importância de uma educação centrada no desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando aspectos físicos, intelectuais, morais e sociais. A autora enfatiza que “a República instituiu uma escola pública laica, gratuita e obrigatória, que pretendia romper com o tradicional modelo escolar, calcado no privilégio de classes e na formação de uma elite dirigente” (GARCIA, 2005, p. 51).

O Movimento Renovador, impulsionado pelo referido manifesto, visava modernizar o sistema educacional brasileiro, adaptando-o às demandas da sociedade e ao progresso do país. Entre as propostas do movimento estavam a valorização do papel do educador, a atualização dos métodos de ensino, a inclusão de disciplinas como Educação Física, Artes e Trabalhos Manuais, e a promoção de uma educação voltada para a formação cidadã e o pensamento crítico (GARCIA, 2005).

Essas iniciativas contribuíram para estabelecer as bases do sistema educacional brasileiro, influenciando políticas e práticas ao longo das décadas subsequentes. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ainda é considerado um documento de relevância na história da educação no Brasil, refletindo ideias que tiveram um impacto significativo no desenvolvimento do setor educacional nacional (GARCIA, 2005).

É importante ressaltar que durante a transição para a República Velha, a descentralização da educação foi mantida, com a maior parte das responsabilidades atribuídas aos estados e municípios. No entanto, a escassez de recursos e as disparidades regionais resultaram em desigualdades

educacionais pronunciadas. A Era Vargas, na década de 1930, introduziu reformas que centralizaram o sistema educacional e estabeleceram a obrigatoriedade do ensino primário. A Constituição de 1934 determinou a competência da União na coordenação e fiscalização da educação (GARCIA, 2005).

O período da Ditadura Militar (1964-1985) teve implicações profundas na educação, marcado por políticas de controle ideológico e centralização do sistema. A Lei 5.692/71 redefiniu o currículo escolar, mas também impôs restrições à liberdade acadêmica. Com a redemocratização, a Constituição de 1988 representou um marco ao reconhecer a educação como um direito de todos. Estabeleceu-se o Sistema Nacional de Educação e delinear-se as bases para a cooperação entre União, estados, municípios e a sociedade civil (GARCIA, 2005).

Na contemporaneidade, a partir da década de 1990, diversas leis e reformas foram implementadas visando a universalização do acesso à educação básica e superior. O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, estabeleceu metas para a melhoria da qualidade e expansão do ensino (PRACA, 2011).

Ao analisar a história durante este percurso, torna-se evidente a complexidade das relações entre o Direito Educacional e a efetivação das políticas educacionais, revelando desafios persistentes relacionados à qualidade, equidade e adequação do sistema às demandas da sociedade. Essa trajetória histórica fornece uma base sólida para compreender o presente e orientar a construção de um futuro mais promissor para a educação no Brasil (PRACA, 2011).

Entretanto, persistem desigualdades significativas no acesso e na qualidade da educação, especialmente entre áreas urbanas e rurais, bem como entre diferentes estratos sociais e econômicos. Muitas escolas e instituições de ensino ainda enfrentam desafios relacionados à infraestrutura precária, falta de recursos e déficit de professores qualificados, o que impacta diretamente a qualidade do ensino e aprendizado. Além disso, a complexidade e a burocracia envolvidas na implementação de políticas educacionais podem representar obstáculos significativos para a efetivação de mudanças positivas e para a melhoria do sistema educacional como um todo (CARVALHO, 2010).

Sob essa ótica, as mudanças na história da educação no Brasil refletem um processo dinâmico, com avanços e desafios que demonstram a complexidade da evolução do sistema educacional em resposta às demandas da sociedade (CARVALHO, 2010).

Desde a década de 1990, várias leis e reformas foram implementadas visando a universalização do acesso à educação básica e superior. O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, estabeleceu metas para a melhoria da qualidade e expansão do ensino, refletindo os esforços para adequar o Direito Educacional às demandas atuais (PRACA, 2011).

A evolução do Direito Educacional no Brasil é, portanto, uma narrativa multifacetada que reflete a complexidade da sociedade brasileira ao longo do tempo. Essa trajetória continua a ser escrita, marcada por desafios persistentes e pela constante busca por uma legislação que promova uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os cidadãos (CARVALHO, 2010).

A EVOLUÇÃO DO DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL

A evolução do direito educacional no Brasil ao longo do tempo reflete uma série de mudanças relevantes, tanto em termos legislativos quanto em práticas educacionais. Inicialmente, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) teve um papel crucial na pesquisa das condições culturais e escolares, visando a elaboração gradual de uma política educacional para o país, com o intuito de reconstruir um sistema educacional menos elitista e mais aberto à interpenetração das classes sociais (PRACA, 2011).

Ademais, a Constituição Federal de 1988 definiu constitucionalmente que a educação é um direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, estabelecendo a obrigação formal do Estado em garantir a educação de qualidade para todos. No entanto, persistem grandes disparidades no acesso e na qualidade da educação, bem como entre diferentes estratos sociais e econômicos. A evolução do direito educacional no Brasil é um processo dinâmico, com avanços e desafios que refletem a complexidade da evolução do sistema educacional em resposta às demandas da sociedade. Acrescenta-se que “Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (BOBBIO, 2004, p.51).

As principais mudanças legislativas relacionadas ao direito educacional no Brasil incluem uma série de proposições legislativas aprovadas pelo Congresso Nacional, que modificaram a legislação eleitoral e partidária, com vigência a partir de 2022. Estas proposições incluem a Emenda Constitucional nº 111, a Lei Complementar nº 184, e diversas Leis Ordinárias, tais como a Lei nº 14.192, a Lei nº 14.208 e a Lei nº 14.211. Além disso, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) demonstrou preocupação acerca da distribuição de recursos para segmentos representativos da sociedade, determinando a distribuição dos recursos às mulheres e às pessoas negras. Essas mudanças legislativas têm o potencial de impactar significativamente as eleições nos próximos anos, refletindo a constante evolução do cenário legal no país (PRACA, 2011).

Nessa configuração, o papel importante do Estado na promoção da equidade e igualdade na sociedade, utilizando o direito como um instrumento para concretizar o direito à cidadania, é essencial. Essa abordagem está alinhada com princípios fundamentais da teoria democrática e do Estado de Direito. O Estado, como mediador da instauração da equidade, geralmente busca criar leis, políticas públicas e instituições que promovam a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos. Isso envolve a proteção e promoção dos direitos fundamentais, bem como a eliminação de discriminações e disparidades que possam existir na sociedade (SEVERINO, 2000).

O direito à cidadania está diretamente relacionado à igualdade, pois implica na garantia de direitos e deveres iguais para todos os membros da sociedade. O Estado desempenha um papel crucial ao criar e aplicar leis que assegurem a inclusão, a justiça social e a equidade. Isso inclui medidas para combater a discriminação com base em raça, gênero, classe social, entre outros fatores. “Assim, a lei surge como mediadora dos direitos e deveres atribuíveis a todas as pessoas, de forma a garantir a cada um o que lhe é devido e a impedir que o mais forte oprima o mais fraco, inviabilizando lhe o usufruto de seus direitos” (SEVERINO, 2000, p. 58).

Em sistemas democráticos e baseados no Estado de Direito, a atuação do Estado visa criar um ambiente em que todos os cidadãos tenham a oportunidade de participar plenamente na sociedade, independentemente de suas diferenças. A promoção da equidade e igualdade é um desafio contínuo, e as políticas públicas e a legislação desempenham um papel essencial nesse processo (SEVERINO, 2000).

Na contemporaneidade, a educação passa por uma série de transformações que demandam novos conceitos e abordagens. Essas mudanças refletem a necessidade de preparar os alunos não apenas para adquirir conhecimentos acadêmicos, mas também para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução (SEVERINO, 2000).

Um desses conceitos emergentes é a "Educação Empreendedora", que visa desenvolver habilidades como iniciativa, inovação e resolução de problemas. Além disso, a "Educação para a Cidadania Digital" torna-se crucial, orientando os alunos sobre o uso ético e responsável das tecnologias digitais, incluindo questões como segurança online e alfabetização digital (BOBBIO, 2004).

A promoção da diversidade e inclusão ganha destaque com a "Educação para a Diversidade e Inclusão", buscando formar cidadãos conscientes e respeitosos com as diferenças culturais, étnicas e de gênero. Simultaneamente, a "Educação Ambiental Interconectada" propõe a integração de questões ambientais em todo o currículo, destacando a interdependência entre humanos e meio ambiente (BOBBIO, 2004).

A "Educação para a Saúde Mental" emerge como resposta à crescente preocupação com o bem-estar emocional, abordando temas como gestão do estresse e prevenção de transtornos mentais. Paralelamente, a "Educação Financeira e Empoderamento Econômico" visa capacitar os alunos para decisões informadas sobre finanças pessoais e compreensão do sistema econômico (CURY, 2016).

A "Educação Colaborativa" promove a colaboração entre alunos, professores e comunidade, incentivando a aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipe. A "Educação Tecnológica Responsável" destaca a importância da ética digital e do uso consciente da tecnologia, enquanto a "Educação Socioemocional Expandida" amplia o enfoque para incluir habilidades como empatia e inteligência emocional (CURY, 2016).

No horizonte da educação, desponta a visão da "Educação do Futuro", que busca integrar metodologias e tecnologias inovadoras para preparar os alunos para um mundo em constante mudança. Essa abordagem enfatiza a adaptabilidade, a resolução criativa de problemas e a aprendizagem ao longo da vida como elementos fundamentais para a formação integral dos indivíduos. Esses novos conceitos refletem uma resposta proativa aos desafios contemporâneos, moldando uma educação mais alinhada com as exigências e complexidades do século XXI (CURY, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais destacam a importância de uma abordagem holística na educação,

que vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos e se concentra na formação integral dos indivíduos. Os conceitos emergentes refletem a necessidade de preparar os alunos para um mundo dinâmico, em que habilidades sociais, emocionais, éticas digitais, e competências para a resolução criativa de problemas se tornam tão cruciais quanto o conhecimento técnico.

A educação contemporânea precisa abraçar a diversidade, promovendo uma cultura inclusiva que respeite as diferenças e prepare os alunos para viverem em sociedades cada vez mais pluralistas. A interconexão entre temas ambientais e humanos destaca a responsabilidade coletiva na preservação do planeta e na promoção de estilos de vida sustentáveis.

A adoção de metodologias ativas, tecnologias inovadoras e a ênfase na aprendizagem ao longo da vida refletem a necessidade de uma abordagem adaptativa, capaz de acompanhar as rápidas mudanças na sociedade e na economia. A formação do aluno como cidadão crítico, ético e empreendedor é essencial para que eles possam contribuir de maneira significativa e responsável para o bem-estar coletivo.

Por fim, a visão da "Educação do Futuro" destaca a necessidade de uma abordagem prospectiva e flexível, capaz de preparar os alunos para um cenário desconhecido. Ao integrar as tendências emergentes, essa visão enfatiza a importância da inovação, da colaboração e do contínuo aprendizado para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que o futuro apresenta. Em síntese, os novos conceitos sobre educação propõem uma mudança de paradigma, priorizando não apenas o que é ensinado, mas como os alunos aprendem e como podem aplicar seus conhecimentos de maneira significativa em um mundo em constante transformação.

De todo, destaca-se a relevância do direito educacional na configuração e aprimoramento do sistema educativo. A revisão crítica da literatura permitiu identificar tendências, desafios e avanços nas políticas educacionais ao longo do tempo, sobretudo no contexto brasileiro. O Direito Educacional emerge como um instrumento fundamental na promoção da equidade, inclusão e qualidade no acesso à educação. No entanto, é crucial enfrentar as contradições e desafios persistentes, como a desigualdade no acesso, a qualidade do ensino e a implementação efetiva das normativas legais. Considerando tais aspectos, enfatiza-se a necessidade contínua de reflexão, pesquisa e aprimoramento das estratégias jurídicas para garantir uma educação justa e eficaz para todos. Essas observações destacam a importância do Direito Educacional como um guia essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo e alinhado com os princípios democráticos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **D. Pedro II: ser ou não ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2006.

CUNHA, Luís. **Jesuítas e educação: história, memória e patrimônio**. São Paulo: Annablume, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação como Desafio na Ordem Jurídica**. In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GARCIA, Regina Leite. **História da educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRACA, Sérgio. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

RAMOS, Graziela Rocha Reghini. **Populações indígenas brasileiras: suas línguas e suas escolas**. Anais do SETA, v. 4, p. 54-54, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os embates da cidadania: Ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: < <file:///C:/Users/E35sa%20G6es/Downloads/baygon,+Gerente+da+revista,+Graziela+Rocha+Reghini+RAMOS.pdf> >. Acesso 10 mar. 2024.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

PLAYFULNESS IN LITERACY



TATIANA CHAGAS CARNEIRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2012); Professora de Educação Infantil no Cei Maria Aparecida do Nascimento.

RESUMO

O presente artigo aborda a relevância do lúdico como ferramenta essencial no processo de alfabetização do aluno. Será observado o professor como elo até a aprendizagem, os espaços da escola, e os materiais empregados durante o ensino do lúdico e o quanto isso contribui para a formação do aluno. Na fundamentação do artigo utilizaremos grandes nomes como Borba e Vygotsky, que trata sobre o valor das brincadeiras e jogos com o intuito das crianças compreender de uma maneira não surpreendente o meio que vive, e sua realidade. Foi utilizada a pesquisa qualitativa, realizados levantamento de análise documental e estudos bibliográficos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Lúdico; Brincadeira; Escola; Professor.

ABSTRACT

This article discusses the importance of play as an essential tool in the student's literacy process. It will look at the teacher as a link to learning, the spaces in the school, and the materials used when teaching play and how much this contributes to the student's education. The article is based on great names such as Borba and Vygotsky, who discuss the value of play and games in order for children

to understand their surroundings and reality in an unsurprising way. Qualitative research was used, and documentary analysis and bibliographic studies were carried out

KEYWORDS: Education; Play; Play; School; Teacher.

INTRODUÇÃO

Considera-se que a ausência do emprego do lúdico na alfabetização dos anos iniciais prejudica o desempenho das crianças na escola e desde então passou a ser analisado o emprego da ludicidade como ferramenta de auxílio no primeiro ciclo escolar.

Dessa forma o professor valoriza e traz para dentro da sala de aula a experiência vivida pelos seus alunos para que eles se sintam pertencentes aquele ambiente e incluídos na rotina do seu grupo. Esse olhar do professor de respeito com seus alunos faz com que ele consiga criar através do lúdico, momentos para que os estudantes tenham contato com a alfabetização por meios não tradicionais e que conversem mais com sua idade.

O incluir o lúdico dentro do trabalho de ensino aprendizagem viabiliza a integração de muito mais conhecimento dentro da formação construindo um ser humano mais capacitado a lidar com a sociedade. O lúdico possibilita que os professores possam inserir conceitos como matemática, ciências, português etc. por meio das brincadeiras e atividades criadas, porque trabalha assuntos escolares como assuntos que fazem parte do cotidiano das crianças, integrando esses dois mundos e criando momentos satisfatórios que causam motivação naquele aluno em aprender. As aulas inovadoras mostram para o aluno o prazer na aprendizagem. O preparo do professor e sua disponibilidade em ouvir seus alunos são pontos que contam muito para que o lúdico não seja apenas brincadeiras, mas momentos programados e pensados na construção do saber do estudante.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhos científicos têm apontado cada vez mais a demanda que a educação infantil tem em se reestruturar para receber esses alunos com necessidades educacionais específicas para que o seu progresso seja absoluto.

Para que se elabore um alicerce seguro para a construção da aprendizagem e sua evolução global de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2007) a inclusão deve ter seu início na educação infantil.

Por sua linha do tempo trazer um cenário de não atendimento ou não atendimento adequado a esse aluno com deficiência, a escola padrão não está pronta para recebê-lo. O que nos faz afirmar que as nossas escolas não sabem acolher esse público e sua transição terá que ser feita em todos os âmbitos como estrutural, instrumental, pedagógico etc.

Hoje, essas crianças têm respaldo na lei para serem bem recebidas em qualquer escola, a LDB recomenda que:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Se as mudanças referidas forem realizadas as crianças terão todas suas necessidades bem acolhidas no ambiente escolar desde seu início e conseqüentemente se desenvolvendo de forma integral.

Possivelmente, uma das maiores adversidades que poderá ser encontrada pelo professor seja a prática pedagógica. Ainda que tudo que foi citado até aqui seja de extrema importância e de dependência mútua uns dos outros, a questão da prática pedagógica direcionada para esses alunos de forma intencional é um pilar importante na questão da inclusão.

Nos dias de hoje, sai de cena a questão do cuidar que era visto dentro das escolas de educação infantil e entra de forma importante o ato de educar. O primeiro ponto a ser analisado pelo professor é ter um olhar atencioso para os seus alunos observando suas peculiaridades e simultaneamente o professor deve utilizar toda sua bagagem teórica e de vivência em outras salas de aula para criar algo que aborde a todos em sala de aula sem excluir sua busca por novos conhecimentos em prol dos seus alunos. Segundo Sacristán (1995, p.77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

A falta de experiência dos profissionais da escola faz com que muitas vezes esses alunos portadores de necessidades especiais, os quais estão cada vez mais nas escolas, não sejam bem-vindos, causando constrangimento e evasão.

Cabe as escolas inclusivas edificarem uma história de interação com esses alunos, os vendo como cidadãos prontos para estudar. E essa noção que a escola precisará construir, envolve no seu preceito máximo a interação, afinal, você só conhece o outro através da convivência, toque, ouvindo etc.

Cursos de formação para os professores para que sejam preparados nesse processo educacional. Essa interação proposta pela inclusão gera na sociedade o desejo de conhecer o outro e suas necessidades e diferenças, sendo moldado assim um novo caráter onde o preconceito não consegue se instalar, conforme Arroyo (1998, p. 41)

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Se olharmos para trás, há menos de 20 anos a faculdade de pedagogia nem citavam a inclusão em sua formação o que trouxe para as salas de aula profissionais sem conhecimento dessa realidade, afinal uma boa parte do que somos vem de experiências sociais e culturais que vivenciamos. Sendo assim, abordar esse tema no curso de formação de professores é uma ferramenta importantíssima para que o profissional saiba como lidar com todos os seus alunos.

Para um professor que leciona para alunos considerados padrões pela sociedade já existem divergências dentro da mesma sala de aula em relação a método de ensino e em relação a convivência um com os outros até porque temos conhecimento de que o ato de aprender é extremamente individual e específico o que significa que cada ser tem seu tempo e metodologia ideal para aprender. E ainda assim o professor pensa num modo mais amplo, pensando na turma como um todo, no momento que uma criança com necessidades especiais entra em sala de aula precisa ter seus direitos assegurados e ter a certeza de que o planejamento daquele professor poderá ser flexível, porém sem perder a sua qualidade. Essa forma mais adaptável da sua metodologia deve ser pensada em todas as ações dele, pensando que ao receber um aluno que necessita de inclusão cada característica dele deve ser levada em consideração, buscando metodologias, recursos e estratégias que possibilitem o ensino desse aluno e que sejam feitas avaliações para ser avaliada o progresso de cada um.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não tiver só o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva (ZANATA,2004, p.9)

O LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO

A integração do ensino lúdico no processo de alfabetização é de extrema importância, afinal o lúdico é algo inerente a infância, e poder o trazer para dentro da sala de aula pensando no ensino e aproveitamento daquele aluno é grandioso.

De acordo com Kishimoto (1993, p.15) a prática do brincar é algo passado dos pais para os filhos:

A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Segundo Kishimoto, para que se possa entender as origens dos jogos tradicionais é preciso conhecer a origem do folclore pois é o responsável pela sua origem, através disso temos a afirmação de que a palavra jogo tem diversos sentidos, tudo vai depender da sua cultura e a época também que está sendo empregada.

Na segunda metade do século XIX que o lúdico foi conquistando um espaço, nessa circunstância

a criança passa a ser um integrante social fundamental da sociedade e da família, passam a ter seus direitos assegurados pelo Estado (Corazza 2002, p.89):

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

A função do professor dentro da sala de aula e dentro do contexto da ludicidade é o do auxílio da superação das adversidades do ensino aprendizagem nesse processo, pois ao fazer uso do lúdico nesse processo o aluno atende bem as expectativas e tem um bom aproveitamento daquilo que está sendo passado.

Na visão de Weiss (2000), a partir do momento em que o professor introduz o brincar no desenvolvimento do diagnóstico, na verdade ele está viabilizando um movimento direcionado para resolver os impasses no progresso da aprendizagem. Afinal o brincar é uma prática universal e saudável. Reafirmando o conceito de lúdico, segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2000 apud CORTEZ, 2005, p. 66) o termo lúdico:

(...) vem do latim luduse significa jogo. Neste jogo estão incluídos o brincar, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Huizinga (2001, p. 07) corrobora essa afirmação, relatando que "nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica". Portanto, o ato de brincar pode ser considerado inerente ao homem, sendo abordado enquanto uma conduta tanto espontânea como livre. Para Sant'Anna (2011, p. 20):

Na história antiga há relatos de que o ato de brincar era desenvolvido por toda a família, até quando os pais ensinavam os ofícios para seus filhos. Destacamos que para cada época e sociedade a concepção sobre educação sempre teve um entendimento diferenciado, logo o uso do lúdico seguiu tal concepção. Os povos primitivos davam à educação física uma importância muito grande e davam total liberdade para as crianças aproveitarem o exercício dos jogos naturais, possibilitando assim que esses pudessem influenciar positivamente a educação de suas crianças.

A partir da interação nos jogos que a pessoa é levada a experimentar novas situações, assim como na superação de diversos desafios, tendo assim uma liberdade de criação, possibilitando a este expressar de forma mais segura suas emoções, sensações e pensamentos.

A criança quando interage com jogos, é trabalhada a sua ansiedade pois ele criança a se autoanalisar e a entender os seus limites, desenvolve sua autonomia e exerce sua liberdade. Podemos trabalhar a coordenação motora, organização espacial, aprimorando o seu controle, aumentando a sua capacidade de raciocínio lógico, trabalhando sua atenção e concentração e todos esses elementos fazem com que aprendam não apenas a ganhar, mas a perder também. Moura (2006, p. 18) nos mostra que:

O jogo mantém relações profundas entre as crianças e as faz aprender a viver e a crescer conjuntamente nas relações sociais. Não é uma atividade isolada de um grupo de pessoas formadas ao acaso: reflete experiências, valores da própria comunidade em que estão inseridas. O jogo tem um sentido social, uma função social, através de uma especificidade. A

simulação lúdica é um meio de expressão cultural, antes de ser uma atividade das crianças.

A participação em brincadeiras e jogos torna a criança um adulto mais competente e equilibrado. Destaca-se também que a aprendizagem é muito mais eficaz quando o recurso educativo é apresentado às crianças através de jogos, brinquedos e atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após minuciosa análise de estudos e vivências no ambiente escolar podemos concluir o quanto importante é a presença de um professor preparado e as suas orientações nos anos iniciais de ingresso no ensino infantil, pois ao incentivarem seus alunos, eles incentivam de forma lúdica, a participação das crianças nas propostas realizadas em sala de aula. Outro ponto que foi esclarecido foi que a participação dos alunos nas brincadeiras estimula a promoção da cooperação, o que motiva a ludicidade na prática em sala de aula. O lúdico visa o objetivo em comum e contribuem com a construção de valores relacionados a autonomia e independência com respeito ao próximo.

Como defendemos que a escola tem como uma de suas principais funções a de cooperar na formação integral de seus alunos, o lúdico entra nessa construção, de modo que, ao incluir o lúdico exercemos o respeito ao próximo e o explorar de suas habilidades individuais, mas focando no coletivo, sendo assim, desenvolvem suas habilidades sociais.

As brincadeiras e ações lúdicas são indispensáveis nesse primeiro contado do aluno com o professor para que o mesmo se sinta acolhido mas para que o professor também consiga decifrar como cada criança é e saber escolher e aplicar técnicas sempre mais elaboradas para a estimulação da personalidade de cada criança no ambiente escolar, com o anseio de que essa desenvoltura nas brincadeiras saia do ambiente escolar, da sala de aula e auxilie fora da escola a interagir e conseguir resolver conflitos na sua vida.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998. BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTEZ, L. C. S. **Abordagem dos elementos lúdicos na Educação Infantil.** (2005). Disponível em: https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/COM-ORAL/CONPEF2005_CO14.pdf. Acesso 11 ago. 2023.

MOURA, A.G. **Brincadeiras, brinquedos e jogos podem ser facilitadores da aprendizagem?** (2006). Disponível em: <https://www.slideshare.net/Mirabenvenuto/brincadeiras-brinquedos-e-jogos-podem-ser-facilitadores-da-aprendizagem-monografia> . Acesso 13 ago. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANT'ANNA, Alexandre. **A história do lúdico na educação.** (2011). Disponível em: Acesso 14 ago. 2023.

SANT'ANA, L. **Jogos e Brincadeiras.** Alto Astral 2005.

ZANATTA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tesa (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BREVE DISCUSSÃO A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA



BRIEF DISCUSSION OF LEARNING DIFFICULTIES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE IMPORTANCE OF PSYCHOPEDAGOGY

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP (2007); Pós-Graduada em Dificuldades de Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2013); Pós-Graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Brasil (2013); Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Polis das Artes (2016); Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Polis das Artes (2017); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Atualmente o ambiente escolar tem enfrentado diferentes problemas quanto a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Várias situações podem envolver essa questão, dentre elas a relação com a família. Assim, o presente artigo teve por objetivo apresentar uma reflexão sobre aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem, bem como a importância da Psicopedagogia em tentar solucionar essas dificuldades. O olhar psicopedagógico é importante e se faz necessário para perceber as crianças de uma forma mais sensível, compreendendo e identificando o que está atrapalhando o aprendizado, para amenizar e sanar essas dificuldades. Assim, realizou-se revisão bibliográfica a respeito do tema a fim de identificar quais são os principais desafios encontrados não só em relação às dificuldades, mas, também a influência dos distúrbios de aprendizagem nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Dificuldades de Aprendizagem; Psicopedagogo.

ABSTRACT

The school environment is currently facing various problems in terms of student learning and

development. Several situations can involve this issue, including the relationship with the family. The aim of this article is therefore to present a reflection on aspects relating to learning difficulties, as well as the importance of psychopedagogy in trying to resolve these difficulties. The psychopedagogical approach is important and necessary in order to perceive children in a more sensitive way, understanding and identifying what is hindering learning, in order to alleviate and remedy these difficulties. A literature review was therefore carried out on the subject in order to identify the main challenges encountered, not only in relation to difficulties, but also the influence of learning disorders on this process

KEYWORDS: Teaching; Learning Difficulties; Psychopedagogue.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional atual, sabe-se que os estudantes não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, não conseguindo atingir os resultados esperados para o ano no qual estão matriculados. Existem inúmeras explicações para isso, entretanto, muitas vezes culpa-se os professores pela didática ou metodologia utilizada e a detecção de fatores ligados ao campo neurológico.

Em resumo, os distúrbios compreendem problemas que resultam em perdas físicas, sensoriais, intelectuais, entre outros. Nesse cenário, o mau desempenho é uma consequência: rendimento escolar, habilidades cognitivas e escolaridade abaixo do esperado para a faixa etária e ano inserido. Em ambos os casos, o professor costuma ser o primeiro a observar essas dificuldades, o que o torna também responsável por buscar estratégias que auxiliem esse estudante e para junto à família encaminhá-lo a um atendimento especializado, caso seja necessário.

Assim, o Brasil hoje apresenta quase que metade da sua população em fase escolar, com dificuldades de aprendizagem, que além do estudante envolve uma tríade relaciona dá ao papel dos professores, da família e do psicopedagogo.

Como justificativa, o valor cultural para a sociedade atual é essencial para a aprendizagem é considerada fundamental para o convívio na mesma. A universalização das escolas trouxe um aumento das reclamações quanto aos estudantes com dificuldades ou distúrbios na aprendizagem que muitas vezes são jogados em sala de aula sem terem acesso aos recursos necessários.

Desta forma, uma das hipóteses para diminuir ou até mesmo extinguir as dificuldades de aprendizagem seria o trabalho em conjunto do psicopedagogo com os professores, uma vez que atividades direcionadas e identificadas logo de início podem trazer resultados significativos para o desenvolvimento da criança.

O presente artigo teve como objetivo geral, discutir de forma breve sobre as questões que levam aos distúrbios de aprendizagem mais corriqueiros nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e como objetivos específicos, os diferentes prismas: professores, educação e família, com revisão bibliográfica a respeito do referido tema.

PIAGET, VYGOSTKY E O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA

Piaget (1988), compreende que o aprendizado é um método de crescimento intelectual, que se relaciona ao desenvolvimento das estruturas mentais relacionada às ações das pessoas com o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky, ocorrendo por assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação é definida como um dispositivo de integração das particularidades, as estruturas intelectuais que dispõe naquele exato momento. A acomodação envolve complementarmente esquemas ou estruturas do indivíduo que devem se adaptar às propriedades e particularidades de determinado objeto. A equilíbrio é um processo generalizado em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio lhe oferece, como por exemplo, dificuldades, resistências ao objeto, problemas, entre outros.

Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual na infância está relacionado a um estado de equilíbrio progressivo, em que há uma mutação contínua entre um estado de menor equilíbrio para o de maior equilíbrio. Cada estágio desse desenvolvimento constitui, uma forma pessoal de estabilidade e a sequência do desenvolvimento mental caracterizando uma equilíbrio completa (PIAGET, 1998).

Ainda, existem vários fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo, destacando-se a Hereditariedade que é a composição genética, estabelecendo o potencial de aprendizagem do indivíduo, já que existe comprovação científica dos aspectos genéticos relacionados à inteligência. E a influência do meio relacionado às influências e estímulos ambientais que alteram os padrões de comportamento (BOCK, 1999).

Piaget e Grécco (1974) apresentam uma diferenciação entre aprendizado no sentido restrito e aprendizagem no sentido amplo. No restrito, o aprendizado compreende o conhecimento adquirido por meio da experiência, já no sentido amplo, o aprendizado é um método adaptativo que desenvolve e se confunde ao próprio desenvolvimento. Ou seja, ele ocorre pela circunstância da experiência do indivíduo em conjunto com o processo de equilíbrio.

Assim, de acordo com os autores, a aprendizagem não começa do zero, mas sim de esquemas anteriores. O conhecimento adquirido durante o processo de aprendizagem restrito é resultante de esquemas que a pessoa adquiriu em sentido mais amplo durante o seu desenvolvimento.

Desta forma, quando o estudante apresenta dificuldades em dado conteúdo, possivelmente isso ocorre porque não houve aprendizado em outro estágio, em que um conhecimento anterior puxa o próximo, que nesse caso não aconteceu.

Já para Vygotsky (1991) o aprendizado apresenta níveis de desenvolvimento. Para ele existem dois tipos: o real (a criança realiza tarefas sem auxílio) e o potencial, (ao receber ajuda).

Marturano et al. (1993), afirmam que o desenvolvimento real está relacionado ao desenvolvimento intelectual e às funções amadurecidas da criança; no potencial, às suas realizações são delineadas a nível futuro, ou seja, aquilo que está mudando.

Ou seja, ainda para Vygotsky (1991), entre esses níveis pode-se encontrar a zona de desenvolvimento, que segundo o pesquisador seria o intervalo entre o de desenvolvimento real determinado pela solução independentemente dos problemas; e o potencial, determinado pela solução deles sob a orientação de um adulto.

No caso da psicopedagogia, a ciência estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser humano em processo de construção do conhecimento. No Brasil, foi introduzida por conta do aumento significativo de estudantes com fracasso escolar e do fato de que a pedagogia institucionalizada isoladamente, não deu conta de resolver tais fracassos.

O psicopedagogo tem a função de observar e avaliar a verdadeira necessidade das escolas em questão, verificando no Projeto Político Pedagógico, como a escola conduz seus processos de ensino-aprendizagem, a fim de garantir o sucesso dos estudantes e como a família exerce o seu papel em parceira nesse processo (BOSSA, 1994).

Assim, a escola é responsável por boa parte da formação do ser humano, trazendo o trabalho do Psicopedagogo na instituição escolar como um aspecto preventivo e terapêutico a fim de criar competências e habilidades para solução desses problemas. Com esta finalidade e com o grande número de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e outros aspectos que influenciam e englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica ganhou espaço atualmente.

SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem compreende uma mudança comportamental dos seres humanos quanto às novas experiências. Ela pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional, bem como pela organização de atividades que desencadeiem tal situação.

A aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos incorporados a esquemas e estruturas mentais do indivíduo. É um processo contínuo que se inicia desde a infância, por meio da convivência familiar, da sua cultura, das tradições e vai se aperfeiçoando no ambiente escolar como um processo de valorização de diferentes competências e habilidades, com o objetivo de ampliar a formação, o raciocínio e a experiência. Essa ação pode ser discutida por diferentes pontos de vista, relacionadas a diferentes teorias de aprendizagem (BARROS et al., 2008).

Quando essa experiência não é demasiadamente significativa podemos nos deparar com determinadas dificuldades relacionadas ao mau desempenho escolar em uma ou mais áreas, como por exemplo, na oralidade, compreensão, escrita, leitura e cálculo:

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem (GARCÍA, 1998, p. 31-32).

Fatores relacionados ao sucesso ou fracasso escolar podem ser divididos em três variáveis: a ambiental, a psicológica e a metodológica. A ambiental que traz diferentes fatores relacionados a questão socioeconômica e as suas interações com o ofício dos pais, a quantidade de filhos e a escolaridade dos responsáveis.

O campo psicológico encontra-se ligado a fatores ligados a organização familiar, o nascimento dos filhos, em que a expectativa é a resposta a esses fatores, a ansiedade, a frustração, o isolamento, a agressão, a autoestima, a falta de atenção e concentração (STEVANATO, et al., 2003).

Ainda, segundo os autores, a consequência do fracasso escolar é a inadequação da aprendizagem, em que a criança se vê envolvida por sentimentos inferiores, frustração e perturbação emocional, anulando-se na escola, se já acontecer em casa. Se o clima predominante em casa é tenso e cheio de preocupações, certamente a criança se tornará tensa também, tendendo a aumentar a intensidade dos fracassos e preceitos próprios.

Clima autoritário, em que os responsáveis estão constantemente certos e as crianças erradas, estas passam a se acovardar e tornar-se submissa até na presença dos professores e adversa com crianças mais jovens que ela, ou revoltando-se oposta a qualquer espécie de autoridade:

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola (FURTADO, 2007, p. 3).

As dificuldades de aprendizagem costumam estar desassociadas as decorrentes de diferentes tipos de deficiências, que segundo Stefanini e Cruz (2006) se trata de desordens na aprendizagem geral da criança, proveniente de e fatores reversíveis e não costumam apresentar causas orgânicas, servindo de interesse não só para educadores, mas, também para a Psicologia.

Roeser e Eccles (2000), relatam que as crianças que apresentam baixo desempenho escolar atribuem essa situação à incompetência pessoal, nutrindo sentimentos como vergonha, dúvidas, baixa autoestima e afastamento das atividades de aprendizagem, caracterizando problemas emocionais.

Já os estudantes que atribuem esse baixo desempenho a influências externas, como o caso de pessoas hostis, experimentam sentimentos de ódio e afastamento das demandas acadêmicas, passando a hostilizar os outros. Ainda, sentimento de frustração, inferioridade, raiva em relação ao fracasso escolar podem recair em outros problemas comportamentais.

Isso tem resultado no aumento do número de estudantes com dificuldades. Muitos têm perdido o interesse, gerando insegurança e perda da autoestima. Deve-se observar e estudar tanto os motivos quanto os resultados que levam esses estudantes a dificuldades nos conteúdos, gerando dados significativos sobre essas crianças, identificando o que está ocasionando essa dificuldade e o que fazer para solucionar o problema.

Como exemplo, na escola particular, os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, costumam receber acompanhamento de um psicopedagogo o que infelizmente não ocorre na escola pública. Em relação ao diagnóstico e tratamento dos problemas, a primeira

ação que deve ser realizada é caracterizar a dificuldade apresentada pelo estudante, devendo-se investigar as suas causas.

Quando essa dificuldade chega a afetar os aspectos ao longo da aprendizagem, ocasionando baixo rendimento escolar, outros fatores estão colaborando para isso como: falhas no sistema educacional, a metodologia empregada pela escola não acompanha o raciocínio do estudante; quadros neurológicos ou psiquiátricos que afetam o desempenho e necessitam ser acompanhados por atendimento psiquiátrico; condições emocionais em que a criança não se sente bem no ambiente escolar por alguma situação; problemas familiares pelos quais ela pode estar passando e atrapalhando assim sua atenção; e as próprias dificuldades de aprendizagem que a criança possui dificuldade em uma ou mais área do conhecimento, como raciocínio matemático ou leitura e escrita, por exemplo.

Em especial dentre as dificuldades de aprendizagem, pode-se notar com maior frequência deficiências na aquisição da leitura e escrita, geralmente encontrada em boa parte das escolas públicas brasileiras, e em algumas instituições privadas.

Este perfil tem sido perceptível nos resultados das avaliações externas de âmbito nacional, estadual e municipal, em que os estudantes que já passaram pelo início do Ensino Fundamental I, seguem nos demais ciclos demonstrando dificuldades quanto à aplicação e conhecimentos ortográficos, gramaticais, interpretação e raciocínio lógico. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um conjunto de aspectos que resultam na não qualidade da aprendizagem, necessitando identificar o fundo do problema.

Identificada a causa e caracterizando-se o problema, é possível planejar formas de intervenção, atuando junto às escolas, famílias e crianças. A intenção é criar condições favoráveis para desenvolver habilidades. Isso pode ser feito por meio de planejamento de ensino que torne o ensino interessante para o estudante adequando-se ao modo de resolver os problemas, aconselhando os responsáveis sobre como lidar com as dificuldades incentivando o aprendizado.

Assim, Stefanini e Cruz (2006) indicam que estudos têm demonstrado que o suporte temporário e assistência regulada prestada a essa criança traz a possibilidade de melhorar as condições para a resolução de problemas e tarefas.

E OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM?

Os distúrbios de aprendizagem podem ser considerados associados ou não as dificuldades de aprendizagem. Caracteriza-se o distúrbio como um termo genérico que se refere a aspectos heterogêneos que trazem desordem, manifestando-se por dificuldades na aquisição e no uso da fala, escrita, audição e raciocínio matemático (EIDT e TULESKI, 2007).

A origem desse problema pode, dentre outras questões, estar relacionada com o vínculo que cada criança estabelece e desenvolve com a sua mãe. Weiten (2002), relata que essas relações são concebidas desde a fase do pré-natal, quando os bebês passam pelos estágios embrionário e fetal, ampliando-se ao contexto familiar no qual a criança está inserida.

Sisto (2007), explica que o National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD) definiu o vocábulo dificuldade de aprendizagem como transtornos que se manifestam como problemas, como por exemplo, no desenvolvimento de alguma atividade, e que pode acontecer em qualquer período da vida. Já os distúrbios são comumente de caráter orgânico, neurológico, no qual o “não aprender” está relacionado com fatores cerebrais e genéticos

A definição mais aceita atualmente é a de que os distúrbios de aprendizagem se trata de:

Um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (HAMMILL, apud CIASCA, 1994, p. 36).

Quando se trata de um distúrbio de aprendizagem, dificuldade ou incapacidade de aprender por algum motivo de origem orgânica, isso também constitui um problema dentro dos processos de ensino e aprendizagem, pois, resulta em prejuízo e obstáculo durante esse processo (DROUET, 2003).

Mais especificamente, esses distúrbios ocorrem como uma perturbação no ato de aprender, modificando padrões de aquisição, assimilação e transformação, seja por situações internas ou externas ao estudante, acrescentando a isso distúrbios de aprendizagem relacionados a disfunção do SNC durante o processo de aquisição ou de desenvolvimento, apresentando, portanto, caráter funcional.

Os distúrbios de aprendizagem podem ser considerados de origem verbal e não verbal. Os distúrbios verbais estão relacionados as dificuldades em ler e escrever, como a Dislexia, que podem ser divididas em três subtipos: a dislexia disfonética (lê palavras conhecidas, mas, possui dificuldade com as novas, trocando letras); a dislexia diseidética (leitura devagar com dificuldade em palavras irregulares); e dislexia mista, que apresenta os dois tipos ao mesmo tempo (GALABURDA e CESTNICK, 2003).

Já os distúrbios não verbais estão relacionados a problemas espaciais e da incapacidade de compreender o significado do contexto social. Surgem dificuldades na percepção tátil e visual, na coordenação motora, na destreza, e na dificuldade em lidar com situações novas, acarretando dificuldades no processo de escolarização. As crianças que apresentam esse problema possuem boa memória auditiva e estrutura de linguagem, inteligência normal, sem déficits sensoriais, problemas físicos e emocionais significativos (MANO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do psicopedagogo, auxilia não só na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, como também consegue identificar possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes. O seu trabalho junto ao professor abre novas possibilidades aos estudantes a fim de que eles possam superar essas dificuldades e se desenvolverem de forma plena.

Quanto à família, é fundamental que ela participe não só dentro de casa, mas acompanhe os processos pedagógicos a fim de que ela possa auxiliar no desenvolvimento dessa criança e manter uma comunidade de aprendizagem junto aos professores.

Por fim, quanto aos professores, deve se possível adquirir formação continuada e trabalhar diferentes possibilidades, visões e valores para que essa criança ultrapasse as dificuldades e se sinta pertencente à comunidade que a cerca, se sentindo capaz.

REFERÊNCIAS

BARROS, L.; PEREIRA, A.; GOES, A. **Educar com Sucesso – Manual para técnicos e pais**. Lisboa: Texto Editora. 2ª edição, 2008.

CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. **Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento**. Temas sobre Desenvolvimento. 2000; 8(48):11-6.

DROUET, R.C.R. **Distúrbios da aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Ática; 2003. p. 248.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa**. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

FURTADO, A.M.R.; BORGES, M.C. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GALABURDA, A.M.; CESTNICK, L. **Dislexia del desarrollo**. Rev Neurol. 2003;36 (supl1): S3-S9.

MANO, A.M.P.; MARCHELLO, A.M.S. **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista científica eletrônica da Pedagogia. Ano XIII – n. 25, 2015.

MARTURANO, E.M.; LINHARES, M.B.M.; PARREIRA, V.L.C. **Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar**. Medicina Ribeirão Preto. 1993; 26(2):161-75.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1998.

ROESER, R.W.; ECCLES, J.S. **Schooling and mental health**. In: Sameroff AJ, Lewis M, Miller SM, orgs. **Handbook of developmental psychopathology** Nova York:Kluwer/Plenum;2000. p.135-56.

PIAGET, J.; GRÉCCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos;1974.

SISTO, F.F. **Dificuldades de aprendizagem**. In: SISTO, F.F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007.

STEVANATO, I.S.; LOUREIRO, S.R.; LINHARES, M.B.M.; MARTURANO, E.M. **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento**. **Psicologia em Estudo**. 2003;8(1):67-76.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes;1991.

WEITEN, W. **Introdução à psicologia: temas e variações**. São Paulo: Atlas, 2002.

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF PLAY IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



TATIANE APARECIDA LOPES

Graduação em Letras pelo Centro Universitário São Camilo - 2005; Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Associados Brasil - 2015; Pós-graduação em Ludopedagogia e Educação Especial e inclusão - Faculdade Associados Brasil - 2013; Pós-graduação em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana - FACITEP - 2019.

RESUMO

O artigo tem como objetivo demonstrar aos educadores, pais e interessados no tema, que o lúdico é uma das estratégias que têm se mostrado eficiente no processo ensino aprendizagem das crianças pequenas e nos anos iniciais do ensino fundamental. Como o brinquedo é algo que faz parte da cultura infantil, fica fácil introduzir vários assuntos tendo a brincadeira como parte introdutória de vários assuntos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Educação Infantil; Brinquedos.

ABSTRACT

The article aims to show educators, parents and those interested in the subject that play is one of the strategies that has proved effective in the teaching-learning process of young children and in the early years of elementary school. As play is something that is part of children's culture, it is easy to introduce various subjects using play as an introductory part of various subjects.

KEYWORDS: Play; Early childhood education; Toys.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade clarificar ao profissional da educação de que os problemas relacionados à Educação Infantil podem estar ligados ao método de ensino. Compreende-se que a aplicação de estratégias inadequadamente na educação infantil causa uma grande deficiência na aprendizagem. Portanto percebe – se que educadores que utilizam do lúdico em educação infantil possibilitam à criança compreender o pensamento e com isso transformam o lúdico em uma ferramenta para a construção do conhecimento da criança.

Vygotsky relata que é por meio do brinquedo que a criança irá idealizar as atividades da fase adulta de sua cultura e com isso ensaia seu futuro papel na sociedade e seus valores, pois o brinquedo ajuda a antecipar a sua evolução que só pode ser atingido completamente com o auxílio de seus colegas, seja estes com a mesma idade ou mais velhos. E é durante o brincar que todos os aspectos da vida da criança se tornam tema do jogo. E para Vygotsky isto é a aprendizagem como processo social.

O LÚDICO COMO PAPEL IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança precisa, no seu processo de aprendizagem, ter uma estabilidade emocional e será na educação infantil que o educador deve estar envolvido no processo ensino aprendizagem assim como trabalhar o lúdico para que o progresso da aquisição do conhecimento se faça adequadamente e de maneira satisfatória.

Por esse motivo é que temos que dar uma atenção maior para a importância do Lúdico na educação infantil na utilização de brincadeiras e jogos.

É na educação infantil que temos um campo fértil para a construção de novos conhecimentos, sejam eles afetivos, morais, sociais ou cognitivos. A criança tem seu desenvolvimento através do lúdico, brinca para crescer. De acordo com Piaget (1990) uma criança que domina o mundo que a cerca é aquela que se encoraja para agir neste mundo.

Segundo os entendimentos de Vygotsky, uma prática pedagógica adequada transcorre não apenas por deixar as crianças brincarem, mas, indispensavelmente para auxiliar as crianças a brincar, por brincar com as crianças e até mesmo por ensinar as crianças a brincar.

Para uma criança o sentido da vida é a brincadeira, pois é neste momento do brincar que ela reproduz circunstâncias tangíveis colocando-se no papel dos adultos, e isto traduz a atitude de imitar, pois tenta compreender o seu comportamento.

As brincadeiras não são apenas um divertimento sem sentido para a criança, mas sim um momento lúdico pelo qual o seu desenvolvimento está sendo lapidado, concatenando com o aprendizado fundamental, o de mundo, isto através de suas emoções próprias. É por intermédio de brincadeiras que cada criança concebe inúmeras indagações em relação a vida. Ela mais tarde irá voltar a descobrir e ordenar por meio de dedução.

É jogando que a criança experimenta, inventa, exercita, descobre e confere suas habilidades, pois, isto é, de suma importância na educação do educando já que permite o desenvolvimento afetivo, motor, moral, cognitivo. O jogo ativa a curiosidade, iniciativa e até mesmo a autoconfiança oportunizando aprendizagem no desenvolvimento do pensamento, da concentração, da linguagem, emocional e intelectual da criança. Esta, ao manusear o brinquedo, de acordo com seu desenvolvimento psicomotor ou sua faixa etária irá descobrir novos conhecimentos.

Segundo com Vygotsky, o processo de desenvolvimento ocorre no decorrer e ao longo da vida, no entanto o contato social e a troca de experiências é uma forma que ajuda neste andamento, isto porque, ele concede a observação durante a sua própria formulação de conceitos. Vygotsky aconselha que é essencial o professor tomar conhecimento da sua teoria, pois as brincadeiras que se propõem as crianças, devem estar em conformidade com a zona de desenvolvimento motor, psicológico e cognitivo que está se encontra.

JOGOS, BRINCADEIRAS

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com incrível poder de encantar crianças e adultos. (Velasco, 1996). Diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (Kishimoto, 1994). O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção. O brinquedo traduz o real para a realidade infantil.

A qualidade de oportunidade que está sendo oferecida à criança através de brincadeiras e de brinquedos garantiu que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

Para Vygotsky (1994) citado por Oliveira, Dias, Roazzi (2003), o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. O brinquedo, na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivo que impedem a criança a ações. É exatamente essas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento.

A brincadeira é uma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. (Kishimoto, 1994).

Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras de forma rigidamente estruturadas. Para surgir basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão. (Velasco, 1996).

Segundo Vygotsky, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda na que exigem regras. (Bertoldo, Ruschel). O jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objetivo. Através do jogo a criança libera e canaliza suas energias; tem o poder de transformar uma realidade difícil; propicia condições de liberação da fantasia; é uma grande fonte de prazer. O jogo é por excelência integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança e à medida que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. E essa atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento.

O BRINCAR POR MEIO DO OLHAR DE VYGOTSKY

Vygotsky (1991), afirma que, ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos. É por isso que as brincadeiras das crianças pequenas se caracterizam pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) afirma que é por meio da brincadeira que a criança se comporta de forma diferente de seu comportamento diário. Ou seja, a criança utiliza as brincadeiras como uma ponte capaz de ligar suas necessidades para aproximá-la do mundo adulto. Na verdade, o autor quer explicar que, ao passo que as crianças vão crescendo esse desenvolvendo emocionalmente o cognitivo, começam a procurar outras pessoas para fazer partes de suas brincadeiras. Essa percepção que a criança vai adquirindo faz com que ela perceba a presença do outro e comece a respeitar regras e limites. Ele acrescenta que a brincadeira é um recurso que possibilita a transição da estreita vinculação entre significado e objeto. Na brincadeira a criança ainda utiliza um objeto concreto para promover a separação entre significado e objeto. Ela só é capaz de operar, por exemplo, com significado de cavalo utilizando um objeto como pedaço de madeira, que lhe permite realizar a mesma ação possível com um cavalo real.

No caso de uma criança mais velha, qualquer objeto pode ser um cavalo ou fazer de conta que existe um objeto para representá-lo. Isso acontece porque as crianças mais velhas já podem operar com o significado, independentemente do objeto concreto.

Qualquer coisa pode simbolizar outra. Enfim a brincadeira tem um papel fundamental na formação da criança, pois valoriza o fator social e cria situações imaginárias que incorporam elementos do contexto culturais adquiridos por meio da interação e da comunicação com outros indivíduos (Vygotsky, 1991).

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Cogitamos que o jogo educativo é uma tática que pode despertar inicialmente, vale ressaltar que a criança não vai à pré-escola apenas para se alfabetizar. Paulo Freire (1989) diz não acreditar que os jogos sejam exclusivos métodos pedagógicos na alfabetização, porém porque não o valoriza,

sendo que o mesmo como qualquer outro recurso pedagógico, tem consequências importantes no desenvolvimento da criança.

Como frisa Freire:

Do ponto de vista pedagógico, a importância do jogo de construção na escola é inegável, uma vez que através dele é possível perceber como a criança está se socializando, como está se inserindo no mundo social. (FREIRE, 1989, p. 69)

Freire diz que não se deve padronizar o movimento da criança, pois deve ter liberdade para expressar suas ideias. Dessa forma Freire ressalta:

[...] O ser humano é uma entidade que não se basta por si. Parte do que ele precisa para viver não está nele, mas no mundo fora dele [...] (FREIRE, 1989, p. 23).

Utilizar o jogo em sala de aula como recurso pedagógico facilita o trabalho do professor, por que isso garante o envolvimento da criança nas atividades propostas. Paulo Freire nos mostra também que é o jogo simbólico onde a criança irá imaginar, raciocinar, refletir, adquirindo um saber físico e mental. Essas concepções de Paulo Freire, podemos notar que vem de encontro com as ideias de Piaget.

Devemos nos atentar para uma questão, o jogo que é feito dentro da sala de aula não é o mesmo do que a criança brinca fora da escola, pois necessita de uma orientação de um adulto e de seus companheiros para que aprenda a brincar. O adulto ao ensinar uma criança a brincar, está ensinando o “faz de conta”, para que assim a criança confere significados diferenciados às suas ações. E é através da brincadeira que a criança imagina que uma coisa pode ser outra.

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias e intuições, construídas através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. Eles chegam à sala de aula com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. (BRASIL, 2018, p.30)

Para Freire, o jogo é importante não só na alfabetização. A criança carrega a necessidade de se comunicar, de se movimentar, seja através do jogo ou da linguagem, a criança brinca por brincar, por natureza dela, assim ao incluir o jogo como recurso pedagógico, dará a oportunidade para que ela aprenda com mais facilidade e prazer.

É extremamente importante que os educadores consigam usar os jogos para auxiliar seu aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois o lúdico pode estar presente na aprendizagem e no desenvolvimento, sem esquecer que a sua principal importância é conhecer sua aplicação na escola. Podemos conceituar que por meio dos jogos lúdicos, dos brinquedos e das brincadeiras em sala de aula possamos desenvolver o hábito do pensar dos educandos sem ter que lhes retirar do mundo real e de seu dia a dia.

O ensino utilizando meios lúdicos cria ambiente gratificante e atraente servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

COMO TRABALHAR O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É no ato de brincar que a criança desenvolve sua identidade, sua autonomia, atenção,

imaginação, memória, imitação, que experimenta e cria regras, supera seus medos e anseios, compreende o outro, enfim, é brincando que a criança descobre como “gente” socialmente incluída e capaz de conviver com o diferente, seja com o seu próximo ou com alguma situação. É também no brincar que se realiza toda a trajetória social, a qual fará quando for crescida. Dependerá do brincar o alcance do equilíbrio e da maturidade para sua realização como pessoa. Portanto, é possível afirmar, sem sombra de dúvidas, que brincar é vital para a criança.

Vygotsky (1992) dedica em seu livro “A Formação Social da Mente” um capítulo inteiro sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. Ele afirma que o brinquedo não é um aspecto predominante na infância, mas essencial para o desenvolvimento da criança. Ressalta que, durante o ato de brincar, há mudanças significativas das situações imaginárias para a predominância das regras e, associado a essa significância, há as transformações internas que ocorrem com a criança. A brincadeira é propulsora ao criar zonas de desenvolvimento proximal entre o imaginário, a liberdade, a iniciativa, o desejo de se expressar e a internalização das regras sociais.

O brinquedo está acima do nível real da criança, portanto, ela projeta aquilo que necessita ser aprendido, separando objeto e significado e internalizando o conhecimento necessário. Vygotsky (1992) ressalta:

Ainda que uma criança muito pequena brinque sem parar a situação real. Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente (...), que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (Vygotsky, 1992, p.118).

O professor ao trabalhar com brincadeiras deve dar tempo para que a criança possa desenvolvê-las. Deve também proporcionar ambientes para determinadas brincadeiras, como:

Atividades corporais, musicais, dramáticas, plásticas, de linguagem oral e escrita;

Passeios em locais que proporcionam cultura e lazer;

Experiências, projetos, entrevistas, decorações, cartazes, teatros, histórias etc.

Por meio da brincadeira, a criança constrói o seu conhecimento, adquirindo autonomia, aprendendo com erros e acertos. A criança aprende brincando, interagindo com os colegas, envolvendo a linguagem oral e escrita ao ditar as regras do jogo e registrar as brincadeiras executadas.

As brincadeiras são atividades que podem partir da criança, do grupo, do professor ou da escola. Pode-se contar uma história, manipular fantoches, desenhos, enfim, utilizar métodos que auxiliem o crescimento individual da criança. Na educação infantil reconhece-se a fase em que o egocentrismo está presente e a busca da socialização é de grande proporção. O ambiente obviamente influencia no aspecto social e as brincadeiras em grupos, sejam lúdicas ou físicas, ajudam na formação.

A educação infantil é considerada como parte complementar da Educação básica. O artigo 29 seção II sinaliza que a “educação infantil”, primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. “Em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. Conclui-se que a melhoria significativa aconteceu na educação infantil quando ela passou a ser reconhecida como direito social para todas as crianças.

Atualmente, num mundo globalizado e de frequentes mudanças devemos repensar qual é o papel da escola. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998):

“O mundo em que as crianças vivem constituem fenômenos naturais e sociais indispensáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas”. Pode perceber que as brincadeiras, jogos e lúdico em geral estão presentes em todo documento da educação infantil, consecutivamente com o objetivo e intenção de edificação de conhecimento e aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 163).

Segundo Kishimoto (1998) desde a formação social quanto ao conhecimento de mundo, onde o lúdico se torna uma orientação didática. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentadas pelo medo do erro e da punição.

A função constitucional do educador é a de orientar as tarefas, ele necessita apresentar condições para que o trabalho se realize de forma prazerosa, e todos os exercícios devem ser dirigidos promovendo desafios, estimulando o raciocínio. Mesmo nas brincadeiras livres onde as crianças ficam mais soltas, deve ser igualmente observada pelo professor, propor-se em sempre obter pela brincadeira elementos para o seu trabalho.

O professor no seu trabalho deve permitir à criança espaços para brincar, proporcionando interação que vem realmente ao encontro do que ela é, aliado às tentativas no sentido de compreendê-las, mostrando respeito e que saibam a importância do brincar no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma das ferramentas que o professor pode explorar com as crianças para atingir vários objetivos. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo dos adultos, brincam de cozinheiros, médicos, polícia, e imaginam a realidade por meio da fantasia.

As atividades lúdicas têm por objetivos ajudar a criança a entrar em contato com o mundo, o imaginário e ao mesmo tempo real, desenvolver suas habilidades de criar e relacionar esses conhecimentos, só assim elas serão capazes de desenvolver uma linguagem e aprender a dominar todo tipo de informação.

As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis à vida. E as brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporciona prazer no ato de aprender.

Consideramos então que a ação de brincar é um fator importante para o desenvolvimento infantil, sendo que ele a partir da situação imaginária introduz gradativamente entre outras coisas a criança a um mundo social, cheio de regras. Portanto, surgem transformações internas no desenvolvimento da criança em consequência do brinquedo, cujo fundamento é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre as situações do pensamento

e as reais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Volume 1, Introdução, volume 2 Formação Pessoal e Social e volume 3, Conhecimento de Mundo. Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____, Tizuko Morchida. **Jogos, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, V.B. (ORG). **Introdução: O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: Muitos olhares**. 4ª Ed. São Paulo. Cortez, 1990.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APOSTILAS:

APOSTILA: **Caderno de conteúdos e atividades**, 4º período. Pedagogia, 2008.

APOSTILA: **Caderno de conteúdos e atividades**, 5º período. Pedagogia, 2009.

ARTIGOS DE REVISTA: EDUCAÇÃO. **Por que brincar?** Revista Direcional Educador. Ano 3, Edição nº 34, novembro, 2007.

KISHIMOTO, T. MORCHIDA. **Brincar, pelo bem das crianças**. Revista Direcional Educador. Ano 5, Edição nº 50, março, 2009.

SITES:

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, brinquedo e brincadeira – Revisão Conceitual**. Disponível: <http://WWW.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>. Acesso 02 mar.2024.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: [HTTP://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso 02 mar.2024

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHÂTEAU, Jean. **O Jogo e a Criança**. Tradução de Guido de Almeida, São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, Faustina Alves Dias. **A importância do jogo na pré-escola**. Mineiros-GO: Filmes, 2004. (Monografia apresentada no curso de pedagogia/Filmes).

CUNHA, NYLSE Helena Silva. **Brinquedoteca Espaço criado para atender necessidades lúdicas e afetivas**. Porto Alegre: Rev. do Professor V. 11, 1999.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na Educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. **A Reinserção dos Jogos Populares**. Revista Motivivência, ano 8 - n. 09, dezembro, 1996.

FREIRE, João Batista, **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. 1ª ed., São Paulo, SP: Scipione, 1989.

GIKOVATE, F. (2001). **A Arte de Educar**. Curitiba: Nova Didática.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETO, Carlos Alberto Ferreira. **Motricidade e Jogo na Infância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

PIAGET. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

REV. CRIANÇA. **Professor de Educação Infantil. Brinquedos e Infância.** Novembro/2002. UNESCO.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Recursos Pedagógicos na Aprendizagem. Subsídios e Orientações.** Curitiba - Paraná: SEED / SUED, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O CONSELHO TUTELAR E SUAS LINHAS DE ATUAÇÃO

THE STATUTE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS AND THE GUARDIANSHIP COUNCIL AND ITS LINES OF ACTION



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 orientar pais, alunos, professores e profissionais da educação quanto aos direitos das crianças e do adolescente. Usar uma linguagem simples para explicar o que é o conselho tutelar e suas atribuições. Muitos que precisam recorrer para ter seus direitos garantidos não sabem a quem recorrer. Nesse texto de forma bem simplificada segue as linhas de atuações do conselho tutelar.

PALAVRAS-CHAVE: Estatuto da Criança e do Adolescente; Conselho Tutelar; Atribuições.

ABSTRACT

This article aims to guide parents, students, teachers and education professionals on the rights of children and adolescents. It uses simple language to explain what the Guardianship Council is and what it does. Many people who need to appeal to have their rights guaranteed don't know where to turn. In this text, in a very simplified way, we'll explain the role of the Guardianship Council.

KEYWORDS: Statute of the Child and Adolescent; Guardianship Council; Duties.

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre os direitos da infância e juventude, tendo como foco a análise sobre o papel do Conselho Tutelar na efetividade dos direitos da criança e do adolescente.

Temos como objetivo observar, de um modo geral, o papel do Conselho Tutelar e atuação de seus conselheiros quanto aos procedimentos administrativos e aplicação das medidas protetivas, quando violados as garantias e direitos das crianças e adolescentes. Também analisa a real eficácia do órgão Conselho Tutelar como instrumento para viabilizar a aplicação efetiva dos direitos e garantias destinados a crianças e adolescentes.

Embora em constante aperfeiçoamento, constata-se que, para efetiva garantia dos direitos das crianças e adolescentes, ainda falta um programa constante de capacitação técnica e científica destinado aos conselheiros e, também, a falta de políticas públicas por parte do Estado.

BREVE RESUMO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O ECA nasceu com o objetivo de mudar o paradigma em que a criança e ao adolescente eram vistos, passando de um olhar de apenas assistência para um olhar de garantia. Garantia de direitos e proteção. Ele se divide em dois livros.

O primeiro trata da proteção dos direitos fundamentais à pessoa em desenvolvimento, enquanto o segundo aborda os órgãos e procedimentos protetivos. Nele se encontram os procedimentos de adoção (Livro I, capítulo V), a aplicação de medidas socioeducativas (Livro II, capítulo II), do Conselho Tutelar (Livro II, capítulo V), e também dos crimes cometidos contra crianças e adolescentes. Os principais pontos a serem destacados no ECA são: o dever de todos, conselho tutelar e adoção. O primeiro se trata do artigo 4º do Estatuto, baseado no artigo 227 da Constituição Federal, estabelecendo que é dever de todos assegurar o bem-estar físico, psicológico e moral da criança e do adolescente.

Em seu artigo 5º, há uma condenação a qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou falta dela, aos direitos fundamentais. No segundo item, o conselho tutelar, refere-se ao atendimento integral à saúde dos mesmos, assegurado pelo artigo 11 através do Sistema Único de Saúde.

O artigo 13 aborda que qualquer suspeita ou confirmação de maus-tratos contra a criança e ao adolescente deve ser denunciada ao conselho. Nos artigos seguintes, 15, 53, os direitos à liberdade, respeito e dignidade, educação são garantidos, respectivamente. E de acordo com o Artigo 132 cada município deve ter no mínimo um Conselho Tutelar. E por fim, a adoção. O assunto é tratado nos artigos 20, 28, 46, 48 e 50, deixando claro que a criança adotada não pode ser discriminada, que a sua inserção em família substituta deve ser feita mediante guarda, tutela ou adoção e que deve ocorrer o estágio de convivência antes de a criança ou adolescente ser adotado e que deve haver em cada comarca um registro das crianças e adolescentes em condições de serem adotadas.

Os dois primeiros capítulos do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente já trazem dois

direitos muito importantes. No capítulo I, o Direito à Vida e o Direito à Saúde são destacados, ficando estabelecido que uma mulher grávida deve receber do Estado atendimento médico e dentário, além do apoio alimentar, caso se encaixe nos padrões de necessidade. E também deve ter condições adequadas para poder amamentar.

Ao bebê deve ser dedicado todo suporte médico que ele precisar, como socorro emergencial e tratamento com vacinas. No segundo capítulo vem o Direito à Liberdade, concedendo tanto à criança quanto ao adolescente o direito de ir e vir. Tratando de vários assuntos, como por viagens, que desacompanhados dos pais os menores devem ter uma autorização do respectivo Juizado.

Quanto à religião, a criança e ao adolescente têm o direito de fazer a escolha. Além disso, tem direito a brincar, praticar esportes e se divertir. Cabe ao adolescente o direito ao voto. E mais direitos como cultura, esporte e lazer são garantidos. Sendo fundamentais ao desenvolvimento socioeducacional de crianças e adolescentes. Garante direitos de que o filho adotivo tenha os mesmos direitos e deveres dos filhos naturais, impondo medidas mais rígidas para adoção.

Maiores de 21 anos, independentemente do estado civil, tornam-se aptos a adotar, desde que o adotante tenha 16 anos a mais que o adotado. O processo de adoção é gratuito e irreversível. Garante direito à educação, cujos pais têm obrigatoriedade de matricular os filhos na escola, acompanhando a frequência e o aproveitamento escolar, e também garante o direito à certidão de nascimento e de óbito a todas as crianças e adolescentes.

Por fim, as crianças e adolescentes têm o direito de rascar e rabiscar. De não ficar em desvantagem. De chorar. Tem o direito à proteção. De ter companhia. Tem direito às vacinas. De receber colo e aconchego. De ter uma boa imagem. De ser reconhecida. De mostrar o que sente. De ter fantasias. De brincar. De ser feliz. Tem o direito de ser quem são. Por isso, é tão importante que esse conjunto normativo seja colocado em prática de forma cada vez mais efetiva e abrangente

DESTAQUE SOBRE O CONSELHO TUTELAR

O Conselho Tutelar é composto por cinco membros, eleitos pela comunidade para acompanharem as crianças e adolescentes e decidirem em conjunto sobre qual medida de proteção para cada caso. O Conselho goza de autonomia funcional, não tendo nenhuma relação de subordinação com qualquer outro órgão do Estado.

Importante esclarecer que a autonomia do Conselheiro funcional não é absoluta. No tocante às decisões, estas devem ser tomadas de forma colegiada por no mínimo três Conselheiros, e não apenas por um ou dois deles. No tocante a questões funcionais: fiscalização do cumprimento de horário de trabalho e demais questões administrativas o Conselheiro tem o dever da publicidade ao órgão administrativo ao qual vincula o Conselho Tutelar, assim como, é dever e função do CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, fiscalizar a permanência dos pré-requisitos exigidos pelo ECA aos Conselheiros Tutelares, em especial o da idoneidade moral e residência no município, podendo suspender ou mesmo pelo voto de censura demitir Conselheiro que comprovadamente, em processo que assegure direito de defesa e contraditório, e pelo voto da

maioria dos Conselheiros (sugerindo-se 2/3 dos membros para maior segurança da deliberação) perca os pré-requisitos.

Conhecer os direitos da criança e do adolescente não é pré-requisito para candidatura a Conselheiro Tutelar. Desconhecê-los, porém, pode ser motivo para cassação de Conselheiro eleito e exercício de mandato. Logo, uma vez eleito, o Conselheiro tem o dever de aprender e conhecer profundamente os direitos da Criança e do Adolescente aos quais tem a função de zelar.

Para ser Conselheiro Tutelar, a pessoa deve ter mais de 21 anos, residir no município, e reconhecida idoneidade moral, mas cada município pode criar outras exigências para a candidatura a Conselheiro, como carteira nacional de habilitação ou nível superior. Há controvérsia sobre isto. Havendo um entendimento majoritário de que o Município não pode acrescentar critérios aos pré-estabelecidos pelo legislador federal para candidatura a Conselheiro. Porém, como já dito acima, uma vez eleito, o Conselheiro poderia ser cassado pelo CMDCA se não manter os três critérios, na prática dois, já que nunca terá idade inferior, posteriormente. Não há que se exigir formação superior, porque Conselheiro Tutelar não é técnico e não tem que fazer atendimento técnico, para isto deve requisitar o atendimento necessário. O que o Conselheiro Tutelar precisa é ter bom senso para se fazer presente onde há violação de direitos ou indícios e possibilidades de violação e agir para cessá-la ou eliminar o risco de que ocorra. Para isto não deve fazer, mas requisitar os meios necessários a que se faça. Conselheiro Tutelar não é policial, não é técnico, não é Juiz é apenas o Zelador dos direitos da criança e do adolescente e deve requisitar ações que os garanta ou representar contra sua inobservância ao Ministério Público e Poder Judiciário para que estes façam os mesmos valer, quando administrativamente não conseguirem tal intento.

O exercício efetivo da função de Conselheiro Tutelar constitui serviço público relevante e lhe assegurará prisão especial, em caso de crime comum, até o definitivo julgamento.

O Conselho Tutelar não trabalha sozinho, ele atua dentro de uma rede, o chamado Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. O Conselho Tutelar deve ter à sua disposição serviços públicos que possam efetuar as avaliações necessárias e executar as medidas aplicadas. Sem uma rede de serviços e programas, o Conselho Tutelar pode fazer pouco por uma criança ou adolescente em situação de risco.

O Conselho não deve apenas aguardar a chegada das denúncias. Deve ser atuante e ter uma preocupação preventiva, aplicando medidas e efetuando encaminhamentos diante da simples ameaça de violação dos direitos de uma criança ou de um adolescente

O Conselho Tutelar zela por crianças e adolescentes que foram ameaçados ou que tiveram seus direitos violados. Mas zela fazendo não o que quer, mas o que determina a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em seu artigo 136, nem mais (o que seria abuso) nem menos (o que seria omissão). Toda suspeita e toda confirmação de maus tratos devem ser obrigatoriamente comunicadas ao Conselho Tutelar, que não pode ser acionado sem que antes o munícipe tenha comparecido ao serviço do qual necessita. O Conselho Tutelar não substitui outros serviços públicos (não é para isso que foi criado) e só deve ser acionado se houver recusa de atendimento à criança e ao adolescente. Ele é um órgão público do município, vinculado à Prefeitura e autônomo em suas decisões. É também

um órgão não-jurisdicional, ou seja, é uma entidade pública, com funções jurídico-administrativas, que não integra o Poder Judiciário. O artigo 132 do ECA determina que em cada município deve haver, no mínimo, um Conselho Tutelar composto por cinco membros, escolhidos pela comunidade por eleição direta para mandato de três anos, permitida uma recondução.

ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO TUTELAR

Atender crianças e adolescentes ameaçados ou que tiveram seus direitos violados e aplicar medidas de proteção; atender e aconselhar pais ou responsável; levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o estatuto tenha como infração administrativa ou penal; encaminhar à justiça os casos que à ela são pertinentes; requisitar certidões de nascimento e óbito de crianças e adolescentes, quando necessário; levar ao Ministério Público casos que demandem ações judiciais de perda ou suspensão do pátrio poder. Como o juiz e o promotor, o Conselho Tutelar pode, nos casos a que atende, fiscalizar as entidades governamentais e não governamentais que executam programas de proteção e socioeducativos. Este poder de fiscalizar, entretanto, não transforma o Conselho Tutelar, o Promotor e o Juiz em fiscais administrativos das entidades e dos programas. Administrativamente, quem fiscaliza são os agentes da prefeitura visto sendo esta que comanda o município.

I- Atender crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts.98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;

II- Atender e aconselhar pais ou responsáveis, aplicando as medidas previstas no art.129, I a VII;

III- Promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

a) Requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

b) Representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações;

IV- Encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança e do adolescente;

V- Encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI- Providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor do ato infracional;

VII- Expedir notificações;

VIII- Requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

IX- Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X- Representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, §3º, inciso II, da Constituição Federal;

XI- Representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.

O QUE SÃO MEDIDAS DE PROTEÇÃO?

São providências administrativas, em nome da Constituição e do Estatuto, para acabar com a ameaça e a violação de direitos da criança e do adolescente. Respeitado o princípio de presunção de inocência de todo acusado e respeitados os cidadãos em sua dignidade e em todos os seus direitos, o Conselho tem poderes para aplicar sete tipos de medidas: encaminhamento aos pais ou responsável, mediante o termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamentos temporários; matrículas e frequências obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental, inclusão em programas comunitários ou oficiais de auxílio à família; à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento de alcoolistas e toxicômanos; e abrigo em entidade. Quem aplica medida de abrigo é o Conselho Tutelar (art. 136 e 101, VII do ECA) mais garantida a presunção de inocência e a ampla defesa dos acusados, quem transfere a guarda do pai da mãe ou do responsável para o dirigente do programa de abrigo é o juiz (artigos 33, 155, 148, parágrafo único, alínea B do ECA).

O artigo 136, inciso III, alínea a do ECA dá poderes administrativos ao conselho para requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança.

A autoridade, o agente público ou funcionário que rejeitar a requisição pode ser processado na justiça criminal por cometer crime de impedir ou embaraçar a ação do membro do Conselho Tutelar no exercício de sua função, o que deve ser provado (artigo 236 do ECA), ou na justiça da infância e da Juventude, por infração administrativa de descumprir, dolosa ou culposamente, determinação do Conselho Tutelar, tudo com amplo direito de defesa aos acusados (artigo 249 do ECA). Multa de 3 a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, garantindo-se a presunção de inocência aos acusados e ao devido processo legal com amplo direito de defesa.

O Conselho Tutelar não é um órgão assistencial. Ele é uma autoridade administrativa que aplica medidas jurídico-administrativas, exigíveis, obrigatórias para garantir a efetividade de que fala a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (artigos 101 e 136 do ECA). Com atuação de caráter administrativo, sua função é executar atribuições constitucionais e legais no campo da proteção à infância e juventude (artigos 132 e 139 do ECA). Ele deve cobrar de cada esfera a parte que lhe cabe na execução dos atos que garantem individualmente a polícia pública de proteção infanto-juvenil. Questões assistenciais são de competência das organizações governamentais e não governamentais que executam programas de proteção.

O Conselho Tutelar e o Poder Judiciário não têm as mesmas funções. Ambos trabalham com questões jurídicas que antes competiam a uma só autoridade: o antigo juiz de menores. Agora, o

ECA desjudicializou parte dessas antigas funções, transferindo algumas atribuições ao Conselho Tutelar (em níveis jurídico-administrativo) e ao novo juiz da infância e da juventude (em níveis jurídico-judicial). Ou seja, tudo o que podia ser resolvido em demanda judicial foi desjudicializado e tudo o que merecia o devido processo legal foi atribuído ao poder judicial. Mas há antigos usos, hábitos e costumes que tendem, em alguns casos, a manter velhas competências já abolidas dos velhos juízes de menores e que violam as normas do ECA. Conhecê-los e combatê-los é muito importante, para modernizarmos o aparelho de Estado e fazermos cumprir a verdadeira democracia nos termos da lei.

O conselho Tutelar está vinculado administrativamente à Prefeitura, ele é um órgão autônomo em suas decisões e não está subordinado a pessoas ou órgãos, mais sim, ao texto do ECA, do qual deve fazer uso, sem omissão nem abuso. Caso se omita ou abuse em termos de direitos difusos (por exemplo, conselheiro que não trabalha, Conselho que desrespeita sistematicamente seus atendidos, Conselho que se desvia de função), ficará ou poderá ficar sob o controle do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que zela pela prestação difusa de serviços públicos na área de direitos. O Conselho Tutelar presta serviços públicos. Caso este se omita ou abuse de direitos individuais, o interessado poderá ocorrer à justiça da Infância e da Juventude, a qual, quando acionada através de petição em caso concreto, zela pela obediência às regras do ECA, respeitado o devido processo legal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trata sobre o Direito da Criança e do Adolescente, especificamente sobre o Conselho Tutelar como um órgão que busca o equilíbrio quanto à representação de efetividade dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Tendo como base o aprofundamento no tocante de seu processo de escolha dos seus conselheiros tutelares, objetivando mostrar uma linguagem simplificada do que representa um Conselho Tutelar e suas atribuições de forma que o conteúdo existente neste artigo possa trazer um conhecimento fundado nos autores contemporâneos que relatam da matéria sob diversos pontos de vista. Contudo, levando aos leitores diversas posições de modo que possam verter para corrente que mais acharem conveniente, sendo assim, o trabalho exercido pelo poder delegado da União aos Estados e Municípios de cada região, será de suma importância que seja englobado todas as classes sociais, com o intuito de levar ao conhecimento dos interessados pelo assunto, a ferramenta de defesa aos direitos da criança e do adolescente, pois os fatos lesivos aos seus direitos acontecem cotidianamente e precisam ter uma resposta para que possam ser aplicadas as garantias constitucionais que lhe são cabíveis. Portanto acredita-se por atingirem diretamente não só a comunidade menos favorecida, os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente em consonância com as legislações municipais somam e visam dar o suporte necessário para aqueles que necessitam de fato dos seus trabalhos e cuidados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)**. Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Infância, juventude e política social no Brasil**. In: Brasil, criança urgente a Lei 8069/90. Rio de Janeiro: Columbus Cultural Editora, 1990

GOMES, Patrícia Saboya. **O combate ao trabalho infantil no Brasil: conquistas e desafios**. In: OLIVEIRA, Oris de (Org). Trabalho infantil e direitos humanos. São Paulo: LTR, 2005.

PRIORE, Mary Del (Org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF WORKING ON ETHNO-RACIAL ISSUES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VANI ROCHA FARIA MARTINS

Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN(2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2015) Pós-Graduação em Arte e Educação pela FAUESP. (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação Infantil é o período em que a criança começa desenvolver suas preferências de colegas além do contexto familiar, período o qual fortalece a formação da identidade do sujeito, tornando-se, portanto, essencial a abordagem de temas relacionados à importância da diversidade étnico-racial. Nesta fase é difícil consolidar as discussões sobre relações raciais, e na escola isso não é diferente. As crianças negras enfrentam o preconceito na escola desde muito cedo, pois entram cada vez mais novas em instituições educativas, como creches e escolas de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Discriminação; Diversidade.

ABSTRACT

Early childhood education is the period in which children begin to develop their preferences for peers beyond the family context, a period which strengthens the formation of the subject's identity, making it essential to address issues related to the importance of ethnic-racial diversity. At this stage it is difficult to consolidate discussions on race relations, and at school this is no different. Black children face prejudice at school from a very early age, as they enter educational institutions such as nurseries

and nursery schools at an increasingly younger age.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Discrimination; Diversity.

INTRODUÇÃO

É importante trabalhar a temática étnico-racial nas escolas para mudarmos os pensamentos predominantes de que vivemos em uma sociedade de direitos e não de deveres, este artigo deverá começar envolvendo alunos, família, comunidade, visando ampliar o acesso ao conhecimento de toda comunidade escolar para alcançarmos uma sociedade não discriminatória e mais igualitária. É preciso adotar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na educação brasileira.

É importante abordar e discutir o tema Direitos Humanos e Educação para as relações étnico-raciais para que a visão, atitude, preconceito, intolerância, dentre outros, sobre a cultura afrodescendente, tanto por parte dos educadores quanto a dos educandos e a sociedade em geral seja aprimorada por meio do conhecimento a fim de diminuir as diversas situações constrangedoras que ferem direta e indiretamente os direitos humanos e a interação das relações étnico-raciais.

Nosso objetivo com este artigo é valorizar a cultura afrodescendente, reconhecer sua presença de forma positiva nos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à leitura, arte, culinária, religião, música e dança.

AS DIFERENÇAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Gomes (2001) é necessário:

Garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal.

Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial. (GOMES, 2001, p.89).

Assim, o que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso, é o branco, ocidental, e, como tal, superior. O desafio, então, tem por base o fato de que a relação entre o um e o outro é sempre conflitiva e marcada por instâncias diferenciadas de poder. O diferente precisa se tornar um igual e, com isso, acaba sendo ainda mais dominado, como cita a autora.

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam a prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar

a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens.

Educar é, então, um desafio, posto que se processa no interior de um embate entre interesses, dominação, exploração revelando a existência do poder e seu exercício sobre os indivíduos, grupos ou sociedades tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano." (GUSMÃO, 2005, p.43).

Ainda apoiado na discussão da igualdade x diferença na Educação, não somente infantil, percebe-se ser frequente se ouvir que nas escolas "todos são iguais" e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabem que essa igualdade não é real, pois os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender. Porém, todos acabam sendo vistos como iguais, pois são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola como alunos, uma categoria que tem suas diferenças obscuras, sem serem vistos como sujeitos socioculturais.

Gomes (2001) aponta para o fato de que é na vida escolar que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais precisa ser pensada e levada em conta como matéria-prima da aprendizagem, porém, não se fazendo somente em dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula, como, por exemplo, no Dia da Consciência Negra, como acontece em grande parte das escolas. Para a autora, fazer isso é "congelar" a cultura, retificá-la, transformá-la em recurso de folclorização e, então, como já dito, acabar por acentuar as diferenças, rompendo a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de igualdade entre sujeitos diferentes.

Portanto, faz-se necessário entender, diante do colocado, que o adulto, professor, não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. Para a autora, isto exige romper com a cultura oficial, procurando mudar a mentalidade em direção à uma consciência de classe para que o docente possa compreender-se enquanto ser social, que supere o senso comum e, concomitantemente, altere, tanto as suas relações de trabalho quanto às condições objetivas da prática educativa. .

Porém, para que isso se efetive, ainda nos dizeres da autora, torna-se necessário o saber e se dispor a ouvir o que o aluno tem a dizer a respeito de si mesmo e do outro que com ele partilha a vida, partilha o espaço escolar em seu dia-a-dia, incluindo o próprio professor, o que não é simples.

Entende-se que a diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar. Essa busca pautar-se por princípios mais amplos e tentam apoiar-se nas leis que regulam e orientam o processo educativo, entre elas a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e atual BNCC.

Assim, pode-se concluir que todos os autores pesquisados preconizam que os professores precisam estar atentos às manifestações ocorridas no contexto escolar da mesma forma que o aluno, no caso da educação infantil, pois mesmo pequenos podem estar praticando atitudes racistas como

já foi exposto. Além disso, é fato que o preconceito racial e a discriminação se proliferam nas escolas, por meio de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico entendido como a materialização da prática pedagógica, exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira. Sobre tal aspecto.

Cavalleiro (2000) afirma:

[...] é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades. (CAVALLEIRO, 2000, p.35).

QUESTÕES ÉTNICOS RACIAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores muitas vezes não possuem a capacitação adequada para lidar com situações em que crianças são discriminadas e relatam as situações vivenciadas. No entanto, sabemos que com o estudo e aprimoramento cultural e de formação profissional por meio de pesquisas e trabalhos, essa situação pode ser superada e trabalhada de forma eficaz.

Com tal capacitação os professores podem trazer material para sala de aula como apoio para trabalhar de forma contextualizada com o aluno para que o mesmo compreenda o assunto abordado e entenda seu papel social. Podem ser feitos trabalhos de valorização da cultura, de teatro, pesquisa, debate aberto sem preconceito. Trabalhar com o lúdico, inserir nas atividades e desenhos atitudes que favoreçam o amor, o carinho e a amizade, independente da etnia, da religião ou dos costumes para que o assunto deixe de ser um processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra o indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física.

A escola não é o único lugar onde devemos trabalhar relações étnico-raciais, temos que trabalhar em casa, na comunidade, etc. Fazendo com que este trabalho escolar ultrapasse os muros da escola e desperte nas pessoas a vontade de conhecer, estudar e discutir sobre o assunto, pois é um direito que temos pelo simples fato de sermos seres humanos

Precisamos antes de querer encontrar uma solução rápida como forma de antídoto, repensar nosso processo histórico para entendermos melhor nossa situação-problema atual. Todos nós sabemos que por questões políticas, econômicas e culturais, o negro vem sendo há muito tempo marginalizado indireta e diretamente pela sociedade a qual ele pertence. No Brasil percebemos por meio de estudos que o negro por volta do século XVI trazido como escravo nas grandes navegações e sendo visto como moeda de troca e objeto. Por muito tempo foi considerado coisa pelos católicos europeus e sendo vistos como coisas não mereciam dignidade e humanidade.

Por mais que esse conceito carregado de preconceitos, interesses políticos e econômicos seja compreendido hoje como absurdo, seu fardo ainda é muito recorrente na nossa sociedade brasileira. Tendo em vista as alunas negras que anseiam “domesticar” seus cabelos “embranquecer-se” para que não fiquem tão diferentes das alunas brancas e aceitas pela escola que na verdade

é a representação da sociedade atual. Enquanto que as outras alunas, incentivadas em casa a assumirem seus cabelos lutam constantemente para se impor e mostrar que o diferente também é belo, deve ser respeitado e aceito.

As mudanças nesse âmbito são lentas e gradativas, podemos perceber que tais mudanças só começaram a ganhar mais destaque quando o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso declarou em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil e que era necessário saná-lo. A partir disso surgiram propostas a fim de dar continuidade na resolução do problema de racismo no governo do presidente Lula com o documento: "Brasil sem Racismo" nos anos 2000.

A escola é de fato o ambiente em que todas as diversidades culturais se manifestam por ser uma representação direta da sociedade, mas que muitas vezes só uma variedade é escolhida como a melhor e assim deve ser seguida. No caso a variedade branca é considerada a melhor e superior à negra, e por esta razão uma acaba excluindo a outra como se esta outra não fosse importante ou de fato que não exista.

As relações étnico-raciais dentro da escola são moldadas pela cultura. A partir do momento em que o monoculturalismo reina nos currículos escolares, o silenciamento de outras culturas não dominantes acaba por se impor. ARROYO, 2007, p.28.

Apesar do Brasil e do brasileiro, durante muito tempo se vangloriar de não ser racista, vemos o racismo nas pequenas coisas e atitudes com falas subliminares.

Para combater atos de racismo, somente torná-los crime inafiançável não basta, pois há atitudes racistas muito "sutis" que muitas vezes passam como "meras brincadeiras". Crianças não nascem racistas, se tornam, no convívio com os adultos racistas. Precisamos educar as crianças para a diversidade da sociedade da qual ela faz parte para não necessitar punir os adultos pelas ações de intolerância racial, dentre outras. É necessário também que demonstremos a essas crianças que ser diferente é bom, saudável e que podemos aprender muito se deixarmos de lado o olhar maldoso, afinal todos são diferentes a sua maneira.

Crianças aprendem com exemplos, que eles sejam então bons exemplos.

O foco deste artigo é que por meio dele e por intermédio das nossas crianças a sociedade respeite e entenda que todos são de fato, iguais perante a lei e à sociedade, nas suas relações sociais e inclusive escolares. Que o professor, como formador de opinião saia das amarras do conservadorismo elitista, individualismo e por consequência abandone as visões racistas, que muitas vezes são produzidas em simples gestos, comentários ou até olhares, mas que ganham proporções imensuráveis.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Faz-se necessário perceber a importância de se incorporar nos currículos da pré-escola, práticas, metodologias que possibilitem a construção de um sentimento de identificação, que regaste a história dos negros, sua herança africana e sua importância na formação do Brasil. É, também,

necessário que o nível sociocultural dos alunos tenha relação visível com o currículo escolar. Por meio da matriz africana, jovens e crianças reproduzem e recriam, em sua experiência cotidiana, na vida familiar e nas celebrações grupais, os valores que são passados de geração em geração.

[...] a escola ainda que sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. (SANTOS, 2001, p.102).

Portanto, a Educação brasileira diante disso tudo, precisa, no contexto das salas de aula, partir da ideia do aluno enquanto um ser social dotado de cultura que o define. E, para tanto, é preciso reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais dos alunos e respeitando a história de seu grupo étnico/social.

Assim, um currículo democrático, que reconheça a importância de se incorporar valores da tradição afro-brasileira, implica na Educação Infantil, na criação de espaços para a participação, para cantar, dançar, partilhar. É possível, inclusive, por meio de narrativas, teatros, brincadeiras resgatar, por exemplo, os mitos sobre orixás, falando dos heróis da comunidade, das festas, como o frevo e a congada, entre outros.

Em relação à literatura infanto juvenil, pode-se dizer que as imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam percepções. Sendo assim, é importante perceber, como os negros são representados nas histórias infantis.

De acordo com Lima (2005), geralmente quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à servidão e à escravidão. Para esta autora, o problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema, que, na maioria das vezes, faz com que crianças negras se sintam constrangidas.

É preciso ter orgulho de ser negro. Segundo Ortiz (2003), só por meio de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poder-se-á tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, assim como em outros espaços sociais, pouco se era discutido ou colocado em evidência as questões ligadas ao preconceito racial. Com a LDB 9394/96 em vigor e com a divulgação da Lei 10.639/2003, de certa forma, mexeu com algo adormecido e um novo tempo recomeça nesses espaços. O que era silenciado, omisso, cria voz, e tem direitos, inclusive com porcentagem estabelecidas em Lei.

Para que essa questão seja de fato trabalhada no interior da escola, a mudança tem que ser de dentro para fora, tem que atingir toda comunidade escolar. Os negros devem ocupar os mesmos espaços que os brancos e terem as mesmas oportunidades. A escola deve trabalhar e valorizar a

cultura afro-brasileira, a qual cada um tem um pouco dessa história.

É preciso trabalhar as questões do preconceito desconstruindo conceitos equivocados, que muitas vezes os alunos trazem para escola da forma que aprendeu em casa, ou na rua com os colegas, tendo desprezo e apatia do negro. Faz necessário a escola propor um diálogo aberto e franco para que o ódio, o orgulho, a segregação seja desconstruída e o negro tenha sua história contada com orgulho, das lutas que vivenciou.

Desde a educação infantil esse tema deve ser abordado na escola, com objetivo de atingir os núcleos familiares, de onde pode se trabalhar na raiz do problema.

A escola deve trabalhar contra toda e qualquer discriminação na escola. Deve-se valorizar a culinária, os cabelos e os penteados africanos, os trajes, as músicas entre outras coisas que fazem parte da rotina de cada um de nós.

A escola deve ser um espaço que prevê a igualdade de condições e acesso tanto aos negros quanto aos brancos e que nenhum se sobrepõe o outro, seja nas questões de liderança, nas brincadeiras, nas execuções, nos projetos, enfim, todos devem ser respeitados em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso 1 dez. 2023.

BRASIL. MEC. Lei nº 9394/96. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso 10 dez 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Educação e poder; racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola:** São Paulo: Summus, 2001

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**: São Paulo: Summus, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Os desafios da diversidade na escola**. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2005.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**: São Paulo: Summus, 2001.



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