

V5 - N.11 - NOVEMBRO 2023

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.5, n.11 (nov. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

297p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –DOI 10 53782

1. Educação. 2. Educação multicultural. 3. Disciplina escolar. 4. Ambiente escolar.
5. Brincadeiras. 6. Crianças – desenvolvimento. 7. Alfabetização. 8. Arte na educação.
9. Recursos humanos. 10. Recursos humanos – treinamento. 11. Educação.
12. Pedagogia empresarial. 13. Gamificação. 14. Jogos educativos.
15. Psicologia educacional. 16. Distúrbios de aprendizagem.
17. Freire, Paulo, 1921 – 1997. 18. Ciências – estudo e ensino. 19. Linguagem de sinais.
20. Linguagem brasileira de sinais. 21. Socialização. 22. Crianças – desenvolvimento.
23. Geografia {ensino fundamental} – estudo e ensino. 24. Educação ambiental.
25. Educação infantil. 26. Horticultura. 27. Brincadeiras.
28. Programação neolingüística. 29. Educação de crianças. 30. Adolescentes. 31. Mídia.
32. Adolescentes – comportamento sexual. 33. Analfabetismo. 34. Base Nacional Comum Curricular. 35. Planejamento educacional. 36. Coordenadores educacionais.
37. Gestão educacional. 38. Gestão democrática. 39. Inteligência emocional.
40. Emoções em crianças.

CDD 370

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

EDITORIAL

A DISCRIMINAÇÃO E A IGUALDADE SOCIAL

A discriminação é um fenômeno social que envolve tratar pessoas de forma desigual, injusta ou injustificada com base em características como raça, gênero, orientação sexual, religião, origem étnica, classe social, entre outras. Isso pode resultar em exclusão, preconceito e desigualdade de oportunidades para grupos ou indivíduos que são alvo dessa discriminação.

A igualdade social, por outro lado, refere-se ao ideal de garantir que todos os membros da sociedade tenham acesso equitativo a recursos, oportunidades e direitos, independentemente de suas características pessoais. Isso implica em eliminar a discriminação e promover a justiça social, buscando um equilíbrio e uma distribuição mais equitativa de recursos e benefícios.

A luta pela igualdade social envolve a conscientização, a mudança de atitudes e a implementação de políticas e leis que visam eliminar a discriminação e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Ela é um objetivo fundamental em sociedades que valorizam a justiça, a diversidade e a equidade, e é uma parte essencial da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Não podemos esquecer que a consciência negra não se limita a um único dia, mas é um movimento contínuo que visa combater a discriminação racial, promover a inclusão e reafirmar a identidade cultural dos afrodescendentes. A celebração da consciência negra desempenha um papel crucial na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

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 5, Número 11 (Novembro) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
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

07 GESTÃO NA EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE E DESAFIOS

ALESSANDRA FORTES MORENO

16 DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA

ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO

23 LUDOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO

ANA CLAUDIA MARQUES

35 A IMPORTÂNCIA DAS ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA DA ROCHA PEÇANHA

50 GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

CINTIA GABRIELA LESSA DE MEDEIROS

60 GAMIFICAÇÃO

CRISTINA NOGUEIRA DE LIMA DE SOUZA BARROS

68 A PSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

DÉBORA MALTA NEVES SOARES

76 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA

FABRÍCIO MASA HARU OIWA DA COSTA

90 A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE EDUCACIONAL A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL BILÍNGUE

FERNANDA OLIVEIRA PORTO MACHADO

98 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

GRAZIELA SOUSA DE OLIVEIRA LOPES

108 ADAPTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANETE GOUVEIA SILVA

118 GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

JOSIVAN JOSE DE OLIVEIRA SILVA

SUMÁRIO

127 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL JUNTO AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO COM HORTAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

KAREN JAQUELINE SOARES DANTAS

136 ENTRE O BRINCAR E O OLHAR: UMA ALIANÇA FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LARISSA DE FÁTIMA FONSECA OLIVEIRA

145 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FOMENTANDO A CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS

LEILA COSTA BAPTISTA

153 A FUNÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE ARTE

LUCIANO DOS SANTOS NUNES

164 ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA MAZZA

175 ALFABETIZAÇÃO E CULTURA DO BRINCAR

MARCIA REZENDE

184 O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ALDENIR DE JESUS SANTANA

193 PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA

NATHALIA CORDAZZO DOS SANTOS

204 A MÍDIA E A SUA INFLUÊNCIA NA SEXUALIDADE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

REGINA LOPES DE LIMA

212 ANALFABETISMO NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA RUMO À ERRADICAÇÃO - BREVE REFLEXÃO

RENILZA SANTOS DE ASSIS

220 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

ROSELI APARECIDA RAMOS DOS SANTOS

230 A INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

240 BRINCAR DE FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSIMEIRE ERNESTA DA PÁTRIA SILVA

SUMÁRIO

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

SHISLAINE MARIA DA SILVA

262 O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

TATIANA CHAGAS MONTEIRO

270 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

VANI ROCHA FARIA MARTINS

279 CLASSIFICAÇÃO DOS BRINQUEDOS

VIVIAN FERRANTE

287 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA
PRIMEIRA INFÂNCIA: DESENVOLVENDO
RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA
ESCOLA

VIVIANE PASTRELLO CORRÊA

GESTÃO NA EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE E DESAFIOS

MANAGEMENT IN EDUCATION: DIVERSITY AND CHALLENGES



ALESSANDRA FORTES MORENO

Graduação em Pedagogia com ênfase em Comunicação Assistiva pela Faculdade Nove de Julho (2011); Especialista em Educação multicultural pela faculdade Campos Elísios (2010); Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (2022); Professora da Educação Infantil na Emei Origenes Lessa, que faz parte da rede pública de ensino do Município de São Paulo.

RESUMO

A diversidade é um tema central em diversas áreas, não obstante, nas instituições Educacionais. Os espaços educacionais, sejam eles de esfera pública ou privada, dos níveis básicos, médio ou superior, são espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. No decorrer do tempo, a diversidade vem ganhando cada vez mais espaço para debates, projetos e ações. O presente artigo busca refletir e descrever sobre a gestão da diversidade, seus desafios no campo educacional, das novas tecnologias centradas nas diferentes configurações da sociedade em que vivemos atualmente, bem como, no papel da gestão escolar nesse processo, tendo como referência pesquisas acadêmicas, hiperlinks e obras referentes ao tema desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Educação; Diversidade.

ABSTRACT

Diversity is a central theme in many areas, not least educational institutions. Educational spaces, whether public or private, at primary, secondary or higher education levels, are socio-cultural spaces in which different presences are found. Over time, diversity has gained more and more space for

debates, projects and actions. This article seeks to reflect on and describe the management of diversity, its challenges in the educational field, the new technologies centered on the different configurations of society in which we currently live, as well as the role of school management in this process, using academic research, hyperlinks and works on the subject as references.

KEYWORDS: Management; Education; Diversity.

INTRODUÇÃO

Operários, Tarsila do Amaral



Fonte: página Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/noticia/inscricoes-para-estudar-no-sesi-sp-em-2024-iniciam-em-26-de-outubro> Acesso 02 out. 2023.

Diversidade de raça

Andando pelas ruas,
avistei um trabalhador

tava vendendo bala
só reparavam em sua cor

quando isso não importa
por que somos diferentes?

se somos todos iguais
direitos equivalentes

Sinceramente, que se exploda!

Ou Branco, ou preto, ou ruivo ou pardo
isso é diversidade

não ligo pro que eu falo
Cada um tem sua cor

pele, olhos, cabelos
não existe um padrão

garanto, não é exagero

Se fôssemos todos iguais
afinal, não teria graça

isso pra mim não faz sentido
todos da mesma raça

Dessa forma fomos feitos
desse jeito fomos criados

cada um tem sua essência
somos todos variados.

Por isso faço esse rap
para promover a inclusão

diversidade de raça,
aceitar não é opção.

Isaura Moraes

A questão da diversidade é uma das temáticas centrais em diversas áreas, principalmente nas instituições de Educação. No decorrer das últimas décadas, a diversidade, cada vez mais, ganha espaço para debates, projetos e ações.

Segundo Bugarelli (2023):

É notável a evolução que tivemos nas últimas décadas na pauta da diversidade. E não é por acaso. Impulsionado principalmente pela maior conscientização da importância do diverso para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o tema ganhou abrangência, passou a ocupar novos espaços e vem adquirindo valor, além de estatuto epistêmico. (Bugarelli, 2023, n.p).

Tendo como referência o Brasil, país que se formou a partir do encontro de diversos povos – principalmente indígenas, africanos e europeus -, é possível afirmar que sua diversidade cultural faz parte de sua essência, porém, nem todos os grupos sociais tiveram as mesmas oportunidades ou mesmos tratamentos diante de uma mesma situação.

É fato que, no período conhecido como colonização, os europeus tinham privilégios que africanos e indígenas não tiveram. No decorrer de três séculos, o país vivenciou um período de escravidão em que negros, indígenas e seus descendentes eram explorados e privados de liberdade.

O Instituto Ethos (2000), salienta que:

O contexto atual da sociedade brasileira, caracterizado por profundas diferenças e uma estrutura de oportunidades marcada por condutas discriminatórias, revela traços herdados de nosso processo de formação. A colonização europeia promoveu, em larga escala, o extermínio das populações indígenas que aqui habitavam. De um total estimado em 6 milhões de pessoas no século XVI, os povos indígenas foram reduzidos a um contingente que hoje soma 350 mil remanescentes que conseguiram preservar suas línguas e costumes, segundo dados do ISA (Instituto Socioambiental). A escravidão negra, base da economia da colônia e do império, nos séculos XVIII e XIX, também deixou cicatrizes indeléveis, que ainda repercutem nas desigualdades e preconceitos existentes no Brasil. (Ethos, 2000, p. 14).

Em contrapartida, europeus e seus descendentes brancos nascidos no Brasil gozavam das propriedades que se apropriavam, do lucro das riquezas produzidas, das riquezas naturais, bem como das informações e conhecimentos advindos do mundo das letras, dos estudos em que somente este grupo podia participar.

Outra situação que pode ser ressaltada são valores religiosos que penetraram e perpetuaram na formação do povo brasileiro. Antes da chegada dos portugueses no território brasileiro, diversas religiões e valores diferentes coexistiam entre os nativos da terra. Com a vida dos africanos, mais religiões passaram a fazer parte, porém, foi a religião Católica – trazida pelos portugueses – que se tornou a religião oficial e durante séculos ditava os valores, costumes e regras, mesmo havendo resistências.

Atualmente, mesmo o Estado sendo laico e diversas leis tratarem homens e mulheres da mesma forma, assim como, brancos, negros, indígenas, gênero etc., se faz necessário, por parte de gestores e líderes, um conhecimento, mesmo que básico, porém crítico, para lidar com situações contemporâneas que herdaram problemas criados no passado, inclusive nas instituições de ensino.

Diante deste cenário, o presente texto se propõe a refletir sobre a gestão da diversidade, os desafios no campo educacional, das novas tecnologias centradas nas diferentes configurações da sociedade em que vivemos atualmente, bem como, o papel da gestão escolar nesse processo.

Este artigo teve como referência pesquisas acadêmicas, hiperlinks e obras referentes à temática desenvolvida.

GESTÃO E DIVERSIDADE

A noção contemporânea de diversidade como um valor nas relações humanas é resultado da busca de oportunidades iguais e de respeito à dignidade de todas as pessoas. Assim, a diversidade representa um princípio básico de cidadania, que visa assegurar a cada um condições de pleno desenvolvimento de seus talentos e potencialidades. Ao mesmo tempo, a prática da diversidade representa a efetivação do direito à diferença, criando condições e ambientes em que as pessoas possam agir em conformidade com seus valores individuais. A valorização da diversidade e do pluralismo no mundo contemporâneo é decorrência do reconhecimento cada vez maior da democracia como fator essencial para o aprimoramento das sociedades e da busca de novos padrões de convivência assentados em relações socialmente mais justas. (Ethos, 2000, p.10).

Atualmente, as mudanças estão cada vez mais aceleradas, exigindo assim, que as empresas acompanhem os desafios e demandas advindos deste processo.

Ao tratarmos de diversidade, evidenciamos a importância que as empresas têm em considerá-la como um tema decisivo para seu desempenho, dando a devida importância em colocá-la em sua agenda de responsabilidade social.

Segundo o Instituto Ethos:

A diversidade pode tornar-se, internamente, um sinônimo de qualidade de vida no trabalho. Nas relações externas – com parceiros, consumidores e sociedade –, a adoção da diversidade como um princípio de atuação agrega valor à imagem da empresa. Essa iniciativa demonstra que ela está alinhada às expectativas e demandas da sociedade e que assume a sua missão social. (Ethos, 2000, p.6).

Em uma instituição com diversos sujeitos em que a diversidade é uma realidade, se faz necessário um gestor competente para lidar com as adversidades do dia a dia.

A diversidade refere-se às diferenças humanas fundamentais significativas presentes em um cenário, é a convicção, filosofia e compreensão de que cada pessoa é especial e valorizada, moderando conflitos com normas preexistentes.

Carvantes (2021) afirma que:

A segunda década do século XXI é uma época de severas turbulências e incertezas econômicas e geopolíticas, acompanhadas por rápidos desenvolvimentos em novas tecnologias. A capacidade das organizações de antecipar choques, tendências e oportunidades, e de responder rapidamente de forma apropriada, é claramente vital para o seu desempenho e a sua sobrevivência. As organizações devem ser projetadas e gerenciadas - construídas para mudar - para que esses graus de capacidade de resposta e adaptabilidade aconteçam de forma eficiente e eficaz (Caravantes, 2021, p.4).

Um dos panoramas que podem ser observados no contexto do século XXI é o desafio constante de diversas situações-problemas para serem gerenciadas e que se apresentam cada vez mais complexas no ambiente das organizações.

Fatores como transformação digital nas empresas, alto volume de dados, o novo comportamento e as novas exigências do consumidor e as novas formas de trabalho marcam essa nova era, o que obriga a adaptação das organizações para que não percam a sua vantagem competitiva (Caravantes, 2021, p.3).

Estas decisões devem ser, dentro do possível, racionais e terem como referência métodos científicos. Conforme Caravantes (2021) “a explosão de conhecimento e informação, a competição global, novos arranjos na forma de desenvolver o trabalho, novas tecnologias são representativos

da realidade que os gestores enfrentam hoje e continuarão a enfrentar no futuro”.

Passou-se a defender que as organizações, de burocráticas, devessem passar a ter uma estrutura mais flexível, atitudes inovadoras, eficientes, considerando o ambiente e sua relação com o mundo externo, compreendendo um novo tipo de trabalhador com novas perspectivas de participação nas decisões, com autonomia, que visa crescimento, desenvolvimento e realização pessoal.

Segundo Bizelli (2020):

É interessante ver como a história da administração vai superando suas fases históricas. Faz algum tempo, o paradigma que norteava toda a administração pública era o burocrático. O importante eram as rotinas, os tempos e as repetições marcavam a qualidade do trabalho. Hoje, a administração gerencial mede por resultados. Fixam-se metas e medidores para que os envolvidos saibam aonde a organização quer ir e como ela medirá os esforços empreendidos na trajetória (Bizelli, 2020, p. 8).

Na Teoria Clássica, fundamentada nos princípios da Administração Científica, proposta por Frederick Winslow Taylor, um dos pensamentos é que o dinheiro seria a solução de motivação para a produção de um trabalhador considerado previsível, egoísta que buscava apenas a sua satisfação pessoal e condutas baseadas em incentivos monetários – homo economicus. Mesmo esta teoria atualmente sofrer críticas de que o dinheiro não deveria ser o melhor dos motivadores, ainda é amplamente utilizada (Mastella, 2018, tema 6).

Sobre as necessidades humanas, Abraham Harold Maslow desenvolveu sua teoria afirmando que o ser humano seria motivado por necessidades de autorrealização, de ego, sociais, de segurança e fisiológicas. Em 1986, pesquisas e estudos da Universidade de Columbia, liderados por David Lewin, concluíram que companhias com divisão de lucros e ganhos, democratização de informações e envolvimento de seus empregados apresentam melhor desempenho.

Em relação às novas tecnologias, é perceptível a velocidade destas mudanças entre os povos, alterando comportamentos sociais e formas de trabalho, inclusive em países em desenvolvimento como o Brasil. Robótica, nanotecnologia, biotecnologia, automação são exemplos de campos que precisam ser entendidos e investidos mesmo em tempos de crises. Faz-se necessário também pensamentos estratégicos para enfrentar os desafios, priorizando o que pode ser essencial para o desenvolvimento e bem-estar social, com gestões adequadas para curto, médio e longo prazo, consolidando, definindo e compartilhando o pensamento estratégico adotado.

Criatividade e inventividade podem possibilitar que ciências e tecnologias sejam impulsionadas por uma economia da inovação, que pode estar ligada a uma população com um maior nível educacional que, por sua vez, se relaciona e se conecta com outras áreas, devendo, por tanto, serem analisadas de forma sistêmica. Bizelli (2020), salienta que:

A resposta das empresas à competitividade é o aumento da produtividade – através do incremento tecnológico e inovador – poupando a utilização intensiva de mão de obra. Esse processo é particularmente perverso em países menos desenvolvidos porque se passa a exigir um trabalhador com maior qualificação diante de um universo de excluídos dos processos educativos formais (Bizelli, 2020, p.4).

Diversas e intensas mudanças ocorridas nos últimos anos possibilitaram o surgimento de novas tecnologias que podem impactar de forma significativa, nos próximos anos, a vida das organizações, instituições e das pessoas no âmbito político, econômico, social e cultural. Desta forma, é importante

compreensão e atenção às tendências emergentes e suas implicações, fazendo-se necessário flexibilidade e capacidade de se adaptar às alterações.

As pessoas são capazes ou não de se apropriarem da tecnologia e transformá-la em novas rotinas de trabalho: estamos diante de uma revolução conduzida pela administração, na qual o cliente interno – o servidor – é aquele que faz diferença no resultado alcançado pela instituição (Bizelli, 2020, p. 5).

Neste contexto, as instituições educacionais devem estar preparadas para conviverem em um ambiente de diversidade, pois nela, funcionários, gestores, estudantes e toda comunidade escolar se deparam com vários tipos de diferenças como de gênero, cor, religiões, valores, ritmos de aprendizagens, configurações familiares etc. Desta forma, deve-se pregar o discurso e prática da tolerância e do respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como promotores de políticas educacionais, não podemos nos eximir da tarefa, no contexto das nossas responsabilidades, da busca e luta pela construção de um Brasil mais justo e igualitário.

Diversidade que some com as nossas diferenças não é diversidade. A valorização da diversidade nas organizações deve considerar as diferenças em tudo o que é e faz. Essa consideração deve estar em sua maneira de ser, com impactos na forma como planeja o mundo, constrói paredes, produz seus símbolos e significados, se relaciona com todos. (Bugarelli, 2023, n.p).

A promoção da diversidade em empresas, requer um compromisso com suas políticas e ações, visando desenvolver práticas efetivas de não-discriminação. Faz-se necessário que a visão social da empresa seja explícita desde o processo seletivo e tenha sua continuidade nas práticas da diversidade.

A constituição na empresa de um ambiente de liberdade, em que os funcionários possam expressar suas convicções pessoais, promove o enriquecimento cultural de sua comunidade interna. A diversidade pressupõe o respeito aos valores e crenças pessoais e uma postura inclusiva, que incorpore e promova a heterogeneidade de modos de pensar e agir de seus empregados. (Ethos, 2000, p.55).

Não existem fórmulas nem regras intrínsecas diante da diversidade de realidades. No entanto, é importante que os responsáveis pelas decisões possuam habilidades, competências e conhecimentos para liderar e conduzir suas empresas e funcionários.

Por fim, fica evidente que no campo da gestão da diversidade, os desafios no campo da educação, das novas tecnologias, bem como, o papel da gestão escolar nesse processo, são de suma importância para adaptação e sobrevivência das organizações e instituições, uma vez que essas são importantes na formação de futuros trabalhadores.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Tarsila do. **Operários**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/imagens/operarios-tarsila-do-amaral/view> Acesso 02 out. 2023.

BIZELLI, José Luis. **As organizações em constante mudança**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47141/6/a1_m01_s03_l06.pdf .Acesso 2 out. 2023.

BUGARELLI, Reinaldo. **Diversos somos todos: valorização, promoção e gestão da diversidade nas organizações**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=T960EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=gest%C3%A3o+da+diversidade+nas+organiza%C3%A7%C3%B5es&ots=9Mava5rW7z&sig=lqxePIJx-Kwc05IKMKfoAgGAJal#v=onepage&q&f=false> Acesso 2 out. 2023.

CARAVANTES, Cláudia. **O novo contexto: um mundo em mudança**. E-book Must University, 2021. Disponível em: https://mustuniversity.s3-sa-east-1.amazonaws.com/DISCIPLINAS/MGT512_ORGANIZATIONAL_BEHAVIOR/MATERIAL_DIDATICO/PDF_DOWNLOAD/PORTUGUES/MGT512_1_3.pdf . Acesso 2 out. 2023.

CARAVANTES, Cláudia. **O campo do comportamento organizacional: uma introdução**. E-book Must University, 2021. Disponível em: https://mustuniversity.s3-sa-east-1.amazonaws.com/DISCIPLINAS/MGT512_ORGANIZATIONAL_BEHAVIOR/MATERIAL_DIDATICO/PDF_DOWNLOAD/PORTUGUES/MGT512_1_1.pdf Acesso 2 out. 2023

ETHOS, Instituto. **Como as empresas podem (e devem) valorizar a diversidade**. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48536753/Diversidade_Empresas-libre.pdf?1472902411=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDiversidade_Empresas.pdf&Expires=1697816791&Signature=Mah3PRJ9avJv1T39RUBraQqA7wzDheAq0Kv446elyo4dBzysLtn5glUO5ry9aMkFeY104viSN6OasgOdE2kfDjMXBQrxPdMDuPEkBNg-xPqqiNNH8JBcp62xkYgp80j4sEAx7aMBv4yNOA9UtgfeDjBEWZM8f0yBO0yg5EgaPTapm2-s~1D28PF5HG-xiq4P~p3Kf-TiGZxjM2h25~E1goAUtbq2xZ~FG9rW0iJ~qMnflBcR1BcT91dIOaPrKfa9VtEtLXsEk03wKhVe~~3X8kBGfTtfTqsbaUiw207yu6rCi-qoiSO23UUmsAZ~gNsKulUflmlLjDZGvdLonaz1eKg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso 2 out. 2023

MASTELLA,Alexandra. **Aspectos conceituais na gestão estratégica de resultados**. E-book Must University,2021. Disponível em: https://mustuniversity.s3-sa-east-1.amazonaws.com/DISCIPLINAS/BUS540_EFFECTIVE_ORGANIZATIONS_THEORY_AND_PRACTICE/MATERIAL_DIDACTICO/PDF_DOWNLOAD/PORTUGUES/BUS540_2_1.pdf Acesso 2 out. 2023.

MORAES, Isaura. **Diversidade de raça**. Disponível em: <https://irs.org.br/diversidade-de-raca-rap-inspirado/>. Acesso 2 out. 2023.

DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA

DISCIPLINE AND INDISCIPLINE IN THE CLASSROOM



ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO

Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pelas Faculdades Anhanguera/ Faenac e Metropolitana de Santos (2009 e 2015); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo- no CEU CEI Parque Bristol; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Mara Cristina Tartaglia Sena.

RESUMO

Disciplina vem da palavra discípulo (aquele que segue), ou seja, aprendiz. Portanto, está relacionada ao ato de aprender. A grande questão é como podemos transformar a indisciplina no ambiente escolar em disciplina? Pois, percebe-se que o resultado dessa indisciplina vem de fatores psicológicos, sociais e pedagógicos. Portanto, o trabalho vem apresentando estratégias para combater esse problema educacional. O corpo pedagógico deve ter um projeto de intervenção com o objetivo de combater e diminuir os índices de falta de disciplina. O envolvimento da família também é primordial, sendo uma ação conjunta por meio da parceria escola/família/sociedade, pois os alunos precisam de princípios, e não só de regras. A escola precisa investir em formação ética no convívio entre estudantes, professores e funcionários para vencer a indisciplina estabelecendo uma relação sadia e coerente, a fim de que os laços de confiança se transformem em admiração e afeto, o que minimizará a barreira entre docentes e discentes e facilitará o processo ensino – aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina; Indisciplina; Professor.

ABSTRACT

Discipline comes from the word disciple (one who follows), i.e. apprentice. It is therefore related to the act of learning. The big question is how can we turn indiscipline in the school environment into discipline? Because it is clear that the result of this indiscipline comes from psychological, social and pedagogical factors. Therefore, the work has been presenting strategies to combat this educational problem. The teaching staff should have an intervention project with the aim of combating and reducing the rates of lack of discipline. The involvement of the family is also essential, as it is a joint action through a school/family/society partnership, because students need principles, not just rules. The school needs to invest in ethical training in the interaction between students, teachers and staff in order to overcome indiscipline by establishing a healthy and coherent relationship, so that the bonds of trust can be transformed into admiration and affection, which will minimize the barrier between teachers and students and facilitate the teaching-learning process.

KEYWORDS: Discipline; Indiscipline; Teacher.

INTRODUÇÃO

O trabalho proposto tem a finalidade de compreender os aspectos da disciplina e indisciplina em sala de aula, apresentando os fatores que contribuem para essa questão no processo educacional. A pesquisa aborda as consequências dessa prática que interfere no processo pedagógico, destacando a responsabilidade do professor na questão da disciplina e indisciplina na aula. Agressões, humilhação, ausência de limites. Nove em cada dez educadores reclamam que as salas de aula estão cada vez mais incivilizadas e que é preciso dar um basta. Para resolver o problema, nove entre dez escolas recorrem a regras de controle e punição. "É legítimo, mas é pouco. É preciso criar uma lei para coibir algo que o bom senso por si só deveria banir?", questiona Yves de La Taille, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Em uma entrevista a Revista Nova Escola de 2008, p. 26.

DISCIPLINA X INDISCIPLINA

A relação entre disciplina e indisciplina na educação é uma problemática muito conhecida, e há a necessidade de se ter um olhar abrangente, pois as causas e os dilemas estão presentes no cotidiano e na atividade educacional.

Segundo (TAILLE APUD AQUINO, 1996, p.8.), a disciplina é um conjunto das obrigações, submissão a uma regra e aceitação de certas restrições; portanto para ele, indisciplina nada mais é do que a transgressão e negação das obrigações e regras impostas ou a falta de limites.

Para (TAILLE APUD AQUINO, 1996, p. 9.), a indisciplina poderá se traduzir como revolta contra estas regras ou normas, sendo vista como forma de desobediência atrevida e grosseira;

porém quando a indisciplina se dá pelo desconhecimento destas regras e normas, traduz-se pelo caos dos comportamentos e pela desorganização das relações.

O tema sobre disciplina remete à discussão sobre a própria natureza humana. Segundo (TAILLE APUD AQUINO, 1996, p. 10.) Kant analisa a disciplina como forma de educar o homem, pois para ele a disciplina vai além do ensinar a ter bons modos, é necessária não para fazer com que as crianças fiquem paradas e quietas em suas cadeiras, mas para que ocorra o bom funcionamento da escola. As relações de diálogo e as movimentações na sala de aula não são empecilhos para alfabetizar, entretanto não se conseguiria humanizar, ou seja, sem disciplina a criança não teria controle sobre seus afetos e impulsos. Tanto para Kant como Alain e Durkheim defensores firmes do ensino dito tradicional acreditam que manifestações ou atos de indisciplina comprometeriam o futuro da humanidade.

Para TAILLE (APUD AQUINO, 1996, p. 11), contra Kant, autores como Piaget confiam numa "autodisciplina" não imposta de fora para dentro, mas uma busca pessoal de equilíbrio que resulta numa disciplina mais estável.

Portanto, pode-se relacionar a questão da indisciplina e o sentimento de vergonha, que se origina no julgamento feito pelo outro. Então pode se dizer que a indisciplina é um problema moral, mas depende do que se entende por indisciplina, pois TAILLE menciona três definições, sendo a primeira como falta de autodisciplina, a segunda associada a desobediência e a terceira como desrespeito, sendo essa sim, uma questão moral.

A vergonha pura não é o sentimento de ser tal ou tal objeto repreensível, mas em geral de ser um objeto; isto é, de me reconhecer neste ser decaído, dependente e imóvel que sou para outrem. (SARTRE APUD TAILLE, APUD AQUINO, 1996, p. 11).

Quando a "vergonha pura" passa a se associar ao juízo de valor é natural que busque ter para si valores positivos e boa imagem. Há uma relação entre vergonha moral e a indisciplina em sala de aula, pois toda moral pede disciplina, nem todo aluno que segue as normas escolares é um exemplo de virtudes ele simplesmente não transgide às regras por medo do castigo.

Na relação entre o poder e indisciplina existe uma ambiguidade, pois o poder é disciplinar, no entanto, pode-se considerar a indisciplina como consequência da imposição do poder.

CAUSAS

A indisciplina escolar tem sido o tema de inúmeras discussões no meio educacional. É um fenômeno que não se limita apenas a alguma classe social, faixa etária, gênero ou cultura específica. Sendo assunto de diversas investigações devido a sua propagação nas escolas apresentar um crescimento alarmante. Segundo os professores, a indisciplina tem sido um dos problemas mais difíceis de se combater no sistema educacional.

Temos acompanhado o alarmante aumento de casos registrados acerca do aumento da violência em nossas escolas, fato este anunciado por diversos meios de comunicação, o que contribui para gerar um clima de angústia e insatisfação no ambiente escolar. A indisciplina leva à violência e surge quando ocorre o não cumprimento das regras impostas e normas sociais estabelecidas. Refletir sobre suas causas, consequências e caminhar para a mudan-

ça envolve a participação dos diversos segmentos: pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e comunidade. Precisamos ter clareza da parcela de responsabilidades de todos, o professor não pode ser o único culpado nesse processo; envolvendo todos na discussão e no enfrentamento do problema, podemos evitar a transferência de responsabilidades. (VAGULA, RAMPAZZO e STEINLE, 2009, p.84)

Pesquisas feitas sobre a relação professor-aluno, partindo de uma análise progressista incriminam os professores.

"[...] como autoritários, como braços do Estado na perpetuação da ordem burguesa, como mandatários quase irrecuperáveis das instituições educativas". (GUIRADO, APUD AQUINO, 1996, p. 69).

O convívio em sociedade pressupõe a criação e cumprimentos de regras, e a escola por sua vez, necessita de regras para que ocorra seu funcionamento e a convivência entre pessoas diferentes que nela atuam, ou seja, as regras se tornam necessárias para o convívio social. É preciso lembrar que criar cidadãos éticos é uma responsabilidade de toda a sociedade e suas instituições. A família, por exemplo, desempenha uma função muito importante até o fim da adolescência, enquanto tem algum poder sobre os filhos. E por sua vez, a escola, na medida que apresenta experiências de convívio diferentes das que existem no ambiente familiar, pois se deixo meu quarto bagunçado, o problema é meu, mas se deixo uma classe bagunçada, o problema não é só meu.

A família é o primeiro contexto de socialização, as atitudes práticas e a educação dos pais interferem no desenvolvimento individual e por consequência influirá no comportamento da criança na escola.

A falta de estrutura familiar é um dos fatores de indisciplina na escola. Antes de qualquer julgamento em relação ao fato, se faz necessário avaliar todo o contexto em que a criança está exposta. Quando é submetido a situações que o incomode, o aluno reage com mau comportamento, muitas vezes demonstrando estresse. Isso ocorre porque ele está começando a desenvolver sua personalidade através da expressão de suas escolhas ou sentimentos. Esses comportamentos indicam contestação a regras ou limites impostos pelos adultos.

"[...] o problema da (in) disciplina não deve ser encarado como alheio a família nem tampouco à escola, já que, na sociedade, elas são as principais agências educativas". (REGO, APUD AQUINO, 1996, p. 96).

Para Estrela (2002, p. 88), afirma que o professor tem um papel de fundamental importância na prática da disciplina e indisciplina, pois o professor é um formador de ideias e opiniões.

O comportamento indisciplinado tem relação direta com aspectos associados à prática pedagógica desenvolvida, por exemplo, propostas curriculares que subestimem a capacidade do aluno, organização do espaço da sala de aula, do tempo para realização das atividades e o professor como único detentor do saber.

Estrela (2002, p. 85.) mostra que trabalhos de pesquisas realizados por Dawoud relatam diferenças de opiniões entre professores e alunos. Os professores tendem atribuir as questões de indisciplina a características psicológicas do aluno e ao meio familiar, e os alunos atribuem grande parte da responsabilidade ao professor.

A culpabilização da sociedade e da escola é reforçada pelos resultados das investigações sociológicas, para Durkheim, (APUD ESTRELA, 2002, p. 86.) "a disciplina é a moral da classe, como

a moral propriamente dita é a disciplina do corpo social", desta forma o professor é visto como um facilitador da indisciplina do aluno, neste caso a indisciplina é vista como desvio à regra estabelecida.

A dificuldade dos professores na atualidade em relação à indisciplina, está relacionada a uma didática monótona, fazendo com que os alunos percam o interesse em estudar. O resultado disso é uma turma de estudantes entediados, ansiosos, desatentos, barulhentos, brincalhões e com conversas paralelas. Necessitando de um estímulo que os mobilizem a se interessar novamente pelos conteúdos ministrados pelo professor.

CONSEQUÊNCIAS

Os efeitos da indisciplina sobre o professor provocam a diminuição da autoestima pessoal, sentimentos de frustração e desânimo. O desgaste provocado por desordens e problemas de agressão física aos professores só reforçam esse desejo de abandonar a profissão.

Outra consequência é o baixo rendimento escolar, devido a interrupções durante as aulas. O barulho de conversas paralelas e fora do contexto dos conteúdos, causando um tormento no processo de aprendizagem, e transformam a sala de aula em um ambiente desconfortável, desagradável e desfavorável para o aprendizado.

A violência e a indisciplina que ocorre no interior de nossas escolas interfere de forma significativa na qualidade e no aprendizado dos alunos, a aula é interrompida em diversos momentos, prejudicando o rendimento de todos, sem contar o tempo que o professor perde para resolver os conflitos e dar encaminhamentos para a orientação educacional. Sabemos que muitos professores não estão recebendo formação adequada para isso. (VAGULA, RAMPAZZO e STEINLE, 2009, p.84)

Um fator de risco resultante da indisciplina é a violência. Esta violência pode ocorrer entre os próprios alunos, como também entre funcionários e aluno. A disciplina é a fonte para a realização pessoal e profissional. Quando há ausência dela, surge como resultados o desrespeito, as agressões físicas e verbais, o bullying.

Xingar, apelidar, amedrontar, bater, ferir, roubar, entre outras, são atitudes violentas que um aluno indisciplinado apresenta contra outros alunos e professores. Tais atitudes já não podem ser consideradas como meras atitudes de imaturidade ou brincadeiras, pois ferem o direito do próximo.

SOLUÇÕES

A escola e a família em parceria podem unir forças para minimizar e combater as consequências causadas pela indisciplina. O professor deve estar atento aos sinais emitidos pelos alunos e pode buscar meios para que essa barreira possa ser destruída.

Sabe-se da importância do entendimento global do aluno em formação para o trabalho em prol de um desenvolvimento satisfatório em termos emocionais, cognitivos, pedagógicos e sociais. A criança passa grande parte de sua vida na escola e lá desenvolve e demonstra muitas de suas habilidades e limitações. É provável que fragilidades emocionais fiquem à mostra na escola. É comum que problemas externos à classe enfrentados pela criança

interfiram em seu rendimento escolar cabendo ao professor, quando possível, detectar e denunciar que algo não está bem. (ARAMAN, 2009, p.145)

O professor deve ministrar a aula de forma atraentes, por meio de metodologias inovadoras e criativas. Sempre buscar o aperfeiçoamento, o replanejamento, a formação continuada, a especialização. Visando melhorar o trabalho docente e atingir os objetivos educacionais.

Aulas bem planejadas, o planejamento antecipado e bem elaborado, traz momentos agradáveis para o professor sofre menos com os problemas de mau comportamento dos alunos. É inadmissível uma prática docente voltada a improvisação, pois desestimula o interesse pelo aprendizado. Quando o professor procura estudar mais sobre o processo de desenvolvimento humano, com certeza terá mais facilidade no momento de elaborar seu plano de aula, buscando sempre adequar seus conteúdos e metodologia a faixa etária da turma.

Libâneo traz as principais funções de um planejamento escolar e a sua importância:

1) esclarece sobre princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente, articulando as atividades da escola e as exigências do contexto; 2) estabelece o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e relacionado com as ações a serem realizadas na escola e na sala de aula; 3) pretende garantir a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, voltado para um ensino de qualidade, evitando a improvisação e a rotina; 4) define objetivos, conteúdos e métodos a partir do contexto social, de modo a contemplar a comunidade e os alunos nas suas individualidades; 5) mantém a unidade e a coerência do trabalho pedagógico, relacionando com o plano de ensino do professor, respondendo para que ensinar (objetivos), o que ensinar (conteúdos), a quem ensinar (público-alvo), como ensinar (metodologias) e como avaliar (avaliação); 6) atualiza os conteúdos do plano, quando necessário; 7) facilita o planejamento das aulas. (1994, apud FERROATO, RAMPAZZO et al., 2014, p.118).

Muitos educadores trabalham regras de convivência com a turma em suas aulas por meio de combinados, discutindo normas coletivamente.

Para TAILLE (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, p. 28.) para que um combinado seja efetivamente aceito, é preciso prestar atenção a três aspectos. Primeiro, é necessário que os princípios inspiradores norteiem o acordo e sejam explicitamente colocados, não fiquem apenas implícitos para a turma. Aliás, o segundo ponto importante: deve-se evitar ao máximo que os combinados se deem por votação, pois é preferível procurar o consenso, que por sua vez, desenvolve a prática de escutar o outro. Portanto, se o grupo passa para a votação, elimina-se uma etapa valiosa que poderia ser dedicada ao diálogo. Na votação não há diálogo, pois a votação é poder: se eu tenho mais votos que você, você perde e eu ganho. E em terceiro lugar, o professor não pode renunciar a seu papel de autoridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da educação é auxiliar o sujeito na construção de sua identidade e torná-lo apto ao convívio social, esse convívio só é capaz quando o indivíduo se adapta as normas da sociedade. Taille defende que a escola ajude a formar pessoas capazes de resolver conflitos coletivamente, pautadas pelo respeito a princípios discutidos pela comunidade. O caminho para chegar lá passa pela formação ética-não necessariamente como conteúdo didático, mas principalmente no convívio

diário dentro da instituição.

A dimensão moral da criança tem de ser trabalhada desde a pré-escola e se estender por toda a trajetória do aluno. O trabalho pode ser feito de forma simples ou sofisticada, não importa, o que a escola não pode é silenciar. Décadas atrás, tiraram a disciplina Educação Moral e Cívica do currículo, por ter ligação com a ditadura militar, mas o problema é que não colocaram nada no lugar. Moral, ética e cidadania se aprendem, não são coisas espontâneas. Portanto, a disciplina é o conjunto das obrigações, sendo vista como uma forma de educar e controlar os impulsos do ser humano, e a indisciplina é a negação das regras e obrigações impostas que atinge de forma negativa a prática pedagógica e a convivência do indivíduo com o meio social.

A sociedade atual caminha para o descaso, e a educação das crianças é o principal meio de tentarmos minimizar os impactos causados pela indisciplina. O cuidado com as novas gerações, um olhar mais atento para as suas necessidades se faz necessário na busca de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAMAN, Elaine Maria de Oliveira. **O trabalho do Pedagogo nos espaços educativos**. 1 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. São Paulo. Editora Porto, 2002.

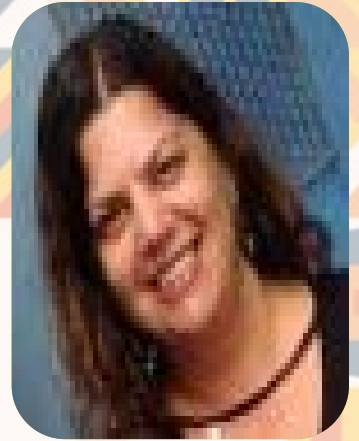
RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marлизete Cristina B.; VAGULA, Edilaine. **Organização e didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FONTES DIGITAIS:

Disponível em: <http://www.novaescola.org.br>. Acesso 10 nov. 2023.

LUDOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO

LUDOPEDAGOGY: CONTRIBUTIONS TO LITERACY



ANA CLAUDIA MARQUES

Graduação em LETRAS Port./Ingl. pela Faculdade Fundação Santo André (ano de conclusão); Especialista em Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Inglês - na EMEF Fazenda da Juta.

RESUMO

No presente trabalho iremos falar sobre a relação da ludopedagogia e da alfabetização. Para compreender como isso se dá abordaremos a história e os conceitos atuais sobre a infância, falaremos da criança enquanto ser produtor de cultura, transformando e sendo transformada por ela, bem como da singularidade e da diversidade dessa fase da vida. Por meio de autores que falam a respeito da importância da brincadeira na vida da criança, explicaremos como o brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, ou seja, sua formação integral: física, cognitiva, afetiva e social. Assim, como qualquer outra aprendizagem na vida das crianças, explicaremos como a alfabetização pode se dar de forma lúdica, possibilitando que esse processo aconteça de forma prazerosa, interessante, permitindo que a criança usufrua de todos os benefícios que a cultura escrita possa lhe oferecer.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Alfabetização; Criança.

ABSTRACT

This paper will discuss the relationship between ludopedagogy and literacy. In order to understand

how this happens, we will look at the history and current concepts of childhood, we will talk about the child as a culture-producing being, transforming and being transformed by it, as well as the uniqueness and diversity of this stage of life. Through authors who talk about the importance of play in children's lives, we will explain how play contributes to the development and learning of human beings, in other words, their integral formation: physical, cognitive, affective and social. Just like any other learning process in children's lives, we will explain how literacy can be achieved in a playful way, enabling this process to take place in a pleasurable and interesting way, allowing children to enjoy all the benefits that written culture can offer them.

KEYWORDS: Playfulness; Literacy; Child.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei no 11.274/2006 todos os municípios foram obrigados a matricular as crianças de seis anos no ensino fundamental, sendo que alguns sistemas, a rede estadual de São Paulo, por exemplo, recebe crianças que completam 5 anos até outubro do ano corrente de acordo com a sentença judicial que derruba a data-corte 30/06 expressa na Deliberação CEE-SP n.73/08.

Diante disso, as crianças passaram a chegar cada vez mais cedo aos bancos do ensino fundamental, numa idade em que a fantasia, a necessidade de brincar para reinventar e compreender o mundo, ainda está muito latente.

Com o presente trabalho pretendemos mostrar a importância de se considerar a ludicidade no processo de alfabetização. Para tanto mostraremos a infância e as suas culturas, como as crianças lidam com os conhecimentos socialmente construídos, modificando-os, reconstruindo-os.

Falaremos também sobre a relação que os meninos e meninas estabelecem com a cultura escrita, de que forma compreendem e absorvem o mundo letrado. Destacaremos a importância de um processo de alfabetização lúdico, a fim de preservar o tempo orgânico e histórico das crianças.

DIREITO DAS CRIANÇAS E O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS

A infância historicamente passou por muitos processos até ser considerada como uma categoria geracional e até que chegássemos a considerar as crianças como sujeitos históricos, sujeitos de direito.

De forma resumida podemos traçar aqui uma linha do tempo que nos ajudará a compreender esse percurso que foi sofrendo alterações significativas ao longo da história e que, de acordo com Heywood (2004), é um fenômeno relativamente recente.

O conceito de infância da forma como o compreendemos hoje nem sempre existiu, embora em todos os tempos, espaços e culturas houvesse crianças, nem sempre havia a chamada infância.

Sabemos que as crianças que sobreviviam até o século XII eram verdadeiros mártires, pois as condições de higiene e saúde nesse tempo eram, no mínimo, deploráveis. As crianças eram vistas de maneira muito insensível, deixadas ao acaso, a gosto do tempo. Conviviam entre os adultos e assim que ganhavam alguma independência, eram envolvidas nas atividades da vida cotidiana.

Por volta do século XIII passou-se a observar as crianças, perceber a sua existência física, porém, tratavam-na como um ser desprovido de qualquer função social e que deveria ser moldado para a vida adulta, quando então teria alguma “utilidade”. Sendo assim, nesse período predominava a relação de moralização, diferente dos períodos que se sucederem onde a relação era de paparicação (Prestes, 2011).

Foi somente a partir dos séculos XV, XVI e XVII que a infância passou a ser olhada, notada. Inicialmente como um tempo especial, com cuidados especiais até que pudesse entrar no mundo real, no mundo dos adultos.

Os estudos realizados ao longo do século XX com objetivo de saber mais sobre as crianças em vários campos de conhecimentos foram fundamentais para o rompimento dos paradigmas sobre a infância, existentes até então.

Destaca-se o trabalho realizado pelo historiador francês Philippe Ariès que, nos anos 1970, publicou um livro sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, nos mostrando que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente.

Graças a esse, e outros estudos, hoje a criança não mais é tida como um vir- a- ser, como um adulto imperfeito, mas como um sujeito histórico e de direito.

Nesse sentido, a criança passou a ser reconhecida com alguém que produz cultura ao estabelecer relação com diferentes formas de manifestações culturais, é um ser que cria cultura ao brincar e dar sentido ao que faz por meio da ludicidade, rompendo, inclusive, com tradições (Kramer, 2009).

A brincadeira é considerada uma das práticas culturais mais importantes para as crianças, pois nela não brincam apenas, mas recriam o universo resignificando o. É brincando que a criança aprende, se desenvolve intelectualmente e adquire aptidões importantes para a convivência em sociedade.

Ao cultivarmos a cultura da brincadeira possibilitamos às crianças que elas aprendam a operar com objetos de forma concreta e a expandir continuamente a sua atuação no mundo físico.

O papel da brincadeira e dos jogos é absolutamente importante, é singular no desenvolvimento psíquico da criança, nesse processo, ela se apropria, toma posse de um mundo objetivo.

A brincadeira de faz de conta, por exemplo, é tida por Vygotsky (2008), como um campo de liberdade de ação dos pequenos, nesse momento a criança é livre, e são as regras da vida social, ocultas na situação imaginária, que transformam essa liberdade em ilusão, a brincadeira é a satisfação de algo na criança, por intermédio do brinquedo,

Enfim, reconhecer as especificidades da infância, o poder da imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, a ludicidade como eixo norteador da experiência de cultura, entendendo que as crianças se interessam por brinquedos, bonecas, contos de fadas, mitos, lendas, sempre brincando de criar um mundo mágico onde ela transita com liberdade, é reconhecer a verdadeira cultura infantil, um lugar onde a criança cria e recria a seu tempo e modo.

Embora, é preciso destacar que no Brasil, e em muitos locais do mundo, as crianças têm sido vistas com muito descaso e mal têm garantido os direitos básicos, alimentação, saúde, educação, quem dirá aqueles essenciais a uma infância saudável e feliz.

CRIANÇAS E SUAS SINGULARIDADES

A maneira peculiar com que as crianças olham e compreendem o mundo nos faz entender a sua própria realidade. O processo da nossa humanização é eivado de contradições, das quais as crianças fazem parte; a fim de entender como elas se situam nesse contexto, é preciso conhecer as suas condições concretas de vida, onde estão inseridas e onde interagem.

Cada criança faz parte de uma comunidade, de um grupo social e traz para a escola seus costumes, valores, hábitos e práticas sociais, reconhecer isso implica reconhecer o direito da criança a uma vida digna, respeitosa, o direito a brincar e viver plenamente sua infância.

Essa forma de ver o universo infantil é trazida no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasília, 1998), nele temos a seguinte afirmação “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

Isso significa que durante o processo de construção do conhecimento a criança lança mão de várias linguagens a fim de viabilizar suas ideias e hipóteses sobre seus objetos de conhecimento, sobre a realidade na qual está inserida.

O reconhecimento do papel social da criança nos leva a compreender que os seus direitos sociais precisam ser garantidos num trabalho pedagógico que leve em conta a singularidade das ações infantis.

Nesse sentido é necessário que as crianças sejam atendidas em todas as suas necessidades, de brincar e aprender, de aprender e brincar, com um trabalho planejado com o objetivo de colaborar com o seu processo de humanização, sendo consideradas muito mais como crianças do que como estudantes.

Enquanto comunidade as crianças não são seres isolados, mas formam um grupo, representado pelas suas brincadeiras e isso é o que lhes permite marcar e expressar o seu pertencimento

Ao destacar a singularidade da criança não significa que ela deva ser vista de forma leviana, em que seus desejos são atendidos a todo tempo, aleatoriamente, dando-lhe a impressão de que o mundo gira ao seu redor.

Esse tem sido o paradoxo da sociedade moderna: reconhecer a singularidade da criança

sem, contudo, que o adulto abdique do seu papel, deturpando a ideia de autoridade.

Quando isso acontece, as crianças tendem a ser tratadas ou como parceiras, em situações nas quais não teriam condições, ou, então, são negligenciadas em momentos em necessitariam do adulto para conduzi-la, ensinando-a valores, práticas e condutas necessárias à vida em sociedade. Essa negligência, indiferença, não considera a fase peculiar em que a criança se encontra.

Ainda sobre isso, faz-se necessário compreender que o adulto, como alguém mais experiente, como mediador, precisa saber responder, agir, diante daquilo que a criança se vê exposta

Cabe ao adulto, buscar soluções para identidade e a diversidade da criança, ressignificando o seu papel na esfera social. Não se pode colocar isso em risco, porque ao fazê-lo coloca-se em risco as crianças e as suas singularidades.

Concluindo, faz-se necessário reconhecer a infância e sua singularidade, tendo como base de discussão o diálogo entre as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento e isso é primordial para a compreensão de uma nova proposta pedagógica que se considere a ludicidade como fator importante para as inúmeras aprendizagens que a criança possa ter.

AS CRIANÇAS E A RELAÇÃO COM A CULTURA ESCRITA

Sabemos que a linguagem ocupa um papel fundamental para o estabelecimento das relações em sociedade. As crianças, desde muito cedo convivem com essa linguagem, na sua forma oral, e aprendem a usá-la nos diferentes contextos e situações.

Essa mesma linguagem que durante um muito tempo passou a ser um conhecimento necessário à própria existência da criança, passa a ser ampliada quando essa chega à escola, quando entra em contato com o ensino formal.

Esse mesmo processo ocorre com a modalidade escrita. Embora a criança, não faça o uso, efetivamente, desse conhecimento como na modalidade oral, ela convive com a escrita diariamente, tendo, inclusive, conhecimento sobre a sua função social. E é nessa relação com a cultura oral e escrita que as crianças vão se constituindo como sujeitos letrados. Por isso é de fundamental importância que o processo de alfabetização seja visto na perspectiva da relação alfabetização e letramento.

Durante muito tempo, até o início do século XX, qualquer pessoa que soubesse pelo menos assinar o nome era considerada alfabetizada, bem como o fato de alguém saber ler ou escrever um bilhete simples. Com o passar do tempo essas conceituações para identificar uma população como alfabetizada, e a apropriação da linguagem escrita, passaram a ser insuficientes.

Diante disso, buscou-se um conceito que ampliasse essa ideia para além de uma mera decodificação. Inspirados na palavra inglesa “literacy” começou-se no Brasil a empregar o termo “letramento”, como uma forma de designar o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupo de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da linguagem da língua escrita.

Assim, atualmente a discussão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento ocupa um lugar importante no cenário da educação brasileira, pois destaca a apropriação da língua escrita de forma efetiva, funcional. A professora Magda Soares, define letramento da seguinte maneira:

Alfabetizar letrando é uma condição para que as crianças tenham no processo de aprendizagem formal da língua escrita um percurso significativo, tendo garantido o direito de não apenas ler, mas ler e compreender e produzir bons textos com funções sociais. Dominar as práticas sociais de leitura e escrita só é possível se a criança conviver e experimentar essa escrita que circula socialmente, “[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua e propriedade” (SOARES, 1998, p.39).

Dentre outras possibilidades o contato com o texto literário mesmo antes de a criança já dominar a escrita convencionalmente é uma maneira de se trabalhar na perspectiva do letramento. Fazer a leitura literária é ter clara a ideia de que é possível participar de práticas de letramento mesmo sem ter o domínio do sistema de escrita alfabética (SOARES, 1998).

Na infância, muito mais que em qualquer outra fase da vida, ter alguém que faça essa mediação, essa leitura partilhada, faz toda a diferença nos sentidos que a criança dará ao ato de ler. Incentiva a curiosidade inerente a essa fase da existência humana.

Além dessa, outras situações podem se apresentar como formas de realizar esse trabalho, como, por exemplo, leituras de placas, outdoors, jornais, revistas, rótulos, quadrinhos, e tantos outros suportes escritos que a criança começa a olhar com outros olhos e somado a isso o trabalho com trava línguas, parlendas e cantigas infantis e jogos: bingo caça letras e palavras, podem favorecer em muito esse processo, fundamentalmente pelo apelo lúdico que encontramos nesses textos.

Dessa forma, a alfabetização acontece de um jeito que a criança possa desenvolver suas potencialidades de maneira criativa, divertida, prazerosa e feliz. O processo é observado para além da decodificação e memorização.

Juntamente com isso temos o desenvolvimento da coordenação motora ampla, do esquema corporal, da coordenação visomotora, da discriminação visual e auditiva e orientação tempo-espacial.

É imprescindível, portanto, que a escola considere como sua atribuição organizar de forma sistematizada, com rigorosidade metódica, como diria Paulo Freire, planejada, todo o percurso de alfabetização e letramento, organizando para isso, seus tempos, espaços e materiais, para que a criança se aproprie de maneira formal do sistema de escrita alfabética por meio das práticas sociais de escrita e leitura.

Aos docentes cabe, então, incentivar seus alunos e alunas, pois o incentivo, tendo o prazer como motor, é o princípio de uma boa aprendizagem e deve ser nutrido nesse processo de alfabetização. Alunos motivados se interessam muito mais facilmente pelas propostas e, conseqüentemente, têm mais disposição para adquirir novos conhecimentos.

É dentro dessa ideia que entram os jogos e as brincadeiras, considerando a relação lúdica da aprendizagem como importantíssimo elemento no processo de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO LÚDICA COMO EIXO ORIENTADOR DO ENSINO

De acordo com Leontiev (2001) a criança faz um esforço enorme para conseguir compreender o mundo que a cerca, os símbolos que habitam esse mundo. Nesse contexto está a escrita, que se apresenta como um objeto que faz parte do mundo adulto, que influencia a criança e por ela é influenciada.

A tentativa de compreender essa realidade demanda que a criança tome consciência disso, não por meio de abstrações, mas, sim, por meio de ações. Nesse processo de tomada de consciência “uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo.” (LEONTIEV, 2001, p.120).

Em meio a essa contradição vivida, entre o precisar agir sobre as coisas e ainda não ter condições objetivas para fazê-lo, a criança necessita de uma solução, ainda que transitória, que pode ser solucionada por meio de atividades lúdicas.

O trabalho pedagógico partindo da relação lúdica que a criança estabelece com o mundo é uma forma eficaz de promover aprendizagem, pois possibilita o desenvolvimento de maneira completa, integral.

Não é de agora que os jogos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil, em diferentes tempos, espaços e culturas, eles sempre despontavam, promovendo encantamentos, fantasias e sonhos.

Por ser o brincar algo inerente à infância, o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas têm sido amplamente usadas como forma de produção de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Baseado nos estudos numa visão histórica e social sobre o desenvolvimento infantil, temos que brincar é muito importante para o processo de formação psicológica da criança, segundo Vygotsky (1987) o brincar deve ser considerado como uma atividade humana criadora, onde imaginação, fantasia e realidade se fundem e produzem novas realidades, novas possibilidades de interpretação, expressão e ação das crianças e novas formas de relações sociais.

Ainda, de acordo com esse mesmo autor, ao brincar a criança cria a chamada zona de desenvolvimento proximal, essa zona está entre duas outras zonas: a de desenvolvimento real e a potencial. Ao brincar a criança se comporta de forma mais elaborada do que normalmente e, nisso, transita de uma zona a outra tornando-se cada vez mais capaz.

Segundo Batista (2009) é preciso pensar na alfabetização lúdica a partir de alguns eixos:

- Trabalhar de forma integradora: para que a criança se aproprie da técnica da escrita, e vai se familiarizando e aperfeiçoando-a passando a utilizá-la com propriedade;
- A escola ser essencial nesse processo, inserindo a criança na construção de forma lúdica da base da escrita alfabética;

- Acontecer de forma que a criança seja protagonista da sua aprendizagem, formulando hipóteses, interagindo por meio de brincadeiras diversas e se sentindo incluída socialmente.

Diante dessas reflexões conclui-se que ao brincar a criança ultrapassa os limites estabelecidos pelos adultos, interpreta-os, amplia-os, criando outro contexto cultural. Por isso é necessário que aconteça a mediação do adulto, deixando inclusive disponíveis materiais, tempos e locais que favorecem isso, além das intervenções diretas dos educadores.

O jogo, dentro da aprendizagem lúdica, consiste num recurso de extrema importância no processo de alfabetização, pois nele as crianças tomam decisões, administram conflitos, superam desafios e tudo isso tendo a possibilidade de inventar e reinventar regras, possibilidades.

A escola tem o espaço, o tempo, os recursos e, principalmente, as pessoas que podem oferecer esse tipo de aprendizagem às crianças de forma que elas possam construir e desenvolver o pensamento sobre o meio físico e social, ou seja, construir conhecimento sentindo prazer nisso.

Ainda sobre os benefícios dos jogos, por meio deles as crianças lidam com dificuldades, e tantos outros sentimentos como, por exemplo, medo, perda, solidão, dor, que fazem parte da vida e aos quais não são imunes. Por ser entendido como algo inerente e, portanto, necessário à criança, o jogo é reconhecido como direito em declarações, convenções e em leis mundiais.

O jogo, é um impulsionador da criatividade infantil, por isso é preciso propiciar situações em que a criança coloque em “jogo” suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas articuladas aos diversos campos de conhecimentos.

No caso da alfabetização os jogos poderão ser classificados de duas formas: os que colaboram com a compreensão do sistema de escrita alfabético, suas propriedades. Temos nessa categoria os jogos que ajudam na reflexão sobre as partes da palavra oral (sílabas, rimas e outros) e sua sobre a forma escrita das palavras, sobre a pauta sonora.

Do outro lado temos os jogos que ajudam a criança a fazer as correspondências letra-som, dessa forma ela irá consolidar a sua hipótese alfabética. Se a criança já alcançou uma hipótese alfabética, isto é, se já compreendeu que as letras registram os pedaços sonoros das palavras menores que as sílabas orais, é hora de ajudá-la a consolidar as correspondências letra-som de nossa língua.

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresenta A Caixa Jogos de Alfabetização, que contém bons exemplos desses jogos. Neles, para ajudar as crianças a pensarem sobre as partes sonoras e escritas das palavras, temos como proposta que brinquem de:

- Identificar palavras que têm “pedaços” (sílabas, rimas, fonemas iniciais) parecidos;
- Contar a quantidade de sílabas, para descobrir entre duas palavras qual a maior;
- Identificar a presença de palavras no interior de outras palavras.
- O caça rimas, como o nome indica, propõe que os alfabetizandos emparelhem as figuras cujos nomes terminam de forma parecida.

Para utilizar esses jogos o professor poderá dividir os alunos em várias equipes que poderão competir com cada uma das propostas. No caso do caça rimas a equipe que colocar os pares de rimas primeiro, ganha o jogo.

No caso de palavra dentro da palavra, as equipes que primeiro terminar a formação das palavras e o maior número é a campeã. Com esse jogo é possível trabalhar de forma lúdica para que a criança adquira a consciência fonológica.

Ainda temos como exemplos:

- Bingo de Letras que proporcionar o contato com as letras do alfabeto através e ajuda a realizar correspondência entre a letra chamada pela professora e a letra que possua em sua cartela;
- Soletrando que estimular a memória ao formar a palavra a partir das letras ou através da figura;
- Boliche de letras que ajuda a montar palavras a partir das letras do alfabeto;
- Jogo da memória que ajuda a relacionar a letra com a figura.
- Dominó que ajuda a analisar a escrita de nomes e estabelecer correspondência entre o nome escrito normalmente e o nome separado em sílabas e em posição vertical.

Os jogos aqui descritos são um dos muitos exemplos de situações didáticas lúdicas valiosas para uma alfabetização letrada. O importante é ter a clareza de que os jogos são importantes recursos pedagógicos, por meio deles aumentam-se as possibilidades das crianças se alfabetizarem de forma prazerosa, lúdica.

Piaget (1998) traz o jogo como um elemento importante na socialização das crianças, ajudando-as a construir sua lógica, seus valores pessoais e morais, por ser natural e proporcionarem prazer.

Dessa forma constituem-se numa ação construtiva ao deflagrar diferentes pontos de vista e poder confrontá-los, somado a capacidade de percepção e o desenvolvimento da inteligência.

Concluindo, a utilização desses jogos traz inúmeras vantagens para o processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

BRINCAR COM AS PALAVRAS

Das lembranças que muitos têm da infância as brincadeiras de rua, pega-pega, esconde-esconde, pular corda e outras, são sempre citadas. Além dessas brincadeiras temos as cantigas de roda, as brincadeiras cantadas como lembranças felizes da infância.

As cantigas tradicionais de infância, juntamente com as parlendas, os trava-línguas são excelentes gêneros a serem explorados para alfabetização. Todos esses gêneros trazem na sua composição, ritmo, sonoridade, rimas, ou seja, elementos lúdicos que podem ser explorados para uma alfabetização prazerosa.

Podemos apontar exemplos em cada um desses formas de explorar as palavras e aprender com elas.

a) Cantigas:

As cantigas de rodas, a maioria de domínio público, são folclóricas e têm sido passadas de geração a geração, trazem na essência a expressão da cultura de diversas regiões, são expressões de grande valor e significado para as crianças.

A partir de canções como: Escravos de Jó, Ciranda Cirandinha, Meu limão, meu limoeiro e a Linda Rosa juvenil, só para citar algumas, o professor poderá desenvolver atividades em que a criança reconheça as palavras que fazem parte da música, crie outras rimas, dramatize, recite, enfim, as possibilidades são inúmeras.

b) Parlendas

Segundo o dicionário Aurélio as “parlendas são rimas infantis, em versos de cinco ou seis sílabas, para divertir, ajudar a memorizar ou escolher quem fará tal ou qual brinquedo.” Sendo assim, dependendo do objetivo, podem ser classificadas em trava-línguas, fórmulas de escolha e mnemônicas.

Assim como as cantigas as parlendas fazem parte da cultura popular oral, por isso podem mudar de região para região, apresentando muitas variações. Isso, ao contrário de ser ruim, é enriquecedor para os propósitos das brincadeiras com as palavras.

Da mesma forma que nas cantigas e nas parlendas, os trava-línguas ajudam as crianças a se divertirem e aprenderem mais sobre a língua.

O professor deve ter sempre a clareza de que esses gêneros oferecem grandes possibilidades de aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabética de forma lúdica, porém, não deve perder de vista o princípio do prazer e do atendimento à necessidade que a criança tem de brincar, se divertir, cantar, sonhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho concluímos que de fato o lúdico tem um papel preponderante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, portanto, deve ser levado a sério pelos pais e por todos os profissionais que lidam com esse público.

Ao tentar compreender a realidade que a cerca, ao tentar se apropriar do mundo, as crianças empreendem um enorme esforço, por isso a brincadeira não pode ser considerada como um mero passatempo.

Como vimos nesse trabalho o brincar diz do jeito de a criança ser e estar no mundo, ou seja, diz da sua própria formação humana, por isso, a escola deve ser o espaço por excelência onde a criança possa ter acesso ao conhecimento de forma prazerosa, agradável e compreensível.

Diante disso percebemos o quão importante é respeitar as crianças e suas infâncias, suas culturas, que se fazem na singularidade e na diversidade, respeitar a sua necessidade inerente aos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Especificamente no processo de alfabetização, corroboramos com a ideia de que a criança pode se apropriar da cultura por meio de atividades lúdicas, onde pode criar habilidades e relacionar-se com a linguagem sabendo usá-la para sonhar, brincar, protestar, ou seja, em todos os contextos possíveis fazendo uma verdadeira leitura do mundo.

Portanto, os jogos e as brincadeiras são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que possibilite o prazer no ato de aprender, trazendo inúmeras opções de práticas pedagógicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1973.

BAPTISTA, Monica correia. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira (org.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13_24.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia (consultora). 2009a. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação infantil.**

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta como atividade guia.** Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf-> Acesso 03 out. 2023.

SOARES, M. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir.** In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Simplificar sem falsificar.** In: **Revista Educação – Guia da Alfabetização: Os caminhos para ensinar a língua escrita.** N. 1. p. 6-11, SP: Editora Segmento, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Junho, 2008, pp 23-36.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF VISUAL ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ANDREIA DA ROCHA PEÇANHA

Graduação Pedagogia, Universidade UniItalo, 2009; Pós Ludopedagogia, Faculdade Faconnect, 2022; Prefeitura de São Paulo, Professor de educação infantil, Cei Jardim São Luiz II, Professora de educação infantil e fundamental I, Emei Parque Santo Antônio I.

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 história 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 prospects for changing the reality, where many have little regard for this subject, 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

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 humano 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/>. Acesso 13 out. 2023.

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 expandir e aperfeiçoar 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 toda à sua 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 observar 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, 2019).

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: www.lamaxi.com.br/a-importancia-da-massinha-de-modelar-na-educacao-infantil. Acesso 13 out. 2023.

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 13 out. 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 13. 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 13 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 13 out. 2023.

HISTÓRIA da arte. Brasil escola. SP [s.d]. Disponível em: www.brasilecola.uol.com.br.cdn.ampproject.org/história-da-arte. Acesso 13 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 Smartcare. [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.

PORTALEDUCAÇÃO-, <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. 2016. Disponível em: 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. 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.

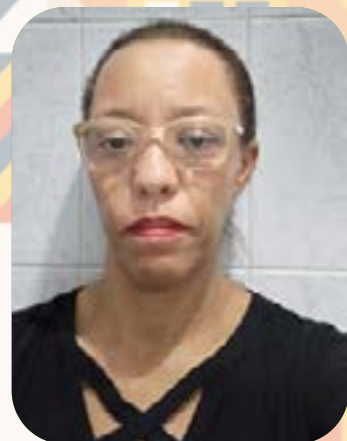
OLIVEIRA, Maria Izete. **Educação Infantil: Legislação e Prática Pedagógica.** In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso 05 out. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7ª. 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.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

EDUCATION MANAGEMENT IN NON-SCHOOL ENVIRONMENTS



CINTIA GABRIELA LESSA DE MEDEIROS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Guarulhos (1997); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências da Natureza- na EMEF Adolpho Otto de Laet.

RESUMO

Com a globalização, a retenção de talentos torna-se um fator de extrema importância para a sobrevivência e o crescimento das organizações e a permanência delas no mercado. Atualmente, o gestor pedagógico de pessoas das organizações deve ter a capacidade de gerenciar com competência, de modo a satisfazer e reter seus colaboradores, que representam valores inestimáveis para a empresa. Diante deste contexto, esse projeto se propôs a analisar as políticas adotadas de recursos humanos na Gestão Pedagógica de Pessoas, em uma UBS visando à satisfação dos seus colaboradores e a retenção destes talentos dentro das organizações. Mesmo que alguns sejam sob o regime de trabalho estatutário, a maioria ainda é contratada pela CLT. Uma das etapas é a detecção dentro das possibilidades pedagógicas não escolares, a verificação das dificuldades, entraves, possibilidades e novas práticas, diante da competitividade dentro da empresa, seguindo dos sistemas organizacionais que acontecem dentro desta empresa, que lida neste caso, com a saúde das pessoas; as dificuldades em reter talentos dentro das organizações são o terceiro item e o quarto a administração das habilidades para gerir e compartilhar conhecimentos de forma didático-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pedagogia Não Escolar; Treinamentos; Retenção de Talentos; Competências e Habilidades.

ABSTRACT

With globalization, talent retention has become an extremely important factor for the survival and growth of organizations and their continued presence on the market. Currently, the pedagogical manager of people in organizations must have the ability to manage competently in order to satisfy and retain their employees, who represent invaluable values for the company. Given this context, this project set out to analyze the human resources policies adopted in Pedagogical People Management at a UBS, with a view to satisfying its employees and retaining these talents within the organizations. Even though some of the staff are employed under the statutory system, the majority are still employed under the CLT. One of the stages is the detection of non-school pedagogical possibilities, the verification of difficulties, obstacles, possibilities and new practices, in the face of competitiveness within the company, followed by the organizational systems that take place within this company, which in this case deals with people's health; the difficulties in retaining talent within organizations are the third item and the fourth is the administration of skills to manage and share knowledge in a didactic-pedagogical way.

KEYWORDS: Education; Non-School Pedagogy; Training; Talent Retention; Competencies and Skills.

INTRODUÇÃO

Com a competitividade, as organizações dependem de investir em estratégias, assumindo novas responsabilidades pessoais, pelo desempenho necessário ao cumprimento de metas e objetivos. Promovendo o crescimento e desenvolvimento de seus colaboradores, através do seu modo de agir e pensar.

As pessoas precisam dirigir seus esforços e talentos para o mesmo objetivo, mas sabe-se que é vital um maior desempenho dos indivíduos, e a empresa precisa contar com este apoio. O ser humano requer aprendizado contínuo para fazer parte de uma organização e esta para manter-se nos padrões de exigência do mercado (XAVIER, p. 72, 2016).

As empresas independentemente, de seu porte, organizações não educacionais enfrentam dificuldades para a retenção de talentos, pois, as pessoas tendem a ficar mais tempo trabalhando, nas melhores empresas e que oferecem mais incentivos motivacionais. As atuais tendências de competitividade fazem com que os melhores profissionais queiram trabalhar nas empresas que lhe proporcionem reais e consistentes possibilidades de crescimento e satisfação no que fazem.

Segundo Chiavenato (2015), o grande diferencial, a principal vantagem competitiva das empresas, decorre das pessoas que nelas trabalham. Na busca da sustentação da vantagem competitiva as empresas mais avançadas utilizam a gestão por competências, que tem sido encarada como uma alternativa à metodologia tradicional da gestão do desempenho, da produção exagerada, sem critérios e qualidade, apresenta-se como um modelo de gerenciamento onde são consideradas as competências individuais e organizacionais.

No entanto, percebe-se que as pequenas empresas não possuem um sistema de gestão pedagógica adequada, por serem em sua maioria administradas pelo seu próprio proprietário,

sendo ele quem assume o papel do gestor e que muitas vezes não possui as devidas qualificações e habilidades necessárias de gerenciamento, não tendo conhecimento claro do conceito da gestão de talentos. Outros, tenderão a ter maiores condições de atrair e reter talentos. As empresas que oferecem amplas possibilidades de treinamentos, valorização profissional, qualidade de vida, incentivos salariais, benefícios, entre

Diante deste contexto, o presente projeto, contando com a revisão bibliográfica, têm como objetivo, apresentar algumas políticas e práticas utilizadas pela gestão pedagógica de pessoas para a retenção de talentos dentro de uma Unida Básica de Saúde. No qual, será enfatizado uma questão muito importante; fora da sala de aula, em espaços conhecidos como não escolares o papel do pedagogo também é de grande importância, pois, ele passa a ser mediador e articulador da aprendizagem visando o comportamento humano.

No mercado de trabalho, surgem para o pedagogo, diferentes possibilidades de atuação profissional em vários segmentos públicos e privados que geram aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. É sabido que com as mudanças advindas da modernidade, o pedagogo que até pouco tempo tinha o espaço escolar e a sala de aula como um local único e restrito de trabalho passa a se inserir em novos espaços de atuação com uma visão redefinida sobre a sua profissão.

A pedagogia, atualmente, fornece uma diversidade de espaços que podem servir como campos de atuação para o pedagogo, tornando possível que o profissional busque o local e função que mais se identifique e tenha prazer em exercer, e assim, possa se dedicar em sua formação continuada (Especialização; Mestrado; Doutorado e Pós-Doutorado) para poder se instrumentalizar, em novas instituições que não a escolar; como as organizações devem se preocupar com a gestão de pessoas, para reter seus talentos, pois, estas pessoas são ativos da empresa independente de sua configuração e tamanho.

CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DAS EMPRESAS

As empresas à princípio parece ser simples de serem definidas, mas na realidade, existem diversas possibilidades. Desde que as classificações sejam realizadas em função de números de funcionários, como muitos autores sugerem, ou na maioria das entidades definidoras as quais estabelecem aquelas que têm até 10 funcionários são microempresas, até 100 pequenas, até 500 médias, e de grandes empresas acima de 500 funcionários.

Esta teoria poderia ser aceita, mas se mostra muito frágil em relação a outras variáveis a serem consideradas, como a aplicação de mão de obra, tipo do empreendimento e faturamento. O que na prática constatando-se a existência de inúmeras tentativas para conceituar as empresas, mas, nenhuma satisfaz as necessidades que caracterizem peculiaridades regionais, os ramos de negócios, o maior ou menor emprego de mão de obra e o alcance dessas empresas. Então para este projeto será considerado empresas que se enquadram naquelas que possuem necessidade de ações pedagógicas.

PROCESSO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Os cenários altamente competitivos e em constantes mudanças têm exigido da gestão de pessoas, novas maneiras de pensar e desenvolver estratégias. A gestão de pessoas tem o papel de desenvolver as pessoas de forma que elas possam desempenhar o seu papel de maneira satisfatória, para tanto se torna necessário que haja planejamento, para realização e coordenação dos talentos dentro da empresa. Alguns fatores são essenciais, como qualidade de vida, segurança, ambiente de trabalho, cultura organizacional entre outros.

Para sinergia de uma organização é vital o bom relacionamento entre os indivíduos. Para qualquer gestor o grande desafio é lidar com as pessoas. Sabe-se da importância dos colaboradores dentro da organização. (XAVIER, 2016). Em outro modelo Chiavenato (2015, p. 6) afirma que:

O processo de seleção é essencial para o sucesso da empresa, pois será por meio dele que a empresa conseguirá um diferencial competitivo. Assim sendo, a Seleção de Talentos deve ser tratada com extremo profissionalismo (CHIAVENATO, p. 6, 2015).

O processo de recrutamento e seleção é uma atividade para atender as necessidades internas da empresa, ao longo do tempo foram consolidados métodos tradicionais criado para captar e escolher os melhores talentos.

OS SEIS PROCESSOS BÁSICOS DA GESTÃO DE PESSOAS SÃO OS SEGUINTE:

1. Processos de Agregar Pessoas: são os processos utilizados para incluir novas pessoas na empresa. Podem ser denominados processos de provisão ou de suprimento de pessoas. Incluem recrutamento e seleção de pessoas.

2. Processos de Aplicar Pessoas: são os processos utilizados para desenhar as atividades que as pessoas irão realizar na empresa, orientar e acompanhar seu desempenho. Incluem desenho organizacional e desenho de cargos, análise e descrição de cargos, orientação das pessoas e avaliação do desempenho.

3. Processos de Recompensar Pessoas: são os processos utilizados para incentivar as pessoas e satisfazer suas necessidades individuais mais elevadas. Incluem recompensas, remuneração e benefícios e serviços sociais.

4. Processos de Desenvolver Pessoas: são os processos utilizados para capacitar e incrementar o desenvolvimento profissional e pessoal. Incluem treinamento e desenvolvimento das pessoas, programas de mudanças e desenvolvimento de carreiras e programas de comunicação e consonância.

5. Processos de Manter Pessoas: são os processos utilizados para criar condições ambientais e psicológicas satisfatórias para as atividades das pessoas. Incluem administração da disciplina, higiene, segurança e qualidade de vida e manutenção de relações sindicais.

6. Processos de Monitorar Pessoas: são os processos utilizados para acompanhar e controlar as atividades das pessoas e verificar resultados. Incluem banco de dados e sistemas de informações

gerenciais.

Atualmente desenvolve-se um novo método no mercado, a seleção por competências, que torna o método mais ágil e objetivo por ter a perspectiva de resultados no cargo e na função como foco principal, no qual o gestor poderá utilizar para identificar um candidato em agrupamento de conhecimento, habilidade e atitudes convertidas em resultados.

Alguns autores sugerem uma gestão de pessoas por competências, tais como Maria Odete Rabaglio, “A gestão por competências é a forma mais eficaz de gestão de pessoas”.

O objetivo deste método é trabalhar com o foco bem definido. Seleccionadores e requisitantes necessitam se comunicar de forma clara falando a mesma língua. Uma das características fundamentais da seleção por competências é o fato de não se fundamentar na intuição ao escolher um candidato e sim em fatos e mensuráveis como a conduta. Com isso se agrega maior segurança na assertividade de contratação (RABAGLIO, 2014).

Segundo ainda afirma Rabaglio (2014):

As referidas práticas possuem orientações comuns, dentre elas pode-se citar a identificação das metas de curto, médio e longo prazos, para profissionais presentes nas organizações, bem como o mapeamento das competências já existentes no cenário organizacional e a identificação daquelas almejadas, o que por sua vez levam ao reconhecimento em conjunto das fragilidades, estratégias e tentativas de superação das mesmas e a identificação, com clareza de valores pessoais e organizacionais presente nas organizações (RABAGLIO, p. 19, 2014).

Em meio aos diversos processos de uma organização, um dos principais é a seleção de pessoas, em que através do mesmo se constitui o capital humano, o qual é de extrema importância, haja vista sua responsabilidade na efetividade nos resultados, refletindo na imagem da organização perante o mercado competitivo. De acordo com Rabaglio (2014):

Competência é composta pelo CHA (conhecimento, habilidade e atitude) que devem estar agregado às competências técnicas e comportamentais de cada indivíduo, sendo a primeira referente a conhecimento e desenvoltura em técnicas ou desempenhos específicos e a segunda em maneiras e condutas compatíveis com as atribuições das tarefas a serem executadas (RABAGLIO, p. 22, 2014).

As principais competências observadas nos indivíduos são: adaptabilidade com as mudanças e situações duvidosas, capacidade de pensar taticamente, tomar decisões ajustadas diante de pressão, disposição para trabalhar aprendendo com os colegas de trabalho, tomar decisões com exatidão, saber trabalhar em equipe, saber negociar quando houver problema, sobressair de situações difíceis, diferenciar trabalho da vida pessoal, ter bom humor e ser flexível. Mas, são conhecimentos prévios que cada uma traz de maneira diferente.

Tudo isso com a finalidade de conhecer o profissional como um todo, conhecendo assim a maneira de como ele reage a momentos de acerto e de sucesso, mas principalmente como reage em momentos de erro e de fracasso.

Ser competente está relacionado com um bom desempenho numa determinada tarefa, o que não garante que esse desempenho será bom sempre. Ter competência para a realização de uma tarefa significa ter conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com o desempenho dela e ser capaz de colocar esse potencial em prática sempre que for necessário (RABAGLIO, p. 23, 2014).

De acordo com Chiavenato (2012), a variabilidade humana é enorme: as diferenças individuais tanto no plano físico (estatura, peso, compleição física, força, acuidade visual e auditiva, resistência à fadiga etc.), como no plano psicológico (temperamento, caráter, inteligência, aptidões, habilidades mentais etc.), levam as pessoas a se comportarem diferentemente com maior ou menor sucesso nas organizações.

As pessoas diferem entre si tanto na capacidade para aprender uma tarefa como na maneira de realizá-la após a aprendizagem. A estimação apriorística dessas duas variáveis – tempo de aprendizagem e nível de execução – é tarefa da seleção de pessoal.

TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO REALIZADOS POR PEDAGOGOS

Identificando os pontos fortes e fracos e saber como lidar com eles, refletindo de maneira estruturada sobre o desenvolvimento das pessoas, equipes e sobre o contexto organizacional, desencadeia na possibilidade de construção de planos de ações mais eficazes que favoreçam o alcance de metas e, como consequência, atinjam os objetivos.

O treinamento visa preparar e formar o profissional para o exercício de uma profissão, em determinado mercado de trabalho. Seus objetivos são amplos, podendo ser a curto, médio e longo prazo, a fim de qualificá-los para uma futura profissão, ampliando, desenvolvendo e aperfeiçoando habilidade para seu crescimento profissional.

Desta forma, o grande objetivo da seleção por competências é criar um perfil de competências para cada cargo dentro da empresa, isto é, elaborar um mapeamento de competências que façam parte das estratégias de competitividade e diferenciação no mercado de trabalho. (RABAGLIO, p. 27, 2014).

O objetivo é torná-lo mais eficiente e produtivo no seu cargo através de uma sistemática organizada, sendo que o foco no treinamento é fundamental para que o indivíduo adquira e amplie seus conhecimentos, contribuindo para o alcance das metas organizacionais. Dessa forma a empresa não pode considerar o treinamento como despesa, mas sim um investimento cujo retorno é altamente compensador.

Conforme Chiavenato (2015, p. 295) o conteúdo do treinamento pode envolver quatro tipos de mudança de comportamento, a saber:

1. Transmissão de informações: o elemento essencial em muitos programas de treinamento é o conteúdo, compartilhando informações entre os treinados como um corpo de conhecimento. São informações de preferência sobre o trabalho, a empresa, seus produtos e serviços, sua organização e políticas, regras e regulamentos etc.
2. Desenvolvimento de habilidades: principalmente as habilidades, destrezas e conhecimentos diretamente relacionados com o desempenho do cargo atual ou de possíveis ocupações futuras. Trata-se de um treinamento orientado diretamente para as tarefas e ocupações a serem executadas.
3. Desenvolvimento ou modificação de atitudes: mudança de atitudes negativas para atitudes mais favoráveis entre os colaboradores, aumento de motivação, desenvolvimento de sensibilidade do pessoal de gerência e supervisão quanto aos sentimentos e reações das pessoas. Pode envolver aquisição de novos hábitos e atitudes em relação a clientes ou usuários.
4. Desenvolvimento de conceitos: o treinamento pode ser conduzido no sentido de elevar o nível de abstração de ideias e filosofias, seja para facilitar a aplicação de conceitos na prática administrativa ou elevar o nível de generalização desenvolvendo gerentes que possam pensar em termos globais e amplos (CHIAVENATO, p 295, 2015).

Dessa forma define-se que os objetivos principais do treinamento são: Qualificar e aperfeiçoar os colaboradores para execução imediata das diversas tarefas do cargo. Conceder oportunidades para o contínuo desenvolvimento do capital humano e intelectual, não apenas em cargos atuais, mas também para outras funções;

Outro aspecto muito importante é o fato de para muitos gestores existe o conflito entre a necessidade de treinar, os investimentos necessários e a possibilidade real de o colaborador deixar a empresa por um salário melhor mesmo que não seja tão significativa a diferença. Sendo uma das mais dispendiosas estratégias de mudança em que se pode investir e caso não atinja o objetivo esperado poderá acarretar prejuízo à empresa.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A Avaliação de Desempenho é extremamente contingencial, varia de pessoa para pessoa, e de situação para situação, depende de variáveis condicionantes, constitui um poderoso meio de resolver problemas referentes ao desempenho de cada ocupante do cargo.

De acordo com Chiavenato (2015), Avaliação de desempenho é o processo que mede o desempenho do funcionário. O desempenho do funcionário é o grau em que ele alcança os requisitos do seu trabalho.

O mapeamento dos principais traços comportamentais do indivíduo é relevante para a realização da avaliação de desempenho dos colaboradores para que se possa atribuir valor e reconhecimento à realização de suas tarefas e identificar competências fundamentais para a empresa.

A avaliação de desempenho torna-se importante para que a pessoa a ser avaliada receba retroação a respeito de seu desempenho para saber como está indo no seu trabalho. Assim como para a empresa identificar as potencialidades de seus funcionários.

REMUNERAÇÃO E MOTIVAÇÃO

As organizações utilizam diferentes alternativas referentes de quem deve avaliar o desempenho do funcionário. As mais democráticas e participativas, permitem que próprio funcionário se autoavalie, livremente de seu desempenho.

Outras atribuem a responsabilidade ao gerente imediato, reforçando a hierarquia, outras procuram interagir com o subordinado e seu superior, para reduzir a diferença de hierarquia. Assim como as que adotam o processo circular 360 graus, que envolvem todos, subordinado e seu superior, os colegas de equipe e o Recursos Humanos, em algumas até os clientes internos e externos. Também existem aquelas que centralizam todo o processo de avaliação nos Recursos Humanos.

A remuneração incentiva e motiva as pessoas na qualidade do trabalho, pois o profissional satisfeito irá produzir melhor suas tarefas. Todos os benefícios, obrigatórios ou não, são importantes,

pois além de ajudar na retenção de talentos, ajuda consideravelmente nos resultados positivos para a empresa.

As empresas devem remunerar as pessoas não somente pelo seu tempo dedicado a organização, isso é necessário, porém insuficiente. O incentivo deve ser sempre contínuo para que sempre se faça cada vez melhor. A adoção de incentivos financeiros deve ser utilizada, porém com o acompanhamento individual e comprometimento das pessoas.

Assim, utilizar o salário no processo de motivação é possível através da interação dele com os fatores cognitivos do indivíduo, sendo, portanto, preciso entender os valores da pessoa, o contexto em que ocorre a situação e, a partir destas considerações, verificar como o salário pode contribuir para a criação de ambiente motivador (FERREIRA, p. 57, 2016).

Pode-se considerar que os colaboradores de todos os níveis são essência da organização e o pleno envolvimento destes permite que suas habilidades sejam utilizadas em benefício da empresa.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT)

A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) é um conceito que se refere aos aspectos da experiência do trabalho, como estilo de gerência, liberdade e autonomia para tomar decisões, ambiente de trabalho agradável, segurança no emprego, horas adequadas de trabalho e tarefas significativas.

A QVT busca estruturar o ambiente de trabalho e como o trabalho será realizado, com o intuito de satisfazer a maioria das necessidades individuais dos colaboradores e tornando a organização um local desejável e atraente. A confiança das pessoas na organização também é fundamental para a retenção e fixação do pessoal.

As empresas devem preocupar-se diariamente com plano e ações que possibilitem não apenas a retenção como também a atração de talentos, pois alcançam resultados superiores quando se preocupam com a maneira de envolver as pessoas e quando tentam encontrar uma forma adequada de unir o desempenho às compensações individuais. Então, ao falar de pessoas, de acordo com Chiavenato (2015, p.298).

As pessoas como ativadores inteligentes de recursos organizacionais: como elementos impulsionadores da organização e capazes de dotá-la de inteligência, talento e da aprendizagem indispensáveis à sua constante renovação e competitividade em um mundo pleno de mudanças e desafios (CHIAVENATO, p. 298, 2015).

Ter um olhar mais cuidadoso com as pessoas que trabalham em sua empresa, é criar um ambiente de trabalho onde todos se sintam em casa, se sintam confortáveis e com vontade de voltar lá no dia seguinte, não só pelo salário ou pelas obrigações, mas porque eles realmente gostam do que fazem e onde fazem.

Importante fazer algo diferenciado para mobilizar pensamentos e ações, assim distribuir as tarefas de maneira perfilada, de forma a colocar o pedagógico em prática; levando em consideração a importância das pessoas e a forma de como o capital humano deve ser administrado, visto que, a retenção de talentos nos tempos atuais é uma questão de sobrevivência organizacional.

A gestão de pessoas deve preocupar-se não apenas em oferecer um bom salário, mas

sim com outros fatores importantes, como a seleção, treinamento, desenvolvimento, motivação, qualidade de vida, valorização e reconhecimento profissional dos talentos, com o intuito de criação de situações que efetivamente demonstrem que a organização procura corresponder às expectativas de seus colaboradores, por isso, desenvolver atividades diversificadas e promover oficinas com novas aprendizagens, mesmo dentro de uma unidade de saúde é realmente importante para o universo acadêmico e para a sociedade.

Reter talento não poder ser considerado uma tarefa simples e fácil de realizar, porque cada organização tem suas especificidades e possui uma cultura diferenciada, necessitando de um conhecimento analítico de sua natureza e realidade. Torna-se necessário a monitoração e avaliação do grau de satisfação de seus colaboradores, pois serão eles o diferencial competitivo da organização e se não estiverem motivados e comprometidos de nada adiantará ter a melhor tecnologia ou maior diversidade nas opções de serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado neste projeto são grandes os desafios da gestão pedagógica de pessoas, nas organizações não escolares, diante da retenção de talentos, desta forma, buscaram-se demonstrar as práticas e políticas adotadas pela gestão de pessoas, no qual essas ações contribuem para melhorias nos ambientes de trabalho.

Influenciar a mudança de atitudes dos colaboradores para criar um clima mais satisfatório entre envolvidos, aumentando a motivação e tornando-os mais receptivos às técnicas de supervisão e gerência. Porém, cabe ressaltar, que a adoção de políticas de treinamento por parte de uma empresa será sempre uma questão gerencial complexa, pela limitação de recursos financeiros para uma aplicação, uma vez que é muito caro formar um colaborador.

A busca pela sobrevivência das organizações tem mudado os paradigmas organizacionais, no sentido de que se antes era necessário motivar os funcionários, hoje, precisa-se buscar o seu comprometimento. Isto faz com que as empresas despertem para importância dos ambientes positivos, gestões com aplicações de ações pedagógicas, onde os colaboradores possam encontrar condições favoráveis para trabalhar mais eficazmente, aliando-se a isso a oportunidade de efetivos estímulos para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. 12ª Edição, 2015. Rio de Janeiro: Editora Campus.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. 7ª Edição, 2012. São Paulo: Editora Compacta.

FERREIRA, A. **Fatores de motivação no trabalho: o que pensam os líderes**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2016.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competências**. 4ª Edição, 2014. São Paulo: Editora Educator.

XAVIER, Ricardo. **Gestão de Pessoas na prática: os desafios e as soluções**. 2016. São Paulo: Editora Gente.

SEBRAE – Disponível em: <http://w.sebrae.com.br>, Acesso 01 nov.2019.

GAMIFICAÇÃO

GAMIFICATION



CRISTINA NOGUEIRA DE LIMA DE SOUZA BARROS

Graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP (1988); Graduação em Matemática Licenciatura Plena pelo Instituto de educação Elvira Dayrell - ISEED; (2017); Pós-graduada em Psicopedagogia pela FABAN (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Senador Milton Campos, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Gamificação é uma dinâmica com jogos em que despertamos o interesse e curiosidade nas pessoas aumentando o engajamento, aplica se na solução de problemas e melhora o aprendizado, além disso, ainda gera um estímulo ao aluno, a gamificação possibilita o dinamismo no ensino de forma mais eficiente que outros métodos. Ela é a comprovação que os seres humanos se sentem atraídos por jogos, não só os eletrônicos, como também os analógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Jogos; Lúdico.

ABSTRACT

Gamification is a dynamic with games in which we arouse interest and curiosity in people by increasing engagement, it is applied to problem solving and improves learning. In addition, it also generates a stimulus for the student, gamification enables dynamism in teaching in a more efficient way than other methods. It is proof that human beings are attracted to games, not only electronic ones, but also analog ones.

KEYWORDS: Gamification; Games; Playful.

INTRODUÇÃO

Metodologia ativa de aprendizagem é um processo amplo e possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado.

Propõe que o aluno assuma mais responsabilidade e autonomia em seu aprendizado, ele deixa de ser apenas alguém que recebe informação e passa a construir ativamente sua jornada para aprender.

Com a evolução da tecnologia, o consumo de conteúdos educativos pela internet já faz parte da rotina dos estudantes, a metodologia ativa propõe um olhar aprofundado para o perfil do aluno atual e as características do meio em que ele vive, assim as instituições de ensino precisam considerar todas as outras linguagens usadas para aprender, ou seja, não só a dinâmica “professor e lousa”, vivemos na era da informação e ela ultrapassa a sala de aula.

A proposta da Metodologia Ativa coloca os alunos como principais agentes de seu aprendizado, assim, o estímulo à crítica e reflexão são incentivados pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno.

A gamificação consiste na utilização dos elementos de design de jogos no ambiente de aprendizagem para engajar, motivar e melhorar o desempenho dos alunos.

A utilização das metodologias demonstram duas situações para a escola solucionar a questão financeira: A dificuldade de comprar materiais tecnológicos e a gamificação em si, que é a utilização dos recursos tecnológicos para se aproximação dos alunos, fazendo uso de algo que faz parte das suas rotinas como os smartphones, para potencializar a aprendizagem, precisando somente ter acesso à internet, com isso os alunos aprenderiam de forma mais criativa e interativa, saindo da aula tradicional com livros e leituras somente, podendo pesquisar temas e fazerem dinâmicas entre si.

Objetivamente o estudo busca compreender como a utilização da gamificação irá auxiliar no processo ensino aprendizagem.

GAMIFICAÇÃO E INCLUSÃO

Na busca por novas metodologias que facilitem a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos não só no ensino médio como também no ensino superior, os jogos lúdicos se apresentam como uma alternativa inovadora capaz de tornar mais agradável e compreensíveis conteúdos.

A educação possui diversas técnicas didáticas capazes de dinamizar e facilitar o processo de aprendizado e uma das opções para tornar o aprendizado mais simples e prazeroso é a utilização de metodologias alternativas. Sendo assim, as atividades lúdicas podem auxiliar os alunos na

apropriação dos conteúdos, e conseqüentemente gerar uma aprendizagem significativa.

Tornou-se imperativo que a escola buscasse alternativa e de intervenções pedagógicas para atender a temática da inclusão, a fim de contribuir para com o entendimento em relação às necessidades educacionais, tornando clara a ação docente na mediação para a inclusão.

A escola deve assim de uma vez por todas dar um passo adiante sobre o paradigma tradicional da avaliação da aprendizagem como memorização de conteúdo. É fundamental que desenvolvamos competências para o tratamento da informação e sua transformação em conhecimento, levando em conta ainda a sua verificação rigorosa, dada a abundância de incorreções existentes em meio às informações consistentes. (SANTOS; SILVA, 2018, p. 69- 70).

A inclusão social e a acessibilidade educacional, tais como são vivenciadas hoje, são frutos de movimentos nacionais e internacionais que promoveram transformações conceituais, legais e práticas na atuação pedagógica.

A legislação é bem clara quanto a necessidade de se receber as crianças com deficiência na escola de ensino regular, porém é necessário que esse acolhimento seja no sentido de ajudar os alunos a realizar de forma integral suas potencialidades e assim realizar a inclusão.

Há uma necessidade de conscientização sobre a inclusão na escola, iniciada por meio do docente, o qual necessita de subsídios para a sua prática pedagógica e de intervenções pedagógicas para a abordagem da temática inclusão.

O professor precisa fazer uso de recursos pedagógicos que venham contribuir para com o processo de ensino e aprendizagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) esclarece o dever das instituições de ensino de realizar as adequações necessárias para garantir aos alunos com necessidades educacionais a possibilidade de aprender.

É previsto nessa lei a acessibilidade, por meio de adequações curriculares, com o uso de estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados, então a educação desempenha papel importante na definição de futuro para todas as pessoas, sob os pontos de vista social, profissional e pessoal.

O sistema educativo tem de ser um lugar social que garanta o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, permitindo a autonomia da pessoa com deficiência, fica sob-responsabilidade da escola a função socializadora, a tarefa de criar condições para incluir todos os indivíduos no processo educacional, operando dentro de um contexto sustentador, que possibilite educar com êxito a todos os estudantes.

É óbvio que quanto mais formas de recursos metodológicos forem utilizadas, para atender à inclusão social no âmbito educacional, maiores serão os resultados da aprendizagem significativa. O ensino vai se adaptando às novas tecnologias de informação e de comunicação, convertendo em realidade a inclusão do educando.

Almeja-se que tal metodologia educacional faça parte de uma educação inclusiva e que possa ajudar a conscientizar os alunos, na tentativa de manter a valorização, o respeito, a dignidade e os direitos humanos.

Mas, não basta integrar as mídias na educação sem que o professor estabeleça um diálogo

crítico com os métodos, sem que explore os fundamentos teóricos, sem que discuta os conceitos, sem que reflita sobre as novas linguagens audiovisuais e sem que compreenda o contexto do conteúdo mediático.

GAMIFICAÇÃO E CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS

A ludicidade remete a ideia de brincadeira, de divertimento, além de ser um recurso muito utilizado no processo de alfabetização de crianças como forma de estimulá-las ao interesse pelo conteúdo pedagógico.

A utilização de jogos como um recurso multiformador, capaz de proporcionar as primeiras experiências com outras crianças, além de permitir que a criança tome consciência de si mesma, aprende a controlar seus impulsos e a se submeter às regras pré-estabelecidas.

Além de ser um artifício eficaz no processo de aprendizagem, o lúdico é uma atividade voluntária, realizada em espaço e tempo determinados, composto de regras e objetivos, podendo promover sentimentos como tensão e alegria que permite o desenvolvimento da criatividade e absorção de conhecimentos nas diferentes fases da vida.

Ele abrange desde a infância, adolescência e juventude, fases caracterizadas pelo processo de aprendizado, até a velhice de forma a estimular o cérebro e manter a mente ativa.

Dentre estas metodologias, a gamificação vem ganhando destaque nacional e internacional devido a sua capacidade de envolver, engajar e motivar a ação do estudante em ambientes de aprendizagem, além disso, essa metodologia tem se mostrado como uma alternativa promissora para o processo ensino aprendizagem.

Por definição, a gamificação contempla o uso de elementos de desenvolvimentos de jogos sem contextos fora dos jogos para motivar, aumentar a atividade e reter a atenção do aluno

Os elementos de games são objetivos, regras claras, retorno imediato, recompensas, motivação intrínseca, inclusão do erro no processo, diversão, narrativa, níveis, abstração da realidade, competição, conflito, cooperação, voluntariedade.

Ainda são grandes os desafios para se implementar a gamificação de maneira eficaz em sala de aula. Apesar da gamificação ter se mostrado uma alternativa promissora para promover motivação intrínseca, engajamento e sentimento de realização, um dos desafios na criação de ambientes gamificados é saber como estimular e relacionar efetivamente as duas formas de motivação extrínseca e intrínseca.

Na Intrínseca temos autonomia, senso de comandar nossas vidas. Aprendendo diferentes caminhos até chegar a um objetivo final.

Na extrínseca gera a necessidade de ser melhor de progredir, almejando coisas que estejam maiores que nós para assim chegar em objetivos significativos.

Uma aplicação efetiva da gamificação para alcançar resultados satisfatórios demanda um bom planejamento, e para isso é necessário um aprofundamento teórico.

A gamificação não é necessariamente uma metodologia ativa, todavia poderá ser utilizada como estratégia de aprendizagem ativa. Uma metodologia de aprendizagem ativa está fundamentada no pressuposto de que o aluno, e não o professor, encontra-se no centro do processo de aprendizagem.

A metodologia parte da premissa de que o aluno é instigado a sair uma posição cômoda, puramente receptora de informações, para participar ativamente das aulas em um contexto em que poderá desenvolver novas habilidades e competências necessárias como criatividade, autonomia e reflexiva, capacidade de inovar, cooperação para se trabalhar em equipe e refletir diante das situações problemáticas.

No modelo de aprendizagem ativa o professor passará a atuar como mediador, orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem. A gamificação como estratégia de ensino pode ser considerada como um exemplo de ensino de metodologia ativa, quando o professor, por meio das regras desafia e estimula os alunos a realizarem suas tarefas

Para cumprir cada missão os alunos deverão desenvolver algumas estratégias como:

Explorar o problema (desafio);

Levantar hipóteses;

Tentar solucionar o problema a partir dos seus conhecimentos prévios;

Identificar o que ele não sabe e o que é preciso conhecer para solucionar o problema;

Desenvolver as tarefas individuais e delegar responsabilidades para o autônomo da equipe;

Compartilhar o novo conhecimento;

Aplicar o conhecimento para solucionar o problema;

Avaliar a solução do problema e a eficácia do processo utilizado.

Tal prática de ensino, possibilita o aluno fazer alguma atividade e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre o que está fazendo, sintetiza um dos princípios das metodologias ativas de aprendizagem que é favorecer no aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar.

A figura 1 ilustra alguns elementos utilizados na gamificação.



Fonte: novaescola.org.br. Acesso 12 out 2023.

A figura 2 ilustra uma sala de aula de ensino infantil, utilizando a playtable como ferramenta de processo de ensino aprendizagem.



Fonte: www.projetodraft.com. Acesso 12 out 2023.

A Playtable é uma plataforma interativa e multidisciplinar com jogos e livros digitais baseados na ludopedagogia.

As metodologias ativas são capazes de minimizar ou solucionar alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e a partir de situações vivenciadas por eles para tratar de temas como cidade ou meio ambiente.

A utilização de jogos como método de ensino nas salas de aula, é importante técnica de ensino e deve se tornar elemento componente do processo pedagógico.

JOGOS LÚDICOS E A GAMIFICAÇÃO

Sobre os jogos lúdicos, eles induzem o aluno ao raciocínio e a reflexão de suas ações enquanto jogador, sobretudo, em sua tomada de decisão na condição do aluno diante dos conhecimentos que necessita compreender, além de contribuir para o desenvolvimento dos alunos perante as aulas.

A gamificação é basicamente, usar ideias e mecanismos de jogos para incentivar alguém a fazer algo. A tecnologia e a gamificação andam juntas, criando jogos e aplicativos de bonificação para melhor desempenho dos professores.

A gamificação trata-se da utilização de algumas ferramentas específicas, que auxiliam a resolução de problemas, melhorando o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos, objetivando o despertar a curiosidade e aumentar o engajamento dos usuários, além de ser repleta de desafios propostos em seus jogos trazendo recompensas que

são itens cruciais para se alcançar o sucesso.

Os jogos modernos de computador mostram potencial não apenas para envolver e divertir usuários, mas também para promover o aprendizado. No instante em que agregam aprendizado são ressignificados como Jogos Sérios (no inglês, Serious Games - SGs). Os SGs foram projetados com objetivos que transcendem o conceito de jogo, enquadrado apenas como entretenimento. Serious Games, como jogos digitais, apresentam objetivos de educar e entreter. Os SGs apresentam conceitos para desenvolver competências, construir conhecimentos e promover atitudes em situações reais ou simuladas. (TAVARES et al. 2020, p. 48705).

O processo educativo do aluno é fruto da constante interação entre os diversos campos, como a família, a sociedade, momento histórico, filosofia e as tecnologias presentes nos ambientes que o aluno se envolve. Assim, a escola tem o papel de saber quais são as habilidades necessárias para o aluno contemporâneo que não eram exigidas há décadas atrás.

Tornou-se evidente que para entender a utilização da gamificação, precisamos primeiramente entender o que é um jogo e suas funções, para posteriormente, estabelecermos sua funcionalidade e empregabilidade na educação.

Há necessidade de professores se apropriarem desta ferramenta pedagógica para auxiliar sua prática no contexto da educação inclusiva.

Os elementos da gamificação aplicados em atividades de aprendizagem podem proporcionar o aumento do engajamento e da motivação em atividades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na gamificação temos as regras, para determinar como o aluno pode jogar, como ele se comporta criando pensamentos estratégicos, tem os Feedbacks, que significa o local onde o jogador se orienta sobre a sua interação dentro do jogo.

O feedback após o comprimento de cada conteúdo faz com que o aluno queira prosseguir, com que ele sinta que está sendo desafiado e se caso ocorrer o erro, ele ainda consegue se recuperar.

Formas personalizadas de interação entre os alunos, competição e colaboração, devem fazer parte do ambiente gamificado, pois tem alunos com perfil competitivo e outros com perfil cooperativo, portanto, temos que atender esses dois perfis. Alguns alunos se motivam pela conclusão de tarefas, outros pela socialização dos colegas. Um painel com aumento de níveis faz com que o aluno fique ainda mais motivado, sendo desafiado a crescer de seu nível mecânico simples.

O aluno pode ter uma flexibilidade de escolha, o que lhe garante certa autonomia. É importante que o professor saiba qual perfil do aluno, conseguindo assim elaborar atividades com mais de uma tentativa. Dessa forma, o aluno pode falhar correr riscos, todos os bons jogos tem uma história para se contar mostrando o caminho percorrido e aonde se quer chegar com metáforas analogias.

Com o avanço da tecnologia, manter o foco em uma única atividade é desafio para muitos adultos e também para crianças e adolescentes. Essa sobrecarga de informações e as “multitarefas” fazem com que a capacidade de foco diminua o que impacta diretamente a qualidade da aula, por

exemplo. Ao aplicar técnicas de gamificação, o aluno se manterá focado por um tempo determinado em uma única atividade. Com o avanço das fases ou níveis, a tendência é que o jogo se torne mais difícil, exigindo mais atenção e comprometimento do jogador.

REFERÊNCIAS

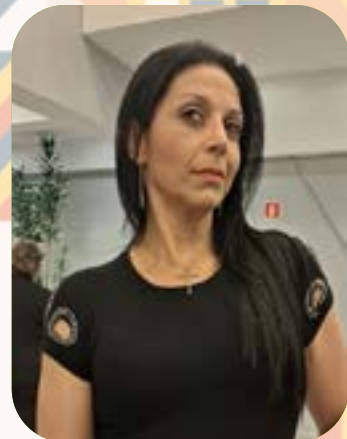
BARBOSA, Francisco Danilo Duarte; Mariano, Erich de Freitas; SOUSA, Jair Moisés de. **Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a ação**. Revista Conjecturas. vol. 21, nº 2. 2021. Disponível em www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/91 > Acesso 04 out. 2023.

MARTINS, João Alberto Ramos; TEIXEIRA. Adriano Canabarro. **O programa escola de hackers e a formação de sujeitos protagonistas**. Revista Tecnologia Educacional, p. 42- 54,2018. Acesso 04 out. 2023.

SANTOS, Cristiane Pinheiro dos; SILVA, Eduardo Leandro Justino da. **A tecnologia digital na escola: a tecnologia digital e o trabalho pedagógico**. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 65-74, nov. 2017/fev. 2018. Acesso 04 out. 2023.

TAVARES, Luis Antonio; MEIRA, Matheus Carvalho; AMARAL; Sergio Ferreira do. **Inteligência Artificial na Educação: Survey**. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 48699-48714, 2020. -8761. Acesso 03 out. 2023.

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



PSYCHOPEDAGOGY AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING- LEARNING PROCESS OF CHILDREN REQUIRING SPECIAL EDUCATION

DÉBORA MALTA NEVES SOARES

Magistério, conclusão em dezembro 2001 pela EMEFM Prof. Derville Allegretti.
Licenciatura Plena em Pedagogia, conclusão em dezembro 2006, Universidade
Guarulhos. Bacharel em Psicologia, conclusão em julho 2023, Universidade Nove de
Julho.

RESUMO

A psicopedagogia surge desde sua origem relacionada ao processo de aprendizagem escolar e às dificuldades que apresentam algumas crianças que têm desenvolvimento atípico para seguirem a escolaridade comum, aqueles que têm necessidades educacionais ou altas habilidades. No Brasil, esta especialidade começa a aparecer com uma evolução, tende confundir seu papel com o de educadores diferenciais que atendem alunos que fazem parte da educação especial. Durante esse artigo pretende-se focar no papel do psicopedagogo, aproximando-o de suas bases claramente pedagógicas, mas não se distanciando do modelo psicológico e principalmente neuropsicológico. A preocupação com as dificuldades de aprendizagem aparece como uma tarefa árdua psicopedagógica, teve origem na necessidade acadêmica e social. A metodologia apresentada nesse artigo é baseada em uma pesquisa bibliográfica, pautada em autores que corroboram com o tema em questão. Muitas das dificuldades dos alunos que são observadas em ações psicopedagógicas, têm a ver com as habilidades para processar informações do seu ambiente educacional e têm um impacto no desenvolvimento de esquemas que facilitam o armazenamento, recuperação e uso memorização de conhecimentos, bem como falta de motivação para participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Por esses motivos percebe-se que o psicopedagogo é um profissional fundamental nas escolas, colaborando para o processo ensino aprendizagem de crianças que fazem parte da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Psicopedagógicas; Desenvolvimento; Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

Since its inception, psychopedagogy has been related to the school learning process and the difficulties presented by some children who have atypical development to follow ordinary schooling, those who have educational needs or high abilities. In Brazil, this specialty is beginning to evolve, with a tendency to confuse its role with that of special educators who assist students who are part of special education. The aim of this article is to focus on the role of the psychopedagogue, bringing it closer to its clearly pedagogical bases, but not distancing itself from the psychological and especially neuropsychological model. The concern with learning difficulties appears to be an arduous psychopedagogical task, originating in academic and social need. The methodology presented in this article is based on bibliographical research, based on authors who corroborate the theme in question. Many of the students' difficulties that are observed in psycho-pedagogical actions have to do with their abilities to process information from their educational environment and have an impact on the development of schemes that facilitate the storage, retrieval and use of knowledge, as well as a lack of motivation to actively participate in the teaching-learning process. For these reasons, it is clear that the psychopedagogue is a fundamental professional in schools, collaborating in the teaching-learning process of children who are part of special education.

KEYWORDS: Psychopedagogical Actions; Development; Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é um campo que visa entender e atuar nos processos de aprendizado de crianças e adolescentes, levando em conta as especificidades de cada um em termos de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No caso de crianças que requerem educação especial, a psicopedagogia se torna ainda mais crucial para assegurar que esses indivíduos possam ter acesso a um ensino de alto padrão e que sejam capazes de explorar todo o seu potencial. Conforme citado por BOSSA (1994, citado por SANTOS, 2011),

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria "ensinagem".

Um dos principais aportes da psicopedagogia para o processo de ensino e aprendizagem de crianças que requerem educação especial é a detecção e entendimento das barreiras de aprendizado desses indivíduos. Por meio de avaliações e análises minuciosas, os psicopedagogos conseguem reconhecer as competências e limitações de cada criança em relação aos diversos aspectos do

processo de aprendizagem, incluindo a percepção, a memória, a atenção, a linguagem, a motricidade, entre outros.

[...] a educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológicas, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possa usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua integração em classes etariamente, com o objetivo de serem preparados para uma vida futura, o mais independente e produtivo possível (VISCA. 2004, p.41).

Com essas informações em mãos, os psicopedagogos podem elaborar táticas e ferramentas personalizadas para cada criança, com o intuito de facilitar e maximizar seu processo de aprendizado. Essas táticas podem envolver o uso de materiais didáticos customizados, a implementação de metodologias inovadoras, a aplicação de jogos e atividades recreativas, entre outras abordagens que sejam compatíveis com o perfil de cada criança.

Segundo Mary (citada por BOSSA, 2019), o interesse em entender e atender crianças e adolescentes com deficiências sensoriais e outros problemas que afetam a aprendizagem começou no século XIX.

Autores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin iniciaram seus estudos focados em crianças que apresentavam dificuldades de aprendizado. Pestalozzi, por exemplo, estabeleceu um centro educacional na Suíça, inspirado nos princípios de Rousseau, onde acolhia crianças e adolescentes carentes e incentivava a percepção através da intuição e da natureza. Pereira, por outro lado, se dedicou a estimular a visão e o tato na educação. Itard realizou estudos sobre percepção e atraso mental. Seguin, em 1837, inaugurou uma escola voltada para crianças com deficiências mentais e, um ano depois, suas ideias foram reconhecidas e suas técnicas para treinar os sentidos e os músculos ainda são aplicadas atualmente.

[...] Seguin fundou na França a primeira escola de reeducação. Depois de rejeitar a noção dominante de "incurabilidade" da deficiência mental, Seguin experimentou, durante muitos anos, o que denominou como método fisiológico de educação e, em 1837, fundou uma escola destinada a crianças mentalmente deficiente e emigrou para os Estados Unidos, em 1848, onde suas ideias foram amplamente aceitas. Suas técnicas de treinamento dos sentidos e dos músculos ainda são utilizadas atualmente [...], (ANASTASI apud BOSSA, 2019, p. 48).

Outro aporte significativo da psicopedagogia para a educação especializada é a criação de programas de intervenção antecipada, que buscam detectar e intervir nas barreiras de aprendizado das crianças ainda na primeira infância.

Quanto mais precoce for a identificação das dificuldades, maiores são as chances de obter resultados positivos no processo de aprendizado. Em conclusão, a psicopedagogia é uma disciplina essencial para o processo de ensino e aprendizagem de crianças que requerem educação especializada.

Por meio da detecção e entendimento das barreiras de aprendizado desses indivíduos, a psicopedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de táticas e ferramentas personalizadas que facilitem e maximizem seu processo de aprendizado, além de proporcionar uma formação adequada para os profissionais que atuam na área da educação especializada.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia surgiu originalmente na Europa com o objetivo terapêutico de auxiliar crianças com obstáculos escolares e familiares. No século XVII, moralistas e educadores já se preocupavam em entender a criança para transformá-la em um ser racional e cristão. A partir do século XVIII, o discurso social sobre a criança mudou, passando a predominar o conceito de disciplina, racionalidade dos hábitos, higiene e saúde física.

Em um estudo realizado pela psicopedagoga francesa Bossa (2019), foi adotado o termo “psicopedagogia curativa” para caracterizar as ações terapêuticas que têm pontos de vista pedagógicos e psicológicos no tratamento de crianças que enfrentam obstáculos escolares, fracasso escolar ou demonstram lentidão em relação aos seus colegas em relação às aquisições escolares.

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que tem como objetivo analisar e intervir nos processos de aprendizagem, considerando as particularidades de cada indivíduo, suas limitações e potencialidades. Para isso, a psicopedagogia se fundamenta em diversos campos do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia, a neurociência, a sociologia e a antropologia. No campo da psicologia, a psicopedagogia utiliza teorias como a teoria da aprendizagem, que estuda como o conhecimento é adquirido e como as informações são processadas pelo cérebro. A partir dessa teoria, a psicopedagogia busca entender como os indivíduos aprendem e quais são os fatores que influenciam esse processo, como a atenção, a memória, a motivação e a emoção. Outra teoria importante utilizada pela psicopedagogia é a teoria do desenvolvimento, que estuda as mudanças que ocorrem no indivíduo ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta.

Na pedagogia, a psicopedagogia utiliza teorias como a pedagogia histórico-cultural, que valoriza o papel da cultura e da sociedade no processo de aprendizagem. A partir dessa teoria, a psicopedagogia busca entender como as características culturais e sociais de cada indivíduo influenciam o processo de aprendizagem, como a linguagem, os valores e as crenças. Além disso, a psicopedagogia também se fundamenta na neurociência, que estuda o funcionamento do cérebro e sua relação com o comportamento humano. A partir dessa área, a psicopedagogia busca entender as bases neurobiológicas da aprendizagem e como isso pode influenciar as estratégias de ensino.

Finalmente, a psicopedagogia também utiliza conceitos da etnografia e da ciência social, que investigam as conexões entre os sujeitos e a comunidade. A partir desses campos, a psicopedagogia busca compreender como as interações sociais e culturais impactam a aquisição de conhecimento, como o engajamento com os colegas e os mestres, e como isso pode ser empregado para elaborar abordagens pedagógicas mais efetivas.

Resumidamente, a psicopedagogia se baseia em múltiplas disciplinas do saber, como a psique, ensino, neurologia, etnografia e ciência social. A partir dessas áreas, a psicopedagogia procura compreender como os indivíduos assimilam informações e quais são os fatores que moldam esse processo, além de conceber estratégias educacionais adaptadas às particularidades de cada pessoa.

EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

A educação especializada é uma área da educação que se propõe a atender as demandas educacionais de indivíduos com deficiências, transtornos ou obstáculos de aprendizado. O objetivo da educação especializada é assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e a inclusão desses indivíduos na sociedade.

A partir dos anos 70, a educação especializada passou por uma mudança significativa, deixando de ser percebida como uma educação segregada e passando a fazer parte da educação inclusiva. A inclusão escolar é um processo que reconhece e valoriza a diversidade e as diferenças individuais, e busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de alto padrão.

Para garantir a inclusão escolar, a educação especializada conta com vários profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, entre outros, que trabalham em conjunto para atender as demandas educacionais dos estudantes. Esses profissionais realizam avaliações para identificar as demandas educacionais especiais dos estudantes, elaboram planos e estratégias de ensino adaptadas às suas demandas e acompanham o processo de aprendizado para garantir que o estudante esteja progredindo.

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade. Se o momento é o de enfrentar as mudanças provocadas pela inclusão escolar, logo distorcemos o sentido dessa inovação, até mesmo no discurso pedagógico, reduzindo-a a um grupo de alunos (no caso as pessoas com deficiência), e continuamos a excluir tantos outros alunos e mesmo a restringir a inserção daqueles com deficiência entre os que conseguem “acompanhar” as suas turmas escolares! (MONTANO 2003, p.26)

A educação especializada também se beneficia de recursos pedagógicos e tecnológicos que auxiliam no processo de aprendizado desses estudantes, como materiais didáticos customizados, softwares educativos e equipamentos de acessibilidade. Além disso, a educação especializada também se preocupa em capacitar os profissionais da educação para atender adequadamente os estudantes com demandas educacionais especiais.

No Brasil, a educação especializada é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que a educação especializada deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e que os estudantes com demandas educacionais especiais têm direito a atendimento educacional especializado gratuito e complementar ao ensino regular.

É importante destacar que a educação especializada não se limita apenas a atender estudantes com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais. Ela também abrange estudantes com transtornos de aprendizado, como dislexia e TDAH, e estudantes em situação de vulnerabilidade social, como crianças em situação de rua ou em abrigos.

A inclusão escolar de estudantes com demandas educacionais especiais ainda é um desafio a ser superado. É necessário que haja uma mudança de mentalidade e uma sensibilização da sociedade para valorizar a diversidade e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação

de alto padrão. Para isso, é fundamental que haja investimentos em formação de professores, em recursos pedagógicos e tecnológicos e em políticas públicas que garantam o acesso e a permanência desses estudantes na escola. A educação especializada é um direito e uma necessidade, e deve ser garantida a todos os estudantes que dela necessitem.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A intervenção psicopedagógica é um processo que visa auxiliar pessoas com obstáculos de aprendizado. O trabalho do psicopedagogo consiste em detectar as causas da dificuldade de aprendizado, elaborar táticas e intervenções adequadas e acompanhar o processo de aprendizado do indivíduo de forma personalizada.

O processo de intervenção psicopedagógica começa com a avaliação diagnóstica, que é um processo de coleta de informações sobre a história de vida do indivíduo, suas habilidades, competências, obstáculos e potencialidades. A partir dessa avaliação, o psicopedagogo identifica as causas da dificuldade de aprendizado e elabora um plano de intervenção, que tem como objetivo superar esses obstáculos e desenvolver as habilidades e competências necessárias para a aprendizagem.

A Intervenção Psicopedagógica na área do ensino fundamental estará priorizando mais a parte da aprendizagem, a interdisciplinaridade, atendimento adequado oferecido pela instituição para atender as necessidades do aluno, resgatando o prazer de aprender e ensinar entrando em relação para assim estimular a aprendizagem. (ARRAIAL, LEMOS, KOZELSKI, 2020, p. 7).

As ações psicopedagógicas podem ser executadas de maneira individual ou coletiva, dependendo das demandas do indivíduo. O psicopedagogo emprega técnicas e ferramentas pedagógicas apropriadas ao perfil do indivíduo, como jogos, atividades recreativas, exercícios de memória e atenção, entre outros, para promover o aprendizado de maneira agradável e eficaz.

A intervenção psicopedagógica também se dedica a trabalhar a autoestima e a autoconfiança do indivíduo, pois muitas vezes o obstáculo de aprendizado pode estar relacionado a questões emocionais, como ansiedade e medo de falhar. Nesse sentido, o psicopedagogo trabalha a motivação do indivíduo, incentivando-o a superar os obstáculos e a desenvolver suas habilidades e competências.

É importante destacar que a intervenção psicopedagógica não se restringe apenas a crianças em idade escolar. Ela também pode ser realizada com adolescentes e adultos que apresentam obstáculos de aprendizado em diferentes áreas, como leitura, escrita, matemática, entre outras. A intervenção psicopedagógica é uma abordagem interdisciplinar, que envolve não apenas o psicopedagogo, mas também outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros.

O trabalho em equipe é essencial para garantir que o indivíduo receba um atendimento personalizado e adequado às suas demandas. Além disso, a intervenção psicopedagógica também se preocupa em orientar pais e educadores sobre como lidar com o obstáculo de aprendizado do indivíduo e como ajudá-lo a superar esses obstáculos.

O envolvimento da família e da escola é fundamental para garantir o sucesso da intervenção

psicopedagógica. Em suma, a intervenção psicopedagógica é um processo que visa auxiliar pessoas com obstáculos de aprendizado a superar esses obstáculos e desenvolver suas habilidades e competências necessárias para o aprendizado. É um trabalho personalizado, interdisciplinar e que envolve não apenas o indivíduo, mas também sua família e a escola. É uma abordagem eficaz e que pode fazer a diferença na vida de muitas pessoas que enfrentam obstáculos de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção psicopedagógica trabalha na sala de aula com crianças que nos apresentam alguma dificuldade, que requer muita afetividade, perspicácia, alegria, calma e paciência, exigindo do educador uma postura, uma atitude que vem de dentro da pessoa, no sentido psicanalítico, aceitação, firmeza, tentando ajudar a conduzi-las com participação ativa dos pais a ir vencendo pequenos obstáculos, dentro do processo de desenvolvimento, sempre através de tomadas de consciência de si mesma, do que faz de tudo e todos que estão à sua volta.

Os pais vão percebendo, por sua vez, que o filho não é tão incapaz como eles pensavam, vão percebendo as atividades de que ele gosta que o faça feliz, até dar gargalhada ou bater palmas espontâneas; se eles se interessam, de certo modo, por repeti-las e criar aspectos novos em casa são ações que propiciam a crença do acreditar mais na criança e em sua capacidade. Isso vai concorrer para a melhora da autoimagem da criança, do sentir-se capaz de, e isso é o grande incentivo a que ele procure vencer, superar os obstáculos no seu caminho de aprendizado.

O psicopedagogo procura auxiliar os alunos na sua aprendizagem, buscando entender o problema, fazendo suas intervenções, visando compreendê-lo e corrigindo o que é necessário, diminuindo suas dificuldades aos poucos, pois tudo é um processo.

Os momentos de intervenções acontecem por meio de uma fala, uma conversa com todos envolvidos, nos quais são apresentados todos os sintomas que dificulta a aprendizagem do aluno.

Trata-se de um aprendizado e é importante ressaltar que alguns transtornos não só acontecem em torno da escola, mas também nos ambientes familiares, e para que seja um trabalho satisfatório é necessário que tenha uma parceria entre professor, psicopedagogo e a família.

Antigamente, o pensamento que a sociedade tinha em relação à missão da família era apenas em preservar os bons costumes e lutar por sua sobrevivência, mas com o início dos tempos modernos, isso mudou muito, e sua missão a partir deste momento passa a ser de auxiliar no desenvolvimento social, preparando-os para a vida em sociedade, resultando em algumas transformações no ambiente familiar, que neste momento passa a ter papel fundamental para uma boa compreensão de algum transtorno que a criança venha a apresentar.

REFERÊNCIAS

ARRAIAL, Camila Nunes; LEMOS, Daiana Aparecida; KOZELSKI, Adriana Cristina. **Intervenção psicopedagógica institucional: a intencionalidade do trabalho no ambiente escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.famper.com.br/arquivos/documentos/tcc/35/a59b485d47d1ffaa.pdf>. Acesso 01 nov.2023.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-TeresaEgl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso 01 nov.2023.

SANTOS, A. M. X. et al. **A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva**. Teresina: Jornal da Educação, 2011.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA



PAULO FREIRE AND TRANSFORMATIVE EDUCATION: CHALLENGES AND PATHS TOWARDS A DIALOGICAL PRACTICE

FABRÍCIO MASA HARU OIWA DA COSTA

Graduação em Licenciatura em Matemática e Física pela Universidade Federal do ABC (2017); Especialista em Design Instrucional e Pedagogia do E-learning pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021), mestre e doutorando em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (2018); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na CEU EMEF José Rezende Professor.

RESUMO

A promoção de uma formação mais crítica do sujeito vai ao encontro da necessidade de cessar os trabalhos feitos de formas isoladas e neutras quando se tratar o ensino de Ciências. Nesse contexto, este artigo propõe investigar de que forma a questão sobre como as ideias Freireanas, dentre elas a Abordagem Temática vem sendo discutidas nos congressos e eventos na área de ensino de Ciências e alguns referenciais teóricos da criticidade e Abordagem Temática. Metodologicamente, procura-se descrever que forma e como essas questões são abordadas nesses exemplares, para essa análise toma-se como referência os aspectos da Análise do Conteúdo. Dos resultados, identifica-se que os trabalhos que vêm sendo produzidos pautam-se, em parte, na dificuldade de integrar a realidade dos(as) estudantes como forma de contextualizar o conteúdo aprendido em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação problematizadora; Paulo Freire; Tomada de consciência; Desafios educacionais; Transformação social.

ABSTRACT

Promoting a more critical education of the subject is in line with the need to put an end to work done

in isolated and neutral ways when it comes to teaching science. In this context, this article sets out to investigate how Freirean ideas, including the Thematic Approach, have been discussed at conferences and events in the area of science teaching and some theoretical references to criticality and the Thematic Approach. Methodologically, the aim is to describe how and in what way these issues are dealt with in these texts, using aspects of content analysis as a reference. The results show that the work that has been produced is partly based on the difficulty of integrating the students' reality as a way of contextualizing the content learned in the classroom.

KEYWORDS: Problematizing education; Paulo Freire; Awareness raising; Educational challenges; Social transformation.

INTRODUÇÃO

No cenário atual, a formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis tornou-se um dos grandes desafios da modernidade. A educação precisa ser objeto de uma reflexão constante que enfatize a necessidade de uma abordagem que aproxime os indivíduos dos desafios de sua realidade por meio de ações conscientes e baseadas em conhecimentos sistematizados. Essa demanda encontra eco nos princípios de criticidade propostos por Paulo Freire (1968), que visam ao desenvolvimento dos sujeitos, capacitando-os a compreender as contradições do cotidiano e a adotar posturas democráticas e transformadoras.

Nesse contexto, este trabalho explora conceitos fundamentados nos pressupostos freireanos, destacando a educação problematizadora e dialógica. Essa abordagem pedagógica tem como objetivo principal o desenvolvimento da criticidade dos alunos, capacitando-os a identificar contradições em sua realidade e a engajar-se na transformação social, partindo do pressuposto de que os indivíduos são seres sociais, culturais e históricos, capazes de criar e transformar a realidade em que vivem. Além disso, a tomada de consciência, que envolve a percepção das contradições do cotidiano e o entendimento de que a realidade está em constante evolução, é um conceito relevante nesse contexto.

Paulo Freire (1968) enfatiza que a descrição da situação é o primeiro passo para compreender as interações entre as partes da realidade. O distanciamento crítico é apresentado como um meio para a libertação do sujeito, permitindo que ele enxergue a situação sob uma nova perspectiva. Os conhecimentos escolares desempenham um papel crucial nesse processo, fornecendo ferramentas para a compreensão da realidade e sua transformação. Adicionalmente, o texto aborda a ideia de que os estudantes já possuem conhecimentos prévios construídos fora da escola, derivados de sua leitura do mundo. Isso suscita a questão do papel da escola na construção do conhecimento e na promoção da criticidade.

A Abordagem Temática é apresentada como um enfoque que busca conectar os conceitos científicos e escolares à realidade vivida pelos estudantes. Isso implica a necessidade de trabalhar com temas geradores que emergem da cultura, da realidade e da visão de mundo dos alunos. Tais

temas são considerados como situações-limite que exigem ações-limite para superá-las, resultando em uma compreensão mais crítica e autônoma da realidade.

Contudo, um desafio contemporâneo na educação, especialmente no Ensino de Ciências, reside na conciliação entre os requisitos curriculares e a promoção da criticidade, entendida como a percepção do sujeito como ser histórico, social e capaz de transformar sua realidade. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2021), orientam o desenvolvimento de competências e a formação cidadã, reconhecendo a importância do pensamento crítico e da contextualização dos conteúdos.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como a aplicação dos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire na educação e no ensino de ciências pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da participação ativa dos alunos, promovendo uma abordagem mais significativa e contextualizada no ensino de conceitos científicos. Como objetivos específicos, visa analisar a influência dos princípios freireanos, como a dialogicidade e a tematização, no ensino de ciências, destacando como esses princípios podem ser aplicados na prática pedagógica. Além disso, busca investigar o impacto da seleção de temas geradores relacionados à realidade dos alunos no engajamento e na compreensão dos conceitos científicos, bem como analisar as percepções dos alunos sobre seu papel ativo no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento de autonomia intelectual por meio da pedagogia freireana.

A justificativa deste estudo reside na compreensão da educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento da sociedade. A abordagem pedagógica desempenha um papel crucial nesse processo, pois molda a forma como os indivíduos aprendem e interagem com o mundo ao seu redor. No contexto atual, é essencial promover uma educação que não se limite à transmissão de conhecimento, mas que estimule a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos. Surge, assim, o problema de pesquisa: Como a abordagem freireana na educação e no ensino de ciências pode ser implementada de forma eficaz para superar esses desafios, promovendo a consciência crítica e a participação dos alunos, tornando o ensino de ciências mais significativo e contextualizado?

A PERSPECTIVA FREIREANA E SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Neste segmento, aprofundaremos os conceitos relacionados a uma abordagem educacional problematizadora e dialógica, fundamentados nas concepções de Paulo Freire (1968). Esses conceitos se revelam como componentes essenciais para a criação de práticas de aprendizado que buscam a crítica e a problematização em um contexto sociocultural. Primeiramente, parte-se do princípio de que homens e mulheres são seres sociais, culturais e históricos, capazes de moldar e transformar a realidade que os envolve. Essa perspectiva é crucial, pois reconhece que cada indivíduo vive em um contexto cultural e histórico único e que desempenha um papel de sujeito na formação de sua visão de mundo.

Em concordância com esse princípio, a educação precisa promover a tomada de consciência, auxiliando os alunos a perceberem as contradições presentes em sua vida cotidiana e incentivando

a transformação social. Esse processo é fundamental para que os indivíduos percebam a si mesmos imersos em uma realidade em constante evolução. A tomada de consciência é um caminho em direção à conscientização e depende de elementos como o distanciamento crítico, a leitura do mundo, a educação como um ato político, a problematização e a libertação. Conforme Paulo Freire (1968) afirmou:

Diante de uma situação existencial codificada (uma situação representada ou fotografada que, por meio de abstração, faz referência à realidade existencial concreta), a tendência dos indivíduos é criar uma espécie de 'cisão' na situação que se apresenta a eles. Essa 'cisão' na prática de decodificação corresponde à etapa que chamamos de 'descrição da situação'. A cisão da situação figurada possibilita descobrir a interação entre as partes do todo fragmentado (FREIRE, 1968, p. 135).

Muitas vezes, devido à imersão constante em sua realidade, as pessoas são condicionadas a aceitar as situações à sua volta como normais. Portanto, para que ocorra a libertação, é necessário criar uma distância crítica em relação ao que está sendo vivenciado. Esse distanciamento crítico é essencial para permitir que se enxergue a situação sob uma nova perspectiva. Nesse contexto, os conhecimentos escolares desempenham um papel importante, pois apresentam uma outra realidade que pode estimular a compreensão da realidade atual. Além disso, é fundamental reconhecer que os estudantes já possuem conhecimentos prévios que foram adquiridos fora da escola, através de sua leitura do mundo. Isso levanta a questão sobre o papel da escola na construção do conhecimento e na promoção da criticidade.

A ideia de problematizar a realidade está relacionada à capacidade de identificar elementos que ajudam a compreender situações, especialmente as controversas. É justamente em momentos de controvérsia que os estudantes podem buscar explicações, seja de natureza científica ou de outra natureza. Trabalhar com essa incompletude é uma forma de reconhecer que homens e mulheres são seres inacabados, sempre com questões a serem discutidas e trabalhadas. Isso implica em um processo contínuo de ensino e aprendizagem, envolvendo tanto o professor quanto o aluno. Paulo Freire (1979) ressalta que o papel do professor não deve ser limitar o estudante por meio de uma educação mecânica e bancária, mas sim promover a criatividade, a transformação e a curiosidade através de uma educação problematizadora e humanista.

Assim, a escola atua como uma ponte que liga o conhecimento ingênuo à formação do conhecimento crítico. Isso implica que a escola desempenha um papel essencial na busca pela libertação, pois estimula questionamentos e problematizações por meio de um processo de ensino-aprendizagem que é dialógico e crítico. Esse processo permite que os estudantes tenham contato com conhecimentos que não seriam adquiridos espontaneamente fora do ambiente escolar. Explorar esses aspectos é fundamental para permitir que os estudantes adotem uma nova perspectiva, na qual questionam incoerências, incertezas e injustiças.

É importante notar que não faz sentido no processo educativo desconsiderar aspectos da realidade. Portanto, é proposta a abordagem de Temas Geradores, conforme proposto por Paulo Freire (1968). Essa abordagem abrange as rupturas na formação dos estudantes, ou seja, problemas ou contradições em sua visão de mundo, que são estudados de forma crítica usando os conceitos científicos escolares. Dessa forma, os conceitos a serem abordados nas aulas devem ser relacionados aos temas investigados e selecionados por meio da Investigação Temática (Freire, 1968). Isso rompe

com a abordagem tradicional que se concentra apenas nos conceitos científicos, que nem sempre estão ligados à realidade dos estudantes. Como afirma o autor:

Em última análise, os temas são conteúdos e recipientes de situações-limite; as tarefas simplificadas pelos temas requerem ações-limite. Quando os temas são obscurecidos pelas situações-limite, de modo que não são claramente percebidos, as tarefas correspondentes - ou seja, as respostas dos seres humanos por meio de uma ação histórica - não podem ser realizadas de forma autêntica nem crítica. Nessa situação, as pessoas são incapazes de superar as situações-limite e descobrir que, além delas - e em contradição com elas - existe um possível ainda não experimentado (FREIRE, 2016, p. 61).

Portanto, esses temas são baseados na cultura, na realidade e em outros aspectos da visão de mundo dos estudantes. Essas características dos temas são epistemológicas, pois buscam o conhecimento construído pelos alunos; são ontológicas, porque consideram que os estudantes fazem parte de uma realidade cheia de conhecimentos não sistematizados e complexos; e são complexas, porque levam em conta os diferentes aspectos da individualidade e coletividade dos estudantes. Isso mostra como esses elementos interagem constantemente na formação da visão de mundo, em uma interação constante tanto na perspectiva individual quanto na coletiva.

Em resumo, a aplicação da Abordagem Temática e das ideias de Paulo Freire no ensino proporciona uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem. Isso significa a ruptura com um sistema imposto, no qual os conceitos científicos têm um papel privilegiado na aula, relegando aos estudantes um papel passivo, que Paulo Freire (1968) denominou de educação bancária. Acreditamos que essa mudança só pode ocorrer quando aspectos do contexto e da visão de mundo dos estudantes são considerados no processo de ensino-aprendizagem de forma dialógica, permitindo que o estudante assuma um papel ativo em sua aprendizagem. No próximo tópico, descreveremos a metodologia adotada neste trabalho.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico busca-se descrever os aspectos metodológicos utilizados para mapear as produções apresentadas em congressos e eventos da área de Ensino de Ciências. O foco da análise refere-se à visão freireana no ensino de Ciências, envolvendo a AT. Para tanto, foram selecionados eventos e congressos compreendidos entre os anos de 2011 a 2016, a saber: as edições XIX (2011), XX (2013) XXI (2015) e XXII (2017) do Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), os VIII (2011), IX (2013) e X (2015) Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e os XIV (2012), XV (2014) e XVI (2016) Encontro de Pesquisa em Ensino de Física 2014 (XV EPEF). Buscou-se contemplar eventos em âmbito nacional que trazem contribuições significativas às pesquisas em ensino de Ciências, que tenham abrangência e relevância entre os(as) pesquisadores(as).

Para seleção dos trabalhos foram buscadas as palavras-chave “Abordagem Temática” (DELIZOICOV, 2002), “Temas geradores” (FREIRE, 1968) e “Ensino dialógico”(FREIRE, 1967) nos anais dos eventos, através de seus respectivos mecanismos de pesquisa. Do mapeamento foram encontradas 42 produções, identificadas no Apêndice 1. Para a análise das produções foram considerados pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) que levaram à cinco categorias, a saber: (i) Currículo; (ii) Formação de Professores; (iii) Reflexão Teórica. Essas categorias podem,

de forma objetiva, abranger a gama dos trabalhos encontrados e possibilitam a visualização da frequência em cada categoria.

Um panorama geral das categorias e a distribuição de trabalhos estão apresentados no Quadro 1. Nota-se que os trabalhos estão identificados respectivamente por uma coluna representando a categoria principal na qual está incluso o artigo, sendo C para Currículo, F para Formação de Professores e T para Reflexão Teórica; e nas colunas seguintes os eventos analisados, sendo ENPEC, EPEF e SNEF respectivamente. O próximo tópico traz as principais ideias que caracterizam os trabalhos selecionados.

DISCUSSÕES SOBRE AS PRODUÇÕES ANALISADAS

No geral, percebeu-se, através dos trabalhos selecionados, que a perspectiva freireana permeia as diferentes dimensões da educação. Ao se olhar o ensino de Ciências, as ideias freireanas foram introduzidas não apenas na formulação e implementação de aulas mais críticas, mas também nas discussões sobre o currículo, nos documentos orientadores, na formação docente e também em estudos mais teóricos. Com isso, o Quadro 1 resume as principais convergências encontradas, apontando a quantidade de produções encontradas nos eventos/congressos de Ensino de Ciências no intervalo de 2011 a 2016.

Quadro 1: Produções encontradas nos eventos/congressos em Ensino de Ciências

Categorias/ Evento	ENPEC	EPEF	SNEF	TOTAL
Currículo (C)	5	1	0	6
Formação de Professores (F)	8	4	12	24
Reflexão Teórica (T)	5	3	4	12
Total	18	8	16	42

Em C - Currículo - foram encontrados 6 trabalhos (de C1 até C6) que buscam analisar os documentos orientadores do ensino, em diferentes níveis, desde desde o âmbito escolar, como o Projeto Político Pedagógico, até as esferas municipais, estaduais e federais com seus respectivos programas curriculares. É possível encontrar nessas produções trabalhos que salientam a necessidade da inclusão da perspectiva humanista e contextualizada; o processo de construção do currículo de forma mais democrática; e a inclusão de temas baseados na realidade dos(as) estudantes e de comunidades, que muitas vezes ficam à margem desse processo, como tribos indígenas e quilombos. De acordo com C5,

A importância da primeira fase do desenvolvimento curricular, ou seja, o Estudo da Realidade, primeiramente, é o reconhecimento local da comunidade pelos educadores. Ao investigar quais as situações/contradições sociais vivenciadas pelos envolvidos, eles irão chegar à percepção individual e coletiva dos problemas que a comunidade enfrenta, sendo que destas situações significativas emergem os Temas Geradores (C5).

Em C5 o desenvolvimento curricular se inicia no estudo da realidade, para isso se propõe fazer análises documentais, estudo de documentos do município e do projeto político pedagógico da escola, e também de entrevistas semiestruturadas com profissionais da equipe escolar, com pais e com a comunidade local, com o intuito de realizar a busca de temas que pudessem ser significativos para uma AT na escola.

A proposição de aulas na perspectiva freireana é possível a partir do reconhecimento de documentos orientadores da escola, assim como de seus respectivos órgãos responsáveis, e da comunidade local, dentro e fora da escola, sendo elementos fundamentais para se analisar as possibilidades de organização do projeto educacional. É importante lembrar que muitos dos currículos escolares assumiram um papel muito conteudista, apontando de forma oposta às várias reflexões feitas por Freire (1968) sobre o currículo. Isso é enfatizado por C3,

Analisou-se como as orientações específicas em relação à abordagem de temas, denominados Temas Estruturadores nos documentos oficiais, foram inseridas nas propostas curriculares consideradas neste estudo. Chama-se atenção nas propostas para a necessidade de pensar e organizar o ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para atender às características regionais, valorizando o contexto social em que as escolas estão inseridas. Entretanto, esses aspectos não parecem configurar parâmetros para a seleção das temáticas e dos conteúdos. A maioria dos temas apresentados nos referenciais curriculares são semelhantes com os sugeridos pelos PCN, como é o caso da Biologia e da Física na proposta do Rio Grande do Sul e na proposta do estado de São Paulo (C3).

Conforme exposto por C3, percebe-se nos documentos oficiais a necessidade de pensar e organizar o ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias de forma a considerar a regionalidade e o contexto das escolas, ou seja, introduzir a realidade do(a) estudante como elemento do currículo. Por outro lado, essa abordagem não parece vigorar na maioria dos temas dos referenciais curriculares, se apresentando de forma semelhante ao presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), escolhendo temáticas que não levam em conta os aspectos da cultura local.

Em F - Formação de professores(as)- foram encontrados 24 artigos que discutem o desenvolvimento de metodologias de formação inicial ou continuada de professores(as) com foco no desenvolvimento da visão freireana no Ensino de Ciências. As produções tratam desde aspectos pedagógicos até conteúdos mais específicos da área das Ciências Naturais. Foram encontradas duas vertentes principais de estudo, a primeira voltada à formação inicial (Fi), incluindo discussões sobre o currículo, estágios supervisionados e disciplinas integrantes do curso regular das licenciaturas. A outra vertente, de formação continuada (Fc), estava baseada principalmente em cursos de extensão ofertados por universidades e abertos aos docentes.

Em Fi foram encontrados 11 artigos (de F1i à F11i), sendo possível identificar diferentes metodologias, principalmente no que toca à aplicação de questionário sobre o conhecimento prévio que os licenciandos possuem sobre a questão do ensino. Esse levantamento aparece, principalmente, em disciplinas de práticas, de instrumentalização do ensino e nos estágios curriculares obrigatórios, além de projetos de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Salienta-se que na perspectiva freireana, a dialogicidade e a inclusão do/da estudante como ator no desenvolvimento de práticas e da discussão do currículo pode permitir aos licenciandos e licenciandas criarem uma nova compreensão acerca do que ensinar e o papel do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as) dentro desse processo, como pode ser visto em F17i,

(...) O que nos propõe essa recente área de pesquisa em Ensino de Física e o desafio pedagógico de transpor didaticamente os conteúdos da Ciência ao aluno, de modo que o saber possa ser incorporado na sua vivência intelectual transformando a Física na sua principal ferramenta em aduzir soluções a problemas sociais, exercendo, desta forma seu papel na coletividade como personagem ativo do processo de modernização (F17i).

Conforme expõe F17i, os futuros professores(as) podem perceber o potencial pedagógico de uma metodologia baseada nos conhecimentos que os(as) alunos(as) trazem de suas vidas e que servem como problematizadores na escola. Para o autor, o ensino escolar, em especial o de Ciências, não pode ter um fim em si mesmo, mas um sentido de aporte a uma vivência intelectual que permita a atuação do estudante como cidadão crítico dentro da sociedade, utilizando desse conhecimento como forma de encontrar novas formas de pensar, tendo como resultado novas lógicas e formas de resolver os problemas.

Em Fc foram encontrados 13 artigos (de F1c a F13c). Por se tratarem de docentes mais experientes, as expectativas e anseios direcionam-se para outros focos, principalmente na seleção de temas, aplicação e organização de dinâmicas utilizando a AT. Isso se deve, provavelmente, ao fato de ter maiores conhecimentos sobre seus estudantes, sobre as questões estruturais inerentes a escola e a sala de aula, sobre um planejamento mais realista e sobre outros pontos que envolvem os problemas da escola. Seja na seleção de temas, inicialmente de cunho socioambientais como água e lixo, ou na atualização do currículo, introduzindo a Física Moderna na educação básica, trazem como efeitos a valorização os conhecimentos dos(as) alunos(as) e alunas, o estímulo e o aumento de interesse sobre as Ciências Naturais. Segundo F4c,

Durante a hora-atividade nas escolas, os docentes promoveriam estudos para melhor compreender as suas realidades, desenvolveriam problematizações específicas das situações-limite vivenciadas. Depois se organizariam ações para a mudança de suas práxis, tudo isso intercalado com os encontros promovidos pelas Universidades, em que se fomentaria o constante processo de se refletir sobre o que foi realizado (F4c).

Como destacado, este deve ser um processo contínuo, com atividades desenvolvidas na escola ou fora dela. O incentivo na formação dos(as) professores(as) experientes, pode se iniciar na compreensão da realidade, buscando e problematizando situações-limites, sejam aquelas trazidas pelos(as) alunos(as) ou que eles(as) mesmos proponham. A organização, momento em que estão incluídas ações para mudança na práxis, visam a reflexão sobre o processo e seus resultados, com o intuito de fomentar a criticidade e o surgimento de uma nova abordagem para as aulas de Ciências Naturais.

Em T - Reflexão Teórica - foram encontrados 12 artigos (de T1 a T12) cujo objetivo é a discussão do potencial pedagógico e de ensino-aprendizagem a partir de referenciais teóricos. Dentre as diferentes abordagens encontradas há grande preocupação com a forma de discussão e análise reflexiva dos principais pontos relacionados à AT e ideologias freireanas envolvidas no processo, estando incluídos a leitura de mundo e seus desafios, a educação em culturas oprimidas, como em quilombos e no campo, e as situações-limite dos(as) alunos(as) diante dos contextos em que estão inseridos. Isso é representativo na fala de T1,

De modo geral, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena há um esforço para abordar as situações relacionadas à realidade dos estudantes, porém, são encontradas dificuldades para abordar essas situações em interlocução com as diferentes áreas do conhecimento. Nessa direção, compreendemos que a abordagem temática pode se caracterizar como uma possibilidade profícua de explorar aspectos da

realidade dos estudantes articulados a conceituação científica (T1).

Assim, por exemplo, em T1 que trata de um curso de licenciatura voltado às especificidades de uma zona rural ou com uma comunidade indígena, é preciso promover uma metodologia que inove no sentido de valorizar os conhecimentos potencialmente relevantes naquele contexto. Em suma, para T1 a AT pode servir como um aporte para uma nova forma de caracterizar o ensino. A relação entre diferentes áreas do conhecimento e a realidade a que a escola está incluída, fornece uma nova perspectiva para a democratização de um ensino de excelência. Entretanto, existem dificuldades a serem enfrentadas na formulação e aplicação de uma metodologia que abre o horizonte a uma nova participação, tanto dos estudantes quanto dos próprios(as) professores(as) e profissionais da educação. Nesse sentido, T3 apresenta possíveis mudanças,

Pensar nas dimensões da problematização associadas aos Momentos Pedagógicos contribui para destacar as rupturas inerentes ao processo: a superação de obstáculos e apreensão dos conceitos; elaboração de uma explicação sobre o mundo estruturalmente diferenciada; e a transformação da ação sobre o mundo atuando de forma mais crítica acerca das situações contraditórias estudadas (T3).

Para T3 é necessária a reflexão abrangendo a escolha do Tema Gerador e do caminho a ser percorrido para uma educação crítica. Assim, considerar os pressupostos da AT implica em romper com a lógica tradicional e com um sistema que impõe aos seus atores aquilo que devem fazer. Nesse sentido, a seleção de temas e os conceitos devem buscar um projeto que valorize o contexto, e principalmente, os saberes socioculturais que os/as estudantes possuem, normalmente oriundos da realidade em que vivem. As rupturas se fazem presentes em diversos momentos desse processo como o contraste causado entre o ensino tradicional e o de temas, visto que novos arranjos, tanto estruturais quanto conceitos, são propostos.

O ensino de Ciências na perspectiva dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) pode oferecer ao aluno a chance para ampliar conhecimentos de maneira eficaz, partindo da ideia de que conhecimentos científicos não estão acabados, mas sim em um contínuo processo de construção e que o modo de uso dos conhecimentos científicos podem ser afetado pelas situações culturais, morais e sociais. (T5).

Para T5 faz-se necessária a reflexão sobre as relações entre os conhecimentos e saberes produzidos pelas vivências do(a) estudantes dentro e fora da escola e os conceitos científicos, os quais são projetados pelo currículo. Esse processo, pode esclarecer aos(às) estudantes que a ciência não é um cristal pronto e acabado, que apenas deve ser reproduzido, mas que eles também podem, futuramente, participar desse processo de construção, para isso é necessária a mudança na relação entre professor(a) e aluno(a) que passam a dialogar, criando novas relações e visões que contribuirão para o aprofundamento crítico das concepções e conhecimentos, proporcionados a partir das contradições entre situações vividas e os conceitos presentes em aula.

No caso de T4, que aponta para a convergência de Paulo Freire, principalmente em Pedagogia do Oprimido, e Lev Vygotsky para o estudo das canções de rock no ensino de Física, justificando o contexto histórico de desenvolvimento científico, época na qual há o surgimento deste estilo musical, também há o fator motivação, visto o interesse dos(as) estudantes tanto em relação a utilização de música nas aulas, quanto o próprio rock. T2 aproximou a relação com as ideias de Bachelard, onde os desafios da leitura de mundo e o estudo das situações-limite abrem espaço para o direcionamento para fomentar explicações e a construção de diferentes formas de conhecimento, e nesse ponto, é defendido a interligação com as ideias de Bachelard para abstração das ciências físicas e da

transversalidade das ideias freireanas. No tópico seguinte, é feita a análise dos trabalhos levando em consideração a convergência nas categorias.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Como resultado da análise das produções notam-se que em diferentes âmbitos a visão freireana no Ensino de Ciências, principalmente no que tange a AT, contribuem de forma significativa na formulação de uma nova perspectiva no ensino de Ciências Naturais. Esses encaminhamentos podem, do nosso ponto de vista, instigar os pesquisadores e professores(as) a pensarem em uma lógica diferente para as aulas. Essas ideias impulsionam a reconstrução de conceitos, incluem novas perspectivas e consideram os documentos orientadores do currículo; além de incentivar novos questionamentos sobre o ensino, principalmente sobre o ensino bancário, envolvendo metodologias alternativas e a própria formação docente.

Essa revitalização dos processos educacionais precisa percorrer os diferentes âmbitos da escola, desde aspectos de sua estrutura até relacionados aos currículos e os documentos orientadores. Nesse sentido, as produções também mostram que há a necessidade da inclusão do(a) estudante como ator do seu conhecimento. Este é um processo complexo e lida com diversos fatores, por exemplo, ao considerar a escola e suas limitações, tanto na estrutura física como em sua estrutura política e curricular, com um sistema hierarquizado e com conceitos fragmentados. A contextualização pode parecer um primeiro passo para uma educação mais dialógica, crítica e significativa, incluindo o estudante como ator nesse processo.

Considerando os resultados presentes no Quadro 1, observa-se uma predominância de trabalhos com foco na formação de professores, o que pode ser um indicativo da necessidade por parte dos(as) docentes e pesquisadores de metodologias alternativas ao modelo tradicional, além de uma nova concepção acerca da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Essa tendência da busca por atividades que incluam uma visão freireana é significativa ao alterar o estigma de uma educação conteudista e mecânica, rompendo com o modelo expositivo de aula como única forma metodológica. Um problema descrito nesses trabalhos se volta à dificuldade em se conciliar essa abordagem com o currículo atual, visto que este se baseia principalmente na aprendizagem de conceitos, utilizando a realidade como forma de exemplificação dos assuntos abordados.

Outro ponto interessante a ser considerado é a preocupação com elementos para uma formação mais social e humanista, introduzindo o conceito de educação baseada em temas como uma forma alternativa e contextualizada de ensino. Ademais, a AT na formação dos(as) professores(as) pode incluir uma visão sensível no processo de ensino pautada nas transformações sociais. É importante ressaltar o papel da reflexão e diálogo no processo como forma de melhoria da prática docente independente da sua frente teórica.

Ao se voltar à Formação Inicial, a introdução dos aspectos das ideias freireanas aos licenciandos, seja em projetos de docência, disciplinas ou estágios supervisionados, buscaram a inserção de

uma ideia contextualizada e crítica do conhecimento, aliando-se às discussões sobre currículo, planejamento de aulas, pesquisas em artigos e habilidades a serem trabalhados com os alunos. Essa perspectiva coloca em pauta a criticidade dos licenciandos em buscar temas que possam ser significativos e como eles poderiam ser trabalhados em um sistema curricular baseado em conceitos. Os resultados se mostraram promissores no sentido de que os licenciandos que têm contato com a AT, por exemplo, durante suas formações acabam por aplicar tal metodologia em suas aulas.

No que concerne à Formação Continuada, os cursos com foco na perspectiva freireana apareceram como uma forma de oferecer aos docentes um novo olhar para as aulas de Ciências. Os trabalhos procuram auxiliar os docentes a pensar em formas de captar informações da realidade dos estudantes ou, através de temas, introduzir discussões significativas à sala de aula, como forma de estimular o papel do sujeito nos estudantes. Os efeitos de tomada de consciência sensibilizaram tanto aos docentes nos momentos de formação, como aos seus estudantes que tiveram aulas nesta visão, isso se mostrou relevante ao serem notados discursos mais críticos e estimulados a entender suas realidades. Isto vai ao encontro da concepção do estudante como ser humano atuante no mundo, que nas palavras de Freire (1996) seria o Ser-Mais. No geral, a tomada de consciência e libertação da visão ingênua foram termos bastante presentes nas análises, assim como a busca por práticas que incluam os estudantes de forma ativa e participativa. É válido destacar a importância destes cursos para introduzir visões críticas acerca da realidade que não são aprendidas de forma espontânea na vivência diária.

Outro aspecto destacado diz respeito à leitura de mundo (FREIRE, 1967), em outras palavras, a necessidade em considerar o contexto e a visão de mundo dos estudantes como ponto de partida para o estudo dos conceitos curriculares. Por fim, existem trabalhos estruturados de acordo com a Abordagem Temática (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), porém, algumas práticas precisam de mais atenção quanto à realidade vivenciada, como por exemplo, quando o trabalho está estruturado conceitualmente antes do estudo da realidade, implicando na dedução de temas através de conceitos escolares previamente estabelecidos, em outras palavras, desconsiderando o protagonismo do estudante. Isso ocorre principalmente pelas exigências curriculares.

Nesse sentido, os trabalhos acerca do Currículo podem fornecer indícios sobre a inserção das ideias freireanas e os trabalhos com temas. Percebeu-se que o interesse por um ensino mais significativo e contextualizado ocorre nos planejamentos e projetos na escola, ainda que seja percebido nos conceitos científicos escolares, incluindo os temas da realidade numa abordagem secundária. Isso pode ser reflexo da ausência de tais ideias nos documentos orientadores, como os currículos das redes de ensino ou mesmo nos PCN's. Outro ponto destacado refere-se a indicação de que Freire possuía poucos trabalhos voltados especificamente ao currículo, mesmo que em diversos momentos de suas obras ocorram menções sobre o assunto.

Ao se tratar sobre a Reflexão Teórica, os trabalhos versaram sobre a busca para se aprofundar e discutir as ideias freireanas no ensino de Ciências. Primeiramente, foram levadas em consideração as dificuldades de se introduzir esta abordagem na escola atual, a regionalidade e a cultura presentes em diferentes regiões ao discutir sua relação com o que se ensina na escola. Essa pluralidade pode indicar a preocupação na introdução de uma nova perspectiva no ensino e pode impactar no alcance da visão freireana e seus desdobramentos em diferentes regiões, fornecendo material de

pesquisa e de estudo para docentes e pesquisadores que busquem uma abordagem mais humanista e progressista para aplicar em suas aulas, ao aproximar as ideias freireanas a outros referenciais, por exemplo.

Toda essa discussão impacta principalmente nas propostas de aulas, ao considerar visões e abordagens em contextos bastantes distintos. Apesar da dificuldade em conciliar as ideias freireanas no currículo, os professores e pesquisadores buscaram implementar, de forma parcial ou total, elementos da abordagem por temas em suas aulas. Com isso, foram identificadas duas vertentes na seleção temática, uma cuja seleção de temas foi realizada pelo professor e outra pelo estudante ou comunidade local. Apesar dessa separação, os trabalhos abrangem diferentes áreas e temas, elucidando principalmente problemas relacionados às questões socioambientais, tecnológicas e sociais. Essas propostas apontam para a necessidade de se buscar temas atuais e que insiram os estudantes nas questões sociais vigentes, assim como exige uma nova compreensão acerca dos conceitos curriculares como elementos que propiciaram a percepção da realidade sob uma nova perspectiva, a que Freire (2016) denominava tomada de consciência por um distanciamento crítico.

Considerando esses diferentes aspectos que permeiam a visão freireana no ensino de Ciências, pode-se perceber a dificuldade em se integrar a realidade dos(as) estudantes como forma de contextualizar o conteúdo aprendido em sala de aula. Então, nos parece interessante promover reflexões de meios que possibilitem a inclusão dessa abordagem, de forma acessível e democrática. Em síntese, o Quadro 2 traz os conceitos abordados nesse trabalho.

Quadro 2: Contribuições das categorias encontradas

<p>C - Currículo:</p> <p>Estudo da Realidade, envolve o reconhecimento local a partir das quais emergem os Temas Geradores.</p> <p>A análise de documentos orientadores da escola para a organização do projeto educacional e a proposição de aulas na perspectiva freireana.</p> <p>Muitos currículos escolares assumiram um caráter conteudista, implica escolher temas que consideram a cultura local.</p>	<p>Contribuições Gerais:</p> <p>A visão freireana no Ensino de Ciências contribui para a formulação de uma nova perspectiva, incentivando a reconstrução de conceitos e a inclusão do estudante como ator do seu conhecimento.</p> <p>Processos Educacionais: A revitalização dos processos educacionais precisa abranger os diferentes âmbitos da escola, desde a estrutura até os documentos orientadores, incentivando a contextualização e a participação ativa dos estudantes.</p>
<p>T - Reflexão Teórica:</p> <p>Realidade dos Estudantes e da visão de mundo dos estudantes para o estudo dos conceitos curriculares.</p> <p>A introdução da perspectiva freireana envolve rupturas com o ensino tradicional.</p> <p>Diálogo e Relação entre Saberes dos estudantes e os conceitos científicos, incentivando a participação ativa na construção do conhecimento.</p>	<p>Formação de Professores e Estudantes: A abordagem freireana impacta tanto na formação de professores como na visão crítica e participativa dos estudantes.</p> <p>Desafios e Perspectivas: as propostas de temas relevantes e contextualizados destacam a necessidade de uma nova compreensão dos conceitos curriculares.</p> <p>Leitura de Mundo e Regionalidade: A leitura de mundo, a regionalidade e a cultura devem ser consideradas na relação entre o que se ensina na escola e a realidade dos estudantes.</p>
<p>F - Formação de professores(as):</p> <p>Formação Inicial (Fi): A formação de licenciandos inclui metodologias que valorizam o conhecimento prévio</p> <p>Formação Continuada (Fc): Professores experientes buscam novas abordagens</p> <p>Encontros e Reflexão: A formação de professores experientes envolve estudos sobre a realidade, problematizações e ações para a mudança.</p>	<p>Abordagem Temática: A abordagem temática busca temas atuais que envolvam questões socioambientais, tecnológicas e sociais, estimulando a tomada de consciência e a transformação da ação sobre o mundo.</p> <p>Interdisciplinaridade e Dialogicidade: A abordagem freireana favorece a interligação de diferentes áreas do conhecimento e a criação de novas relações e visões, contribuindo para a democratização do ensino.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo a análise de produções em congressos e eventos científicos na área de Ensino de Ciências, tendo como balizadoras as ideias freireanas. Foi possível perceber que a partir dos pressupostos freireanos, é necessário buscar uma educação mais crítica, problematizadora e humanista que incluam perspectivas do conhecimento que rompam com visão bancária e ou tradicional de ensino. Para tanto, é necessário, como pode ser percebido na maior parte das produções analisadas, fazer com que os estudantes sejam sujeitos de seu conhecimento, através de problematizações, distanciamentos críticos e o uso de temas em sala de aula.

Nos resultados, foi possível encontrar trabalho distribuídos em três categorias principais, a saber: currículo; formação de professores; e reflexão teórica. No primeiro caso, o currículo, a discussão sobre documentos orientadores da educação ocorreram em diferentes âmbitos, principalmente no que tange a realidade local da escola, perpassando o projeto político pedagógico e o planejamento do professor, enquanto isso, houve trabalhos também sobre os currículos municipais e sobre a BNCC. No geral, apontou-se a necessidade de incluir aspectos do contexto para que as aulas tornem maior significado para a realidade dos estudantes, além disso, há o engessamento dos conceitos científicos e escolares que precisam ser trabalhados, dificultando a inclusão de temas na escola. Em outras palavras, é preciso que as discussões que envolvem a construção desses documentos sejam realizadas de forma coletiva e considerando as visões de diferentes sujeitos.

No que tange a formação de professores, percebe-se a presença de trabalhos na formação continuada e na formação inicial. No primeiro caso, os professores mais experientes precisam perceber que o processo formativo é contínuo e demanda a construção de conhecimentos que considerem a visão dos estudantes. No caso da formação inicial, há a ênfase que a inclusão desses pressupostos faz com que os novos professores tenham uma postura diferenciada em sala de aula, considerando conhecimentos prévios, a vivência dos estudantes e a inclusão dos estudantes no processo educativo. As reflexões teóricas apontam para as pesquisas realizadas na área ao angariar elementos sistematizados a serem aplicados no processo pedagógico.

Portanto, para uma educação crítica e problematizadora, é necessária a atuação de diferentes sujeitos no processo pedagógico, buscar elementos na realidade dos estudantes e problematizar esses elementos. Desde a construção de documentos orientadores até a formação dos professores, as reflexões precisam ser contínuas para garantir uma educação democrática em que as diferentes vozes possam ser ouvidas e consideradas. Como encaminhamento, mostrou que ainda há lacunas no processo formativo que precisam ter estruturas mais sistematizadas para a aplicação dessas ideias na educação formal.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; **física**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências Fundamentos e Métodos**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução; Tiago José Risi Ieme. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**, 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE EDUCACIONAL A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL BILÍNGUE



THE IMPORTANCE OF INCLUDING DEAF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON THE BILINGUAL EDUCATIONAL APPROACH

FERNANDA OLIVEIRA PORTO MACHADO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra/FTS (2007); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba/FALC (2009) Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente e na EMEBS Anne Sullivan., Professor de Educação Básica II - Professora Especializada - na EE Deputado Heitor Cavalcanti Alencar Furtado.

RESUMO

O presente artigo é um estudo de revisão bibliográfica que busca entender qual a relevância de fato da abordagem educacional bilíngue, na formação do surdo, no contexto escolar e familiar, respeitando a língua de sinais que o sujeito surdo desenvolve naturalmente no convívio com seus pares. O reconhecimento da língua de sinais, pressupõe também o respeito a identidade e a cultura própria da comunidade a qual o surdo pertence. A proposta bilíngue traz um olhar de reconhecimento das possibilidades e capacidade de aprendizagem do sujeito surdo, não mais o olhar da falta ou da deficiência. Uma educação que fortaleça sua subjetividade e permita integrar-se a comunidade ouvinte. Este artigo apresenta sumariamente uma descrição dos percursos das abordagens educacionais para os surdos como o Oralismo e a Comunicação Total.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo; Educação; Abordagem Educacional; Oralismo; Comunicação Total e Bilíngue.

ABSTRACT

This article is a literature review study that seeks to understand the real relevance of the bilingual

educational approach in the education of deaf people, in the school and family context, respecting the sign language that deaf people develop naturally in interaction with their peers. Recognizing sign language also presupposes respect for the identity and culture of the community to which the deaf person belongs. The bilingual proposal takes a look at recognizing the deaf person's possibilities and capacity to learn, and no longer looks at their lack or disability. An education that strengthens their subjectivity and allows them to integrate into the hearing community. This article briefly describes the educational approaches to the deaf, such as Oralism and Total Communication.

KEYWORDS: Deaf; Education; Educational Approach; Oralism; Total Communication and Bilingualism.

INTRODUÇÃO

A partir de 2011, a pesquisadora em questão iniciou o magistério e com isso todas as descobertas e revezes dessa profissão como lidar como uma situação embaraçosa de despreparo: trabalhou numa escola polo na educação de surdos e ouvintes, ou seja, era uma escola de ensino regular com maioria de alunos ouvintes e uma minoria surda que eram atendidas em suas singularidades com a presença de um intérprete em sala de aula e tinha como titular um professor ouvinte. Ficou muito apreensiva com a possibilidade de ser atribuída a ela uma sala com aluno surdo. Apesar disso, acreditava que seria uma oportunidade única, porém não aconteceu. Antes disso, havia se graduado em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual e continuava no propósito de se qualificar mais nessa área.

Como havia se interessado pela língua de sinais – LIBRAS e não conseguia estabelecer nenhuma comunicação de qualidade com os alunos surdos que estudavam na escola que lecionava, matriculou-se no curso de Libras na PUC. A partir desse curso de toda realidade que se apresentava nova para ela, mas que não era nova de fato, a aproximação a uma comunidade bem distante e desconhecida, com seus anseios, dificuldades, conquistas, perdas e peculiaridades, a sua busca pessoal se transformou em entender melhor o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, dentro de uma perspectiva bilíngue, haja vista, seus professores do curso (surdos) também defenderem essa perspectiva.

Desta forma, esta pesquisa foi direcionada no intuito de entender qual a relevância de fato da abordagem educacional bilíngue na educação dos surdos e de que forma favorece o aprendizado e o exercício pleno da cidadania, já que o aluno precisa estar inserido em um ambiente em seja possível instigá-lo a ser um ser humano capaz de interagir com a sua própria língua, mesmo isso nem sempre significando a mesma forma de comunicação. Pretendíamos entender de que forma o bilinguismo agrega no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo e refletir sobre os benefícios dessa abordagem educacional.

Inicialmente, conhecemos o percurso histórico das propostas educacionais que foram se desenvolvendo nas diversas tentativas de melhorar a situação da educação no que diz respeito a comunidade surda e suas implicações, por meio dos estudos do pesquisador Capovilla (2000),

responsável pelo maior estudo já feito sobre o desenvolvimento de cognição e linguagem de estudantes surdos e, Carlos Skliar (1998), pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas da Área da Educação da Facultad Latino-americana de Ciências Sociales (FLACSO), que nos fará refletir sobre questões relacionadas à educação bilíngue: desafios e possibilidades.

Nesta perspectiva, este estudo foi desenvolvido a partir de uma análise sobre a importância de dinamizar a abordagem educacional bilíngue na educação do surdo, cujo objetivo dessa investigação será identificar como essa abordagem favorece a aprendizagem para além da escola, já que coloca o indivíduo na condição de sujeito contribuindo em sua relação com o mundo, pois a interação possibilita que a partir de suas diferenças seja reconhecido socialmente.

Em relação à relevância acadêmica, justificou-se as abordagens de questões relacionadas à surdez - os acontecimentos históricos dos surdos, como grupo que possui uma língua, com estrutura própria, identidade e uma cultura, bem como sobre as abordagens e métodos educacionais criados para os alunos com surdez, permitindo a compreensão da relação existente entre a dificuldade linguística dos surdos, a qualidade das suas interações interpessoais e o seu desenvolvimento cognitivo.

Do ponto de vista metodológico o presente trabalho se deu por levantamento bibliográfico. Iniciamos com um levantamento do percurso histórico das abordagens educacionais para surdos, que foram acontecendo na tentativa de garantir o desenvolvimento do aluno surdo. Em seguida, fizemos uma reflexão sobre as abordagens educacionais existentes. Por fim, uma análise teórica a partir da abordagem educacional bilíngue.

Diante do exposto, a abordagem educacional bilíngue, permitiria ao surdo o exercício pleno da cidadania, melhor forma de interagir com o meio e ser respeitado pela diferença e não marginalizado pela deficiência, além de garantir um direito ao surdo, que faz uso de uma língua-LIBRAS, relativamente das minorias, serem educados e/ou ensinados nessa língua.

Art. 1º - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.1).

Assim, garantir que o aluno seja respeitado em seu direito, o desenvolvimento deste, perpassaria não só as questões cognitivas, mas sim, como o desenvolvimento e reconhecimento do sujeito social e natural o que tornaria a abordagem como sendo possivelmente a que mais se encaixaria em uma abordagem que enxergue o indivíduo como um todo.

PERCURSO HISTÓRICO DAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

As discussões acerca das diversas possibilidades no que diz respeito à forma como os surdos aprendem, suas restrições e até mesmo seus direitos, estão sendo colocados em pauta desde Antes de Cristo, no século IV onde se supunha que os todos os processos educacionais de ensino e aprendizagem só fossem possíveis através da audição, desconsiderando a complexidade da surdez – origem: congênita, adquirida, idade e a classificação: leve, moderada, severa ou profunda. No

século IV todos os surdos, independente da complexidade da surdez, eram considerados da mesma forma, ou seja, marginalizados e, conseqüentemente, vistos como seres sem direitos, como por exemplo, religião, estudar, convívio social etc. Essa conduta se disseminou por séculos, enfatizando a incapacidade do surdo de aprender e pensar. Sequer admitiam a possibilidade de uma língua de sinais, pois esta era considerada uma forma inferior de comunicação, com limitação no vocabulário, igualada a mímica e pantomima, “sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da realidade.” (CAPOVILLA, 2000, p. 101). Todas essas considerações eram corroboradas pela Igreja, que séculos depois, se mobilizaria para o resgate dos sinais dos surdos com intuito de salvar essas almas.

Foi apenas no fim da Idade Média que o surdo/surdez deixou de ser visto sob a concepção religiosa, e sim, a concepção racional (medicina e ciência). Na Idade Moderna, Pedro Ponce de León – monge católico e Juan Pablo Bonet – padre espanhol, se dedicaram a estudar e ensinar os surdos. O padre espanhol era contra ao uso de gestos na comunicação, mesmo acreditando que seria mais fácil ensinar o surdo a ler, se fosse usado um alfabeto manual. (WIKIPEDIA, 2018).

Contemporaneamente, no século XVIII, época em que a Revolução Francesa marcou o início dessa era, com várias transformações, seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão (1880), a abordagem educacional ORALISMO (na época método oralista), estabeleceu-se como dominante. Com isso, os professores surdos foram expulsos e a língua de sinais proibida. Neste século a única forma de linguagem concebida era oral. Nos anos 70 a abordagem educacional ORALISMO perdeu espaço para outra abordagem educacional: a COMUNICAÇÃO TOTAL. Esta abordagem permitia o uso de qualquer meio de comunicação: palavras, símbolos, sinais etc. A somatização de recursos, simultaneamente, é permitida. Contudo, ainda existiam problemas que a abordagem educacional COMUNICAÇÃO TOTAL não resolvia. A partir de pesquisas de aprofundamento sobre linguística, começou a surgir a necessidade de substituir a COMUNICAÇÃO TOTAL, por uma abordagem educacional BILÍNGUE, “em que as línguas faladas e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente.” (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Todas as abordagens educacionais mencionadas acima fazem parte de um processo histórico de educação dos surdos e ainda podem estar presentes com menos ou mais ênfase, nos diferentes ambientes, nos dias de hoje.

ABORDAGENS EDUCACIONAIS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A abordagem educacional ORALISMO tem como objetivo fazer com que o surdo fale e se desenvolva emocionalmente, cognitivamente e socialmente dentro da normalidade, de uma maioria – os ouvintes.

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda de utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial [...].É, portanto, meio e fim nos processos educativos e de integração social. (VIEIRA, C.R. 2017, p.5, APUD SÁ, 1999).

Nessa abordagem a língua oral é a única forma ideal de comunicação para o surdo, sendo contrária à gestualização e sinais.

O que se pretendia com essa abordagem, principalmente nos aspectos de leitura e escrita se mostraram insatisfatórios. Haja vista, que quantitativamente e qualitativamente a maioria dos alunos surdos continuavam a apresentar déficits nas habilidades acadêmicas e convívio social, pois os surdos que conseguiam oralizar, não se sentiam à vontade para tal, fora dos seus círculos de amizade. (CAPOVILLA, 2000).

Esse contexto, a partir da década de 1970, impulsionou uma nova perspectiva de se enxergar possibilidades de aprendizagem para o aluno surdo. “Assim, o ORALISMO que imperou exclusivo durante 96 anos entrou em reversão” (SACKS, 2013, p. 74), e a COMUNICAÇÃO TOTAL que permite o uso da língua de sinais e da língua falada, ganhou espaço. Todavia, não foi uma inserção fácil, considerando que houve resistência, controvérsias e cartas ameaçadoras a quem defendia a reintrodução da língua. (SACKS apud SCHLESINGER, 2013).

Com a filosofia da comunicação total e a conseqüente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia sido visto desde a adoção do oralismo estrito. No fim dos anos 60 e início dos anos 70, na Dinamarca, por exemplo, o progresso tornou-se tão aparente que a sinalização usada na comunicação total foi logo adotada com “o método”, por excelência. (CAPOVILLA, 2000, p. 104 APUD HANSEN, 1990).

Embora, a COMUNICAÇÃO TOTAL tenha possibilitado avanços na educação dos surdos, essa abordagem possibilitou a compreensão da língua falada (leitura labial) e escrita até certo ponto, pois percebeu-se que sinalizar e falar ao mesmo tempo, resultava em supressão de sinais e aspectos gramaticais importantíssimos à uma comunicação eficiente, tendo em vista a natureza dessemelhante entre sinalizar e falar. (CAPOVILLA, 2000). Assim, a abordagem educacional COMUNICAÇÃO TOTAL mudou de status “método por excelência” a um “método incompleto e inconsistente”, pois no que tange à leitura e a escrita dos alunos surdos ainda apresentava resultados limitados.

A conclusão desconcertante óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras podiam ser compreendidos plenamente por si sós. (CAPOVILLA, 200, p. 109).

A COMUNICAÇÃO TOTAL permite o uso de sinais apenas como auxiliar na aquisição da fala e da escrita e não como uma língua em seu direito, rica em possibilidades na função linguística a que serve. Além disso, as pesquisas sobre a complexidade linguística das línguas de sinais propiciaram uma mudança de concepção e, a língua de sinais passou a ser vista como meio mais apropriado para a educação do surdo e seu desenvolvimento cognitivo-social.

De acordo com CAPOVILLA (2000, apud PRILLWITZ & VOLLHABER) a Suécia foi o primeiro país a reconhecer politicamente os surdos, dando o um grande passo na concretização da abordagem educacional BILÍNGUE, assegurando aos surdos educação em línguas faladas e de sinais. Nesse sentido, o pressuposto dessa abordagem indica que seu início com os surdos seja ainda quando criança, oferecendo uma educação que não só permite comunicação, mas sim, o desenvolvimento e reconhecimento do sujeito social e natural. Essa educação também pressupõe um trabalho junto aos familiares dos surdos, qualificação de professores surdos e ouvintes e um trabalho específico com as crianças surdas. (VIEIRA, C.R. 2017). Para essas crianças, a escola deve ser um espaço linguístico privilegiado, onde possam também encontrar seus pares e apropriar-se da Língua de Sinais.

A práxis relacionada a essa abordagem foi executada a partir de um programa dinamarquês

de pesquisa, que por oito anos acompanhou o desenvolvimento da língua de sinais e das línguas falada e escrita, de nove crianças surdas dos seis aos catorzes anos. Com filmagens das interações comunicativas e produções linguísticas permitindo o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades de sinalização, de leitura e escrita e oralização. (CAPOVILLA, 2000).

O primeiro ano do programa se dedicou a desenvolver a língua de sinais como língua natural, materna e que serviria como base para toda educação escolar. No segundo ano a língua dinamarquês foi introduzida como primeira língua estrangeira. O programa permitia uma avaliação contínua e com isso alguns resultados melhoravam qualitativamente com o uso de recursos visuais, como jogos (inclusive jogos criados pelas crianças surdas), histórias, e metodologias de contextualização e relato das experiências dessas crianças.

A propósito de metodologia de pesquisa de pesquisa, percebendo uma disparidade entre o nível de sinalização exibido pelas crianças em sua conversação espontânea o desempenho na prova de contar uma estória a partir de trechos de filmes, os pesquisadores perceberam a necessidade de usar amostras linguísticas mais naturais, como por exemplo, pedir às crianças para descrever suas férias de verão. Embora de avaliação muito mais trabalhosa para o pesquisador, tais amostras livres são muito mais informativas e representativas do nível real de desempenho linguístico. (CAPOVILLA, 2000, p. 110).

De modo geral, esse programa de pesquisa apresentou bons resultados com essa abordagem em vários aspectos: leitura com certa fluência, nas habilidades sociais, cognitivas e acadêmicas e no desenvolvimento de respeito e identidade próprios como pessoa surda, o que fez crescer em aceitação e incentivadores.

No Brasil, a abordagem educacional BILÍNGUE existe por força de Lei - decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e é recomendada pelo MEC como uns dos preceitos à aplicabilidade e efetivação da inclusão. Os alunos que apresentam necessidades especiais, incluindo os alunos surdos, são alunos da educação especial e devem receber atendimento especializado no contraturno do ensino regular. Além disso, ao ser incluído na regular de ensino, o aluno surdo requer e tem direito a um profissional habilitado e competente que traduza e intérprete a língua de sinais para a língua oral e vice-versa, mediando a sua comunicação com os demais colegas e professores, esse profissional é o tradutor/intérprete de Libras. (BRASIL, 2011). Apesar da legislação, ainda não é consenso entre famílias e surdos, pois muitos que continuam desejando uma educação baseada no oralismo ou na comunicação total, uma educação que visa diminuir a diferença em busca de uma normalidade relativa e, movimentos sociais dos surdos que defendem a abordagem educacional bilíngue, com o uso da Língua Brasileira de Sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do tema sobre a importância do aluno surdo no ambiente educacional a partir da abordagem educacional BILÍNGUE, propiciou a articulação de muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória profissional, como também embasar certas percepções. Dentre essas percepções, a de que a abordagem educacional BILÍNGUE seria a mais adequada, pois percebe o surdo como sujeito histórico, com cultura própria, respeitando-o em seu direito, com o cuidado de garantir o desenvolvimento deste, não só nas questões cognitivas, mas sim, o

desenvolvimento e reconhecimento do sujeito social e natural, foram corroborados.

É um axioma dizer que todos os estudos e pesquisas em relação ao surdo – como ele aprende, se ele aprende e as várias filosofias tinham como premissa uma educação de qualidade e significado ao surdo, salvo exceções e opiniões contrárias, minimistas, validadas pela época e as crenças que reduziam tudo a uma doença e a marginalização.

Nas três abordagens educacionais descritas houve avanços e retrocessos e mudança de conceitos e/ou crenças, culminando em mais estudos e pesquisas que levassem em consideração toda a complexidade que envolve o aluno surdo, sua escolarização e vida adulta.

A abordagem educacional BILÍNGUE não considera o aluno surdo como um intruso numa sociedade de maioria ouvinte, mas considera sua a sua surdez como parte de sua característica e identidade. Mas é perceptível que essa abordagem que carrega o termo bilíngue não seja o fim e a solução para tudo no que tange a educação dos surdos. Essa abordagem deve impulsionar mais, como por exemplo: mudanças de valores, de comportamentos, a valorização, o incentivo e o uso da língua de sinais em todos os níveis escolares, promover aos surdos à participação plena como cidadãos dentro e fora dos muros escolares e a habilitação profissional.

Ainda há obstáculo em conviver e aceitar as diferenças. Por isso, resquícios preconceituosos poderão ocorrer de formas sutis, dissimuladas, inconscientes ou até mesmo de forma mais direta, por meio de um comportamento social hostil frente à criança público-alvo da Educação Especial, acarretando desinteresse, negligência, despreparo e incompreensão com esses alunos. Isto é, os profissionais designados nem sempre tem a formação adequada e o interesse em atualizar sua formação, a família não tem a informação integral dos direitos e das possibilidades, a comunidade continua na ignorância, pois continua reproduzindo atitudes e comportamentos inadequados para e época em que vivemos, como por exemplo, a universalização e democratização do acesso à informação.

Desta maneira, a abordagem educacional BILÍNGUE precisa ser inserida no ambiente de aprendizagem, pois a partir dela o aluno surdo deixa de ser um intruso na sociedade de maioria ouvinte, e tem sua a sua surdez como parte de sua característica e identidade. Assim, o sujeito passa a assumir um lugar ativo frente suas necessidades e demandas, capaz de interagir com o ambiente em que está inserido. Nesse sentido essa abordagem só agregaria e favoreceria o aprendizado e o exercício pleno da cidadania do surdo.

REFERÊNCIAS

BONET, JUAN PABLO. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Juan_Pablo_Bonet > Acesso 24 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.436-2002?OpenDocument >. Acesso 03 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: Do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação Especial, 2000.

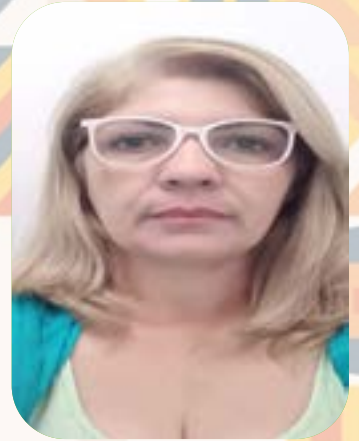
SACKS, OLIVER. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Editora Schwarcz, 2013.

SILVA, VIRGINIA BARBOSA LOBO DA. **As Implicações Do Bilinguismo Na Educação Do Surdo.** Monografia (Monografia em Pedagogia) – UNB. Brasília, 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3197/1/2011_VirginiaBarbosaLobodaSilva.pdf >. Acesso 13 mar. 2018.

SKLIAR, C. B. **A Educação Para Surdos Entre A Pedagogia Especial E As Políticas Para As diferenças.** In: **Desafios E Possibilidades Na Educação Bilíngue Para Surdos.** Rio de Janeiro: INES, 1998, v. 1, p. 32-47.

VIEIRA, CLAUDIA REGINA. **Educação Bilíngue Para Surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica.** (Tese em Educação) – USP. São Paulo, 2017.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA



BUILDING CULTURAL IDENTITY: PROMOTING DIVERSITY IN THE CLASSROOM

GRAZIELA SOUSA DE OLIVEIRA LOPES

Formada em Educação Física pela Universidade Estácio. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Em sua natureza humana cada criança é única e isso deve ser respeitado em todos os lugares. Quando a criança percebe isso, ela entende que a sua expressão não deve ser motivo de retaliação, mas de entendimento. A forma mais objetiva que a criança expressa suas ideias e seus desejos é por meio da brincadeira. Numa sala de aula percebemos isso de forma mais contundente, onde a subjetividade de cada criança se mistura a de outras crianças no momento em que estão juntas, convivendo e compartilhando brincadeiras e aprendizados. Quando o professor nota que essa diversidade enriquece o cotidiano escolar e pode ser usada de modo favorável durante as aulas, seu trabalho se torna mais significativo. Posto isso, buscamos aqui abordar os conceitos de identidade de cada criança e a diversidade infantil como dois eixos aparentemente díspares mas essencialmente conexos e importantes no sentido de influenciar o cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Cultural; Infância; Diversidade; Sala De Aula.

ABSTRACT

In their human nature, each child is unique and this must be respected everywhere. When children

realize this, they understand that their expression should not be a cause for retaliation, but for understanding. The most objective way for children to express their ideas and desires is through play. In a classroom, we see this more strongly, where each child's subjectivity blends with that of other children when they are together, living together and sharing play and learning. When teachers see that this diversity enriches everyday school life and can be used in a favorable way during lessons, their work becomes more meaningful. Having said that, here we try to approach the concepts of identity of each child and child diversity as two apparently disparate but essentially related and important axes in the sense of influencing everyday school life.

KEYWORDS: Cultural Identity; Childhood; Diversity; Classroom.

INTRODUÇÃO

Durante a infância as crianças estão em constante interação com o mundo que as cerca, absorvendo informações, valores e conhecimentos que serão determinantes na sua construção como indivíduos.

Ao longo dos primeiros anos de vida, as crianças vivenciam experiências significativas que moldaram suas identidades e percepções de si mesmas e dos outros. É nesse contexto que a escola, como instituição educacional primordial, assume um papel de destaque na promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e plural.

A construção da identidade cultural é um processo complexo, no qual a criança se apropria de elementos culturais provenientes de sua família, comunidade e ambiente escolar. As interações com colegas e educadores, os materiais didáticos utilizados em sala de aula e a abordagem pedagógica adotada são fatores cruciais nesse processo de aprendizagem e formação identitária.

Promover a diversidade em sala de aula não se trata apenas de expor as crianças a diferentes culturas, mas de desenvolver a capacidade de acolher e respeitar as singularidades, enxergando a pluralidade cultural como um elemento enriquecedor e enriquecedor da sociedade. É fundamental que a escola seja um espaço seguro, inclusivo e empático, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas, independentemente de sua origem étnica, religião, idioma ou classe social.

Nesse sentido, é importante que os educadores estejam preparados para abordar questões relacionadas à diversidade cultural em sala de aula, estimulando o diálogo, o respeito às diferenças e o aprendizado mútuo entre as crianças. A sensibilidade para lidar com temas sensíveis e a utilização de práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade são aspectos cruciais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e diversa.

Deste modo, este estudo visa aprofundar a compreensão sobre a relação entre a infância e a construção da identidade cultural, com ênfase na promoção da diversidade em sala de aula. Serão explorados aspectos teóricos relacionados ao desenvolvimento infantil, à educação multicultural e ao

papel do ambiente escolar na formação de identidades culturais saudáveis e conscientes. Através de uma revisão bibliográfica exploratória, buscaremos embasar as reflexões e análises apresentadas, com o objetivo de contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, promotoras da diversidade e sensíveis às particularidades culturais das crianças.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA IDENTIDADE CULTURAL

O desenvolvimento infantil é uma fase crucial na formação da identidade cultural das crianças, na qual ocorrem diversas transformações cognitivas, emocionais e sociais que moldam sua percepção de si mesmas e do mundo à sua volta. Nessa etapa, as crianças estão em contato constante com o ambiente familiar, a comunidade e, é claro, a escola, que desempenha um papel fundamental na construção de suas identidades culturais. Segundo ALBUQUERQUE et al. (2021), é durante os primeiros anos de vida que as crianças internalizam valores, tradições e crenças, sendo influenciadas diretamente pelo contexto em que estão inseridas.

O processo de construção da identidade cultural é dinâmico e complexo, envolvendo a interação entre fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Dentre os fatores intrínsecos, destacam-se as características pessoais e biológicas da criança, enquanto os fatores extrínsecos referem-se ao meio social e cultural em que ela está inserida. Segundo ALMEIDA; CUNHA; MAGALHÃES (2019), as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente familiar e escolar desempenham um papel essencial na construção de suas identidades culturais, pois é por meio da observação e interação com os outros que elas internalizam normas, valores e práticas culturais.

Além disso, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade cultural das crianças, sendo um espaço privilegiado para a exposição e valorização da diversidade cultural. De acordo com ALMEIDA (2021), é através da interação com colegas de diferentes origens culturais e da inclusão de conteúdos que abordem a pluralidade cultural que as crianças podem compreender a riqueza da diversidade e desenvolver uma identidade cultural mais aberta e inclusiva.

É importante que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural presente em suas salas de aula. BASTOS (2015) ressalta a importância de uma formação docente sensível às questões culturais, que capacite os professores a abordar temas relacionados à diversidade cultural de forma respeitosa e inclusiva. Segundo GONÇALVES e TRINDADE (2010), é fundamental que os educadores estejam atentos às particularidades culturais de cada criança, evitando estereótipos e preconceitos, e promovendo um ambiente acolhedor e empático para o aprendizado sobre diferentes culturas.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A educação multicultural é uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade cultural presente na sociedade e busca valorizar e respeitar as diferentes manifestações culturais presentes no ambiente escolar. Essa perspectiva educacional considera que cada criança traz consigo sua bagagem

cultural única, influenciada pela família, comunidade e suas origens étnicas. Através da educação multicultural, a escola busca criar um ambiente inclusivo, onde todas as culturas são reconhecidas e valorizadas, promovendo uma formação mais aberta e crítica dos alunos (ALBUQUERQUE et al., 2021).

Um dos principais objetivos da educação multicultural é combater a discriminação e o preconceito, desafiando estereótipos e promovendo a compreensão mútua entre os diferentes grupos culturais. Através de atividades pedagógicas que abordem a pluralidade cultural, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias identidades culturais e a respeitar as identidades dos outros. Dessa forma, a educação multicultural contribui para a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva, onde todas as culturas são reconhecidas e valorizadas (ALMEIDA; CUNHA; MAGALHÃES, 2019).

Além disso, a educação multicultural também permite que os alunos desenvolvam habilidades interculturais, ou seja, a capacidade de interagir de forma respeitosa e empática com pessoas de diferentes culturas. Isso é essencial em uma sociedade cada vez mais globalizada, onde o convívio com a diversidade é uma realidade constante. Através da educação multicultural, os alunos aprendem a reconhecer suas próprias culturas como uma entre muitas, compreendendo que existem diversas formas legítimas de ver e interpretar o mundo (ALMEIDA, 2021).

Outro aspecto importante da educação multicultural é o uso de materiais e recursos que representem a diversidade cultural de forma positiva e não estereotipada. Livros, vídeos, brinquedos e outros materiais didáticos que retratam personagens e histórias de diferentes origens culturais contribuem para que as crianças se vejam representadas e também conheçam outras realidades. Essa representatividade é fundamental para a construção de uma identidade cultural saudável e para a valorização da diversidade (BASTOS, 2015).

A educação multicultural também se preocupa em abordar de forma crítica a história e a cultura dominante, desconstruindo narrativas que reforçam a superioridade de uma cultura em detrimento de outras. Através da análise crítica do currículo escolar, os educadores podem identificar e eliminar práticas que perpetuam a marginalização de certos grupos culturais, contribuindo para uma educação mais justa e igualitária (GONÇALVES; TRINDADE, 2010).

Vale destacar que a educação multicultural não se limita ao ambiente escolar, mas se estende para além dos muros da escola, promovendo uma atitude de respeito e valorização da diversidade em todas as esferas da vida dos alunos. É uma abordagem que busca preparar os alunos para uma sociedade plural e complexa, onde a convivência com a diversidade é uma realidade diária.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR

O contexto escolar propicia uma série de experiências que influenciam diretamente na formação das identidades culturais das crianças, incluindo a interação com colegas de diferentes origens culturais, a abordagem pedagógica adotada pelos educadores e o acesso a materiais didáticos que retratem a diversidade cultural de forma positiva e inclusiva (ALBUQUERQUE et al., 2021).

Um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é essencial para que as crianças se sintam seguras e confiantes para explorar suas próprias identidades culturais e para valorizar as culturas dos outros. Um dos principais desafios é criar um espaço onde todas as crianças se sintam representadas e respeitadas, independentemente de sua origem étnica, religião, idioma ou classe social. Para isso, é importante que os educadores estejam atentos às particularidades culturais de cada criança e que promovam uma educação que valorize a diversidade (ALMEIDA; CUNHA; MAGALHÃES, 2019).

Nesse sentido, a escola precisa combater todas as formas de preconceito, construindo-se com um ambiente livre de estereótipos, onde as crianças possam conviver de forma harmoniosa, respeitando as diferenças e aprendendo com as diversas culturas presentes na sala de aula. Para alcançar esse objetivo, os educadores devem estar preparados para abordar questões sensíveis relacionadas à diversidade cultural, estimulando o diálogo e a empatia entre os alunos (ALMEIDA, 2021).

Outro aspecto relevante é a representatividade no ambiente escolar. É importante que as crianças se vejam representadas nos materiais didáticos utilizados em sala de aula e nas atividades desenvolvidas pela escola. Isso contribui para que elas se sintam pertencentes ao ambiente escolar e se reconheçam como parte de uma comunidade diversa e inclusiva (GONÇALVES; TRINDADE, 2010).

O ambiente escolar também pode ser um espaço para o desenvolvimento de projetos que promovam a interculturalidade, ou seja, a troca e o aprendizado entre diferentes culturas. Através de atividades que envolvam a participação das famílias e da comunidade local, as crianças têm a oportunidade de conhecer e valorizar as tradições e costumes de outras culturas, enriquecendo sua bagagem cultural e ampliando sua compreensão do mundo (MAGALHÃES; ROSTIROLA, 2022).

Somente dessa forma poderemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva e plural, onde todas as crianças possam florescer plenamente em suas identidades culturais.

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E EMPATIA

A valorização da diversidade e o desenvolvimento da empatia são temas intrinsecamente relacionados à construção da identidade cultural das crianças na educação infantil. Diversos autores têm abordado essas temáticas, trazendo contribuições significativas para compreendermos como a promoção da diversidade em sala de aula pode impactar positivamente a formação das identidades culturais.

Albuquerque et al. (2021) ressaltam que a valorização da diversidade cultural é fundamental para que as crianças percebam a riqueza e a pluralidade existente em nossa sociedade. Ao ter contato com diferentes culturas, as crianças aprendem a respeitar as diferenças e a reconhecer que cada grupo cultural possui sua história, crenças e valores próprios. Essa compreensão é essencial para a formação de uma identidade cultural saudável e consciente, onde a criança reconhece suas próprias origens culturais e, ao mesmo tempo, valoriza a diversidade cultural que a cerca.

A empatia, por sua vez, é uma habilidade que permite às crianças se colocarem no lugar do outro, compreendendo suas emoções, necessidades e perspectivas. O exercício de empatia é essencial para a promoção de relações mais harmoniosas e respeitadas, favorecendo o entendimento mútuo entre os diferentes grupos culturais.

A abordagem da diversidade em sala de aula pode ser realizada de diferentes formas, e Bastos (2015) destaca a importância de uma formação docente sensível para lidar com questões culturais. Os educadores têm um papel fundamental na promoção da valorização da diversidade e no desenvolvimento da empatia entre as crianças. Ao planejarem atividades pedagógicas que abordem a pluralidade cultural de forma positiva e inclusiva, os educadores criam oportunidades para que as crianças aprendam sobre outras culturas.

Gonçalves e Trindade (2010) apontam que a promoção da diversidade e da empatia deve ir além de simplesmente expor as crianças a diferentes culturas. É necessário estimular o diálogo e o debate sobre as questões culturais, permitindo que as crianças expressem suas opiniões e dúvidas sobre o tema. Esse diálogo é enriquecedor, pois possibilita que as crianças compreendam que as culturas não são estáticas e imutáveis, mas sim dinâmicas e passíveis de transformações.

A valorização da diversidade e o desenvolvimento da empatia têm impactos não apenas na formação das identidades culturais das crianças, mas também na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Magalhães; Rostirola (2022) enfatizam que a educação infantil é uma oportunidade para semear sementes de respeito, tolerância e compreensão mútua, que podem reverberar ao longo da vida dos indivíduos. Ao proporcionar um ambiente escolar acolhedor e empático, os educadores contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

FORMAÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL SAUDÁVEL

Durante os primeiros anos de vida, as crianças estão em constante interação com o ambiente que as cerca, absorvendo valores, tradições e conhecimentos que irão moldar suas percepções de si mesmas e dos outros. Nesse contexto, a escola assume um papel de destaque, sendo um espaço privilegiado para a promoção da diversidade cultural e o respeito às diferenças. Através de atividades pedagógicas que abordem a diversidade cultural, as crianças podem desenvolver uma identidade mais aberta e consciente, compreendendo a riqueza das diferentes culturas presentes na sociedade.

Destacamos a relevância do papel dos educadores na promoção de uma educação multicultural e inclusiva. A formação docente sensível às questões culturais é essencial para que os professores estejam preparados para abordar temas sensíveis e estimular o diálogo, o respeito e o aprendizado mútuo entre as crianças.

A representatividade no ambiente escolar também foi apontada como um fator crucial na formação de identidades culturais saudáveis. É fundamental que as crianças se vejam representadas nos materiais didáticos e nas atividades desenvolvidas pela escola, para que se sintam pertencentes ao ambiente educacional e valorizem suas próprias culturas.

Outro aspecto relevante é a importância da desconstrução de narrativas que reforçam a superioridade de uma cultura em detrimento de outras. A escola deve abordar criticamente a história e a cultura dominante, combatendo práticas que marginalizam certos grupos culturais. Através de uma abordagem que valorize a diversidade cultural, os educadores contribuem para que as crianças se reconheçam como parte de uma comunidade diversa e inclusiva, onde todas as culturas são respeitadas.

Somente de forma coletiva, com apoio de educadores, gestores, pais e toda sociedade poderemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva e plural, que valorize a diversidade cultural, estimulando o diálogo, o respeito e a compreensão mútua entre todos, a fim de que todas as crianças possam florescer plenamente em suas identidades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de uma criança e um jovem é dever da família e a sociedade também coopera para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A educação é feita de conhecimentos adquiridos ao longo da história e promover ações que colaborem com a construção da identidade infantil e juvenil valoriza nosso bem maior: o ser humano. Essa etapa envolve a construção de toda uma coletividade, porque o senso de pertencimento é uma das primeiras etapas que unem as pessoas a um local e uma cultura.

A escola pode colaborar para complementar essa educação, onde o sentimento de pertencimento ao espaço, ao grupo e a coletividade desde cedo repousam sobre o pensamento das crianças, seja através das brincadeiras, seja através das atividades que executam na escola, seja no momento em que interagem umas com as outras em vários espaços e momento do dia.

Destaca-se também a importância da diversidade como ferramenta que trabalha valores como respeito, afeto, aceitação e colaboração. Indivíduos que entendem a importância do diálogo têm mais facilidade para lidar com as ideias que são convergentes com as dele. Aí está a grande riqueza de uma sociedade: o respeito às diferenças, as opiniões contrárias, tendo no diálogo o principal instrumento para a fomentação dessa construção coletiva.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.

ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos; FERREIRA, Alexandre de Oliveira; et al. **PERSONALIDADES NEGRAS: PROMOVENDO O RESPEITO À DIVERSIDADE NA ESCOLA / BLACK PERSONALITIES: PROMOTING RESPECT FOR DIVERSITY AT SCHOOL**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, p. 2267–2276, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22798>. Acesso 13 dez. 2022.

ALMEIDA, Ana Paula Silva de; CUNHA, Denise Mendes da ; MAGALHÃES, Ádma Bernardino. **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA A COMPREENSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL E RACIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DO CENTRO EDUCACIONAL MANOELINA MARIA DE JESUS**. Seminário Interdisciplinar em Ensino, Extensão e Pesquisa, v. 5, n. 2447-2328, p. Seminário Interdisciplinar em Ensino, Extensão e Pesquisa, 2019. Disponível em: <https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/sieep/article/view/15732>. Acesso 04 jul. 2023.

ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **DIVERSIDADE NA ESCOLA: PROMOVENDO A IGUALDADE E A DEMOCRACIA**. Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica do real - Volume 2, v. 2, p. 161–171, 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210303768.pdf>. Acesso 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BASTOS, Priscila da Cunha. **“Eu nasci branquinha”**: Construção da identidade negra no espaço escolar. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 485–518, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1117>. Acesso 14 out. 2020.

GONÇALVES, Eduardo Jorge Almeida ; TRINDADE, Rui. **PRÁTICAS DE ENSINO DIFERENCIADO NA SALA DE AULA: “SE DIFERENCIO A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO ESTOU A PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”**. Artigo do Livro de Atas de Conferência Internacional: Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente, 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf>>. Acesso 6 jul. 2023.

MAGALHÃES, Tânia Zanella de Castilho ; ROSTIROLA, Camila Regina. **O EU, o outro e o nós: um trabalho envolvendo o respeito e a valorização à diversidade cultural no contexto da educação infantil**. Horizontes, v. 40, n. 1, p. e022046–e022046, 2022. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1170>>. Acesso 01 ago. 2023.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINHO, Luciana Gonçalves. **LEI 10.639/03: identidade e diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VRNS-9PHFGU>>. Acesso 01 ago. 2023.

QUEIROZ, Hellen Araujo; ALVARENGA, Jady Beatriz Siqueira; MORAES-FILHO, Iel Marciano de; et al. **O reconhecimento da identidade racial na educação infantil**. Revista de Divulgação Científica Sena Aires, v. 7, n. 1, p. 66–75, 2018. Disponível em: <<http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/305>>. Acesso 01 ago. 2023.

ROLIM, Kethley Horranna Bezerra ; DUARTE, Lucélia Quaresma. **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À PRÁTICA EDUCATIVA**. [s.l.]: Anais do 6o Encontro Internacional de Jovens Investidores, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA70_ID1714_23082019142251.pdf>. Acesso 01 ago. 2023.

SOUZA, Livia Ferreira Rocha ; LIMA, Marilda De Souza; NEGREIROS, Rivani Lopes; et al. **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS NA LITERATURA INFANTIL VALORIZANDO A DIVERSIDADE E PROPORCIONANDO O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL** **THE TALES OF AFRICAN STORIES IN CHILDREN'S LITERATURE VALORIZING DIVERSITY AND PROVIDING THE DEVELOPMENT OF CULTURAL IDENTITY**. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro: V.1, N. 1, 2019. Disponível em: <http://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2019/a_contacao_de_historias_africanas_na_literatura_infantil_valorizando_a_201.pdf>. Acesso 01 ago. 2023.

ADAPTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADAPTATION AND SOCIALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



IVANETE GOUVEIA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (2006); Pós-graduada em docência do Ensino Superior pela FALC (2011); Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2018); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo mostra que a significação atribuída à infância vem para ela da interpretação da infância em termos de natureza e cultura. Mas esses próprios conceitos devem se aplicar à infância, tomar um sentido temporal. A infância precede a idade adulta: esta é uma definição mínima que não implica ainda nenhuma concepção particular da infância, mas que coloca o tempo como dimensão específica da infância. A pedagogia retoma esses temas essenciais, os da natureza, da corrupção da cultura, encarando-os em sua relação com o tempo. É inegável a contribuição tanto da Medicina quanto da Psicologia do Desenvolvimento nas descobertas científicas sobre as especificidades do cuidado com a criança; todavia, a prescrição do desenvolvimento infantil por meio de observações isoladas e sua classificação por testes laboratoriais resultam na construção de um padrão universal pautado num modelo de criança distante do contexto real e das suas condições sociais. A explicação do desenvolvimento da criança seguia uma linha de evolução acumulativa, em que a infância era vista como período de passagem para a constituição do futuro adulto. Ou seja, a importância da infância, nesse período, consistia em ser um período evolutivo, de investimento educativo, do qual dependeria a formação para as competências futuras, a partir da necessidade de adaptação.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação; Criança; Desenvolvimento; Infância; Socialização.

ABSTRACT

This article shows that the meaning attributed to childhood comes from the interpretation of childhood in terms of nature and culture. But these concepts themselves must apply to childhood and take on a temporal meaning. Childhood precedes adulthood: this is a minimal definition which does not yet imply any particular conception of childhood, but which places time as a specific dimension of childhood. Pedagogy takes up these essential themes, those of nature, of the corruption of culture, looking at them in their relationship with time. The contribution of both medicine and developmental psychology to scientific discoveries about the specificities of caring for children is undeniable; however, the prescription of child development through isolated observations and their classification by laboratory tests resulted in the construction of a universal standard based on a model of the child far removed from the real context and its social conditions. The explanation of child development followed a line of accumulative evolution, in which childhood was seen as a transitional period for the constitution of the future adult. In other words, the importance of childhood in this period consisted of it being an evolutionary period of educational investment, on which training for future skills would depend, based on the need to adapt.

KEYWORDS: Adaptation; Child; Development; Childhood; Socialization.

INTRODUÇÃO

Os espaços/momentos educativos da creche são pensados e elaborados pelos adultos de acordo com o que eles esperam das crianças e da maneira como definem a sua educação.

As ações de cuidado com sua higiene, alimentação e proteção tomam grande parte do cotidiano, e isso dá uma sensação de que as relações ocorrem preferencialmente entre o adulto e a criança individualmente. Porém na instituição há, além do adulto educador, outras crianças, que não ficam passivas quando não estão diretamente com o profissional, elas marcam sua presença, constituem-se cotidianamente nesse espaço coletivo repleto de singularidades que perpassam pelos modos e jeitos de cada um nas relações que vivem nesse e outros espaços. Os bebês entre si trocam, olham, tocam, dizem, mostram muitas coisas que fogem à nossa compreensão.

Salienta-se que investigar as crianças tendo como ponto de partida sua atuação como ator social competente não anula sua interdependência social, pelo ser humano que é, principalmente quando se trata de crianças bem pequenas, que apresentam uma dependência física relativa aos adultos.

Parte-se da premissa de que a produção do conhecimento sobre o que é ser criança e do que constitui a infância está dialeticamente relacionada com as significações, representações e discursos produzidos culturalmente, e de que é a partir disso que se constituem as bases concretas da estrutura social.

A conceituação de crianças e infância não se resume a configurações isoladas, que as definem como período cronológico da vida do ser humano, mesmo quando observadas sob o aspecto biológico, pois as significações e formulações sobre elas se correlacionam às bases históricas atreladas às condições reais e objetivas em que são produzidas.

Isto significa dizer que os conceitos sobre a infância sempre são produzidos sob determinadas condições históricas, por isso não podem ser vistos como definitivos e permanentes, já que se trata de uma visão histórica, cultural e socialmente variável.

Sacristán (2005) corrobora:

[...] a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. Nem algo fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações. As crianças são vistas – e vêem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos. (SACRISTÁN, 2005,p.28).

Implica dizer que as crianças sempre existiram em todas as sociedades, mas as formas de ser e viver sua infância não foram e não são iguais. Isso não se refere apenas à dimensão temporal, mas também à posição social, de classe, de raça-etnia, de gênero, cultura e religião. Ou seja, as crianças não são iguais e vivem diversamente a suas infâncias em condições sociais concretas, apesar da insistente homogeneização configurada pelo projeto da Modernidade, que procura racionalizar sua definição de forma universal.

Tradicionalmente é a geração adulta que discursa sobre o que as crianças são e como devem viver, sem, contudo, dar conta da totalidade e diversidade da realidade em que elas estão inseridas. É o mundo cognitivo, usando o termo de Bakhtin (1993), que vem tradicionalmente legitimando as formas de ser criança ao longo da história, através das diversas áreas de conhecimento (como a Psicologia, a Educação, a Medicina, a Sociologia), que tomam a criança como objeto de estudo para compreender o ser humano. Essas formulações teóricas em áreas científicas particulares não abarcam a totalidade da infância, ou seja, quando cada área de conhecimento recorta a realidade a partir de seu interesse temos como resultado uma criança da Psicologia, uma criança da Medicina, uma criança da Sociologia etc. Elas revelam, porém, de alguma forma, a recente preocupação científica com a produção de conhecimento sobre a infância, bem como com sua veiculação.

O presente artigo objetiva mostrar alguns aspectos da adaptação e da socialização na educação infantil.

PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Como afirma Sacristán (2005), a constituição da infância está atrelada à história de sua educação, tornando muito tênue a linha divisória entre os conceitos de criança e o da educação na infância. Charlot (1976), da mesma forma, compreende que a afirmação da natureza infantil justificará toda a intervenção sobre ela, ora para mudar e domar seu espírito natural corrupto-indolente, ora para preservá-la em sua natureza, da qual emanará seu desenvolvimento.

A ação educativa será então alicerçada por concepções idealizadas sobre as crianças, para

assim defini-las e agir sobre elas, tomando como princípio fundamental a distância temporal entre a idade do adulto e da criança, descrever estágios das ditas funções do comportamento e induzir a partir dos comportamentos particulares, as leis gerais que conduzem à descoberta da verdadeira tipologia natural da inteligência ou dos estádios infantis (FERREIRA, 2000, p. 103).

De acordo com Dubat (1997), as explicações da Psicologia Genética, desenvolvidas no início do século XX, centram-se na ideia do indivíduo, ignorando ou minimizando as enormes variações de tempo, espaço, classes sociais, grupos e meios culturais.

De acordo com Plaisance (2004), a socialização na infância pode ser compreendida por duas correntes: a funcionalista, já citada, e a interacionista. Ao contrário da primeira, que exprime a negatividade da criança enquanto sujeito social, relegando-a a passividade e receptividade, o viés interacionista compreende que a socialização não é um processo de via única, mas, ao contrário, é composto por múltiplas negociações entre o indivíduo e seus próximos.

Segundo Sarmiento (2005):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p.363).

Isso não significa o isolamento dos grupos infantis, mas a possibilidade de investigar a infância e suas determinações pelas considerações e ações tecidas com e pelas crianças nos diversos âmbitos sociais. Esse aspecto é central nesta investigação, pois contribui na perspectiva de descentralizar o olhar e a interpretação dos adultos sobre as crianças, percebendo as como outro, e, portanto, como sujeito das suas relações, entre si e com outras gerações, numa construção dos sentidos e significações sobre a infância e seu lugar na sociedade. Assim, entende-se que a infância é constituída não pela descrição da natureza das crianças, mas vendo-as como uma construção social, variável e cultural, considerando-as como atores sociais no processo de socialização.

Contudo, pode-se dizer que, no processo histórico de construção científica e de teorização sobre a infância, deu-se pouca relevância à ação ativa das crianças em sua própria constituição, assim como a seu próprio processo educativo. Apesar de haver uma prescrição intensa de seu desenvolvimento, principalmente por parte da Psicologia Genética, a atenção tem se voltado muitas vezes à forma como as crianças são tratadas, atribuindo aos adultos, com relevância considerável, o papel de outro responsável pela constituição do ser criança e, conseqüentemente, pela formação do futuro adulto. Esta Isto suscita a necessidade de maior compreensão das relações entre o desenvolvimento e a educação das crianças pequenininhas, os bebês.

O termo relação implica sempre a presença de mais de uma pessoa, o eu e o outro. Esse outro não se refere a uma presença individual, mas agrega aspectos mais amplos, que o situa numa classe social, numa geração, num grupo étnico ou racial, num gênero e num contexto cultural, situados num determinado tempo e espaço. Assim, cabe vislumbrar as relações das crianças mergulhadas nos

aspectos que a compõem e as do outro que com ela se relaciona: familiares, profissionais, grupo social, outras crianças, instituições educativas etc.

Tomar como pressuposto a categoria infância significa atribuir à criança um valor social e afirmar a necessidade de estudá-la. O conhecimento sobre as crianças e sua infância transita entre a área científica e os saberes comuns, gerados na ação social exercida sobre elas e no conjunto de normas definidas para esse fim. Entretanto, essa produção não ocorre de forma linear ou de sobreposição, mas sempre num movimento dialético, de rupturas, encontros, consensos, confrontos e embates intra e inter campos (científico, familiar, jurídico, educacional etc.) imbricados por determinações históricas e sociais. Significa que esses saberes não são universais e não se encontra uma receita das ações mais adequadas para o cuidado e a educação da criança.

Na história da construção científica sobre a criança, porém, reiteradamente apareceram preceitos estabelecendo normas ideais na composição do outro, mais apto para se responsabilizar e se relacionar com a criança e explicitando as formas ideais de fazê-lo.

Atreladas mais ao mundo ocidental moderno, essas formulações distinguem os tempos da infância em períodos (ser bebê, ser criança pequena, ser criança, ser adolescente, jovem), subdividindo as expectativas sociais para com cada um.

As diferenças definidas no desenvolvimento infantil, principalmente no campo da Psicologia (Ferreira, 2000), vão influir não apenas nas formas de se comportar na infância em cada momento, mas também nas atribuições que a sociedade, principalmente nos espaços da família e da escola, definirá como próprias para cada momento da infância. Isso indica que, além da ideia geral sobre o ser criança como período preparatório para vida, vão se definir também modos diferenciados de agir em cada fase desse período.

Interessa-nos aqui perceber que as formas como as crianças bem pequenas foram definidas relacionam-se às formas de intervenção previstas para ela, ainda que isso não ocorra de forma universal, pois são produzidas no embate constante entre os saberes produzidos e as condições políticas, econômicas e culturais da sociedade.

O contexto da educação infantil caracteriza-se pela potencialidade de as crianças se encontrarem com múltiplas pessoas, de diferentes origens, que convivem durante muitas horas, dias, meses e anos com elas. Na contagem aproximativa de Batista (1998) de dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano. Um tempo constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais e que se modificam pelas ações dos sujeitos que compõem esse espaço.

A partir do recorte investigativo, que envolve as pessoas que por mais tempo permanecem na creche convivendo com os bebês, ou seja, os adultos profissionais, outros bebês e crianças maiores, observam esses sujeitos com papéis sociais múltiplos, que se fundem dialeticamente e se definem no encontro com o outro. Ou seja, nesse espaço não estão apenas profissionais da educação e crianças, mas adultos que são, em sua maioria, mulheres, pertencentes a uma classe social, casadas ou solteiras, mães ou não-mães, estudantes ou já formadas, demarcadas, por serem profissionais da educação infantil, a conviver com crianças de 0 a 6 anos matriculadas no primeiro nível da Educação

Básica, que fazem parte de famílias diversas, de classe econômica baixa e média baixa, brancos, negros, mestiços, meninos, meninas, telespectadores de programas televisivos diversos... Enfim, são constituídos por múltiplas determinações, e, ao mesmo tempo, são agentes desse processo.

Antes de adentrar esse universo, é mister aqui compreender o significado do termo relações sociais, já que é sob essa lente que observo e analiso o encontro das pessoas nesse espaço coletivo.

No dicionário de filosofia, Abbagnano (1992) apresenta o conceito de relação de Aristóteles, que a define como “aquilo cujo ser consiste em comportar-se de certo modo para alguma coisa”, o que estabelece uma interdependência entre dois ou mais pontos. A relação incide, nesse sentido, na ação de definir, sob forma de oposição ou identificação, o estado das coisas e sua ligação.

O autor ainda apresenta uma problemática geral, sintetizada na pergunta: as relações existem como entidades reais ou são apenas realidades mentais? Ou seja, as relações estão nos elementos reais ou são formadas pela racionalização e objetivação da realidade? Embora não seja essencial para este estudo uma incursão filosófica demasiada ao problema que atravessa a constituição teórica desta categoria (como a de outras), ele alicerça a apreensão das tensões entre a objetivação/significação e as determinações reais das relações.

CONTEXTOS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Valsiner (2007), pais, professores, colegas mais velhos, mídia etc. estão intrinsecamente envolvidos na canalização cultural do desenvolvimento das crianças (ou das pessoas em geral).

De forma intencional ou não, os mais experientes organizam atividades no cotidiano e criam estratégias de ensino com a finalidade básica de coordenar a relação entre as crianças e o mundo físico, as interações das crianças entre si e com as demais pessoas

O conceito de canalização cultural é proposto por Valsiner (1989) como um processo caracterizado por uma intencionalidade (metas, objetivos) que, de forma dinâmica, faz com que o contexto se organize e se estruture a partir de objetivos específicos que são negociados nas interações sociais. Os contextos são culturalmente estruturados em função de um objetivo (canalizador), que é construído continuamente através de negociações e renegociações dos limites (constraints) decorrentes desta construção. Dialeticamente, então, sugestões sociais diretas ou indiretas contribuem para a estruturação do contexto, e os limites estabelecidos pelas estruturas do contexto (constraints internos e/ou externos) irão promover a canalização cultural.

Um exemplo seria a organização de uma atividade competitiva entre crianças. Na pesquisa de Palmieri (2003), a professora foi solicitada a organizar uma atividade que promovesse a cooperação, no entanto, ela planejou e desenvolveu uma atividade caracteristicamente competitiva. Ao estabelecer a meta (ganhar), ao organizar e instruir as crianças, ela culturalmente canalizou as ações e interações dos alunos no sentido da competição entre eles.

Em outras palavras, é fundamental diferenciar entre a ação de educar formalmente e a de ensinar informalmente. Neste último caso, a aprendizagem ocorre mesmo que não haja, por parte

do educador, uma intenção explícita de promover a aprendizagem.

A educação formal é praticada nas instituições educacionais de forma sistematicamente organizada por meio de objetivos educativos específicos, e suas funções e estruturas são definidas para o alcance de tais objetivos. Quase sempre, objetivos cognitivos e disciplinares são efetivamente traduzidos de forma clara e concreta, enquanto objetivos sociais, afetivos e de ordem moral permanecem no nível da obscuridade e não explicitação. Entretanto, o desenvolvimento destas dimensões menos privilegiadas pelo contexto educacional acontece de uma forma ou de outra, mediante vivências e experiências concretas de comunicação e metacomunicação, ao longo das rotinas diárias e da ocorrência de eventos rituais ou eventuais (ensino informal, que se dá mediante a atuação de um currículo oculto). Nestes contextos, crenças e valores, mesmo que não explicitados verbalmente, sempre orientam a conduta de professores e administradores da instituição.

Lima (1990) afirma que:

A escolarização foi considerada para Vygotsky como uma possibilidade única de desenvolvimento para o ser humano, uma vez que as aprendizagens que nela acontecem teriam pouca ou nenhuma possibilidade de ocorrer na vida cotidiana. (LIMA, 1990, p. 30).

Portanto, é necessário envidar esforços - daí a noção de desafio - para explicitar, analisar e promover objetivos educacionais que incluam a promoção do desenvolvimento afetivo, social, moral e pessoal de cada criança. É exatamente a carência de preocupação, sistematização e disposição para tal que frequentemente compromete a qualidade do ensino, pois tais dimensões estão na base da motivação, sem a qual qualquer tipo desenvolvimento fica prejudicado.

A criança pequena apresenta, desde o nascimento, potencialidades que são desenvolvidas em contextos de interação social que propiciam a aprendizagem. À medida que as atividades da criança se tornam mais complexas, os indícios das suas demandas passam a serem significados pelo outro social, e ressignificados pela própria criança, tanto no contexto das interações com os adultos, quanto nas interações com seus colegas. Desde o início, portanto, se estabelece entre a criança e aqueles que com ela convivem e interagem, um circuito de comunicação e metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004; Branco & Madureira, no prelo) que se caracteriza por contínua criação e negociação de significados que vão introduzindo a criança no universo cultural de seu grupo social.

Relegar para um segundo plano as interações criança-criança para que estas apenas ocorram de forma espontânea reflete uma grande ingenuidade por parte dos educadores, posto que além da espontaneidade exista uma necessidade concreta e objetiva de promover objetivos educativos de natureza sócio moral e afetiva, dentre os quais ressaltamos a necessidade da promoção da cooperação entre as crianças.

Góes (2000) ressalta a importância das interações sociais ao afirmar que "as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas".

As crianças, ao interagirem ativamente com seu meio sociocultural, negociam regras, desempenham papéis, testam limites, criam culturas particulares e, constantemente, elaboram conhecimentos sobre si mesmos, conhecimentos sobre os outros e sobre o mundo. Além disso, na percepção de si como separada das outras pessoas e, ao mesmo tempo, relacionada a elas, a criança vive sua construção como indivíduo, o que qualifica o desenvolvimento da pessoa como

intrinsecamente social.

As interações sociais são o meio propício para a emergência da individualidade e condição necessária para o desenvolvimento global do ser humano, estando na base do desenvolvimento das funções mentais superiores, da afetividade e da personalidade.

As relações sociais promovem, portanto, o desenvolvimento infantil, guiando este desenvolvimento em determinadas direções. No processo de socialização, há empenho dos adultos em fazer das crianças seres de sua cultura. Os esforços adultos, porém, são geralmente orientados para uma socialização muito mais entendida como cooperação com o adulto (obediência, boa vontade), e são poucos os que se preocupam em incentivar a colaboração e a empatia entre os pares, ou seja, entre as próprias crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emoção é um dos pontos principais que o autor ressalta na constituição do ser humano e na sua relação com o outro desde que nasce. É compreendida como uma função humana de natureza biossocial-psíquica. Tem uma natureza biológica porque o sistema nervoso possui centros para coordenar seus efeitos tanto no plano subcortical (sua expressão é involuntária) como no plano cortical (suscetível ao controle voluntário), e está ligada ao social porque é significada e objetivada nas relações sociais.

Na infância a emoção é a forma através da qual a criança mobiliza o outro para atendê-la em seus desejos e necessidades, tem, portanto, um valor plástico e demonstrativo significando a realização mental das funções posturais e tirando delas impressões para a consciência. A emoção consegue estabelecer esta comunicação com o outro através de um diálogo tônico que apresenta um forte componente de contágio. (CERISARA, 1997, p. 42).

Assim, as relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear o outro, mas também se configuram como respostas ao outro bebê nas suas manifestações emocionais, que gradativamente vai identificando o outro adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa de quem ele pode esperar ajuda. Isso é reforçado pelo fato de que, nessa idade e no contexto coletivo da creche, é o adulto profissional que possui a função de reconhecer a necessidade desse cuidado.

Os espaços nunca são neutros, mesmo os mais cotidianos e habituais de nossa vida. A presença ou ausência de objetos e a forma como são organizados sempre estão comunicando algo sobre e para as pessoas que ali convivem. Tal fato nos permite pensar que a relação no contexto da educação infantil ocorre num espaço físico, entre pessoas, atravessada por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Um das questões que permearam por muito tempo a discussão sobre a frequência dos bebês à educação infantil formal é o desenvolvimento de vínculo com um adulto de presença estável e qualificada, oriundas das discussões da teoria do apego. Contudo, ainda que ocorra a construção desse vínculo, o contexto da creche não é apenas formado pela professora e profissionais da sala dos bebês. Há nesse espaço outros adultos, que vão adentrando o universo relacional das crianças pequenas, criando outros laços afetivos gradativamente, nos constantes encontros. A presença de

outros adultos, além dos profissionais da sala, em relação com os bebês, ao mesmo tempo em que possibilita uma ampliação de seus vínculos afetivos, revela formas diferentes de se relacionar.

Um instituto de aplicação, como escola básica, é um lugar para o desenvolvimento de práticas escolares que garantam a qualidade de ensino e, como unidade acadêmica, é um campo para formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia (Tradução Alfredo Bosi)**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.

DUBAT, Claude. **A Socialização. Construção de identidades sociais e Profissionais**. Porto: Ed.Lisboa, 1997.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

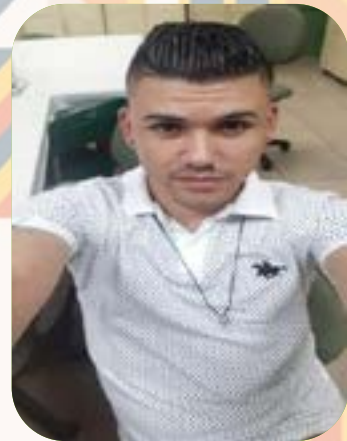
PLAISANCE, Eric. **Para uma Sociologia da pequena infância**. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 2004, v. 25, n. 86. 204

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.**(Tradução Daizy Vaz de Moraes) Porto Alegre: Artmed, 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In: **Educação & Sociedade**, 2005, vol.26, n. 91.

GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

GEOGRAPHY IN PRIMARY EDUCATION AND ITS HISTORICAL TRAJECTORY



JOSIVAN JOSE DE OLIVEIRA SILVA

Graduação em Filosofia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2011);
Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014)
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Pedagogia, pela Faculdade
de Morro Agudo. (2014); Professor de Ensino Fundamental II - Artes, e Orientador de
Ensino Integral - na EMEF Senador Milton Campos., Professor de Educação Básica -
Filosofia - na E.E Dr. Ubaldo Costa Leite.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a evolução do pensamento geográfico, desde a institucionalização e consolidação da Ciência Geográfica até a atualidade, ressaltando a visão da temática ambiental implícita neste período. Para isso faremos um resgate bibliográfico das principais fases da geografia, passando por seus diversos períodos, desde a geografia tradicional, crítica, a atual. A importância da Geografia como ciência reside no fato que estuda a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Cidadãos; Propostas Curriculares.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the evolution of geographical thinking, from the institutionalization and consolidation of Geographical Science to the present day, highlighting the view of environmental issues implicit in this period. To do this, we will review the main phases of geography, going through its various periods, from traditional, critical and current geography. The importance of geography as a science lies in the fact that it studies society and its contradictions, using space as a category for

this understanding.

KEYWORDS: Geography; Citizens; Curriculum proposals.

INTRODUÇÃO

Nos dias contemporâneos tem ocorrido uma renovação dos métodos utilizados na prática pedagógica do ensino da disciplina de Geografia especialmente no ensino fundamental, considerando a importância da busca da reflexão relacionada à realidade social vivida. Sendo esta matéria imprescindível para a formação de um cidadão crítico. Neste artigo elucidaremos a história da Geografia como disciplina escolar procurando compreender a sua configuração em distintos momentos e contextos da política educacional brasileira.

Os autores contemplados são profissionais da área da Geografia com ampla experiência em estudos sobre as séries iniciais. A saber: Nestor André Kaercher; Helena Copetti Callai; Castrogiovanni; Lana de Souza Cavalcanti e Pontuschka.

Para estes autores, a Geografia das séries iniciais pode e deve auxiliar para que o aluno se reconheça como cidadão atuante na construção do espaço em que vive. Concordam também que é importante que o educando participe do processo de produção do conhecimento a partir de sua vivência, no qual o papel do professor passa de transmissor para mediador na construção do conhecimento.

GEOGRAFIA TRADICIONAL

A partir das Leis Orgânicas do ensino primário e secundário que surgiu a geografia como disciplina escolar e neste início a geografia era tida como uma disciplina extremamente vinculada a conceitos prontos e incontestáveis e assim não contribuía em aspecto algum no quesito de transformação a partir do conhecimento, deixando assim o aluno sem perspectiva de crítica e argumentação.

Em sala de aula esta disciplina era apenas resultado das teorias tradicionais de um estudo abordado sem nenhuma alteração há décadas, e não existia interação do aluno com o cotidiano vivido. A única e maior preocupação do ensino era somente conhecer decorando dados estatísticos, nomes de rios, países, capitais entre outros.

Esta visão pode ser considerada um tanto equivocada. Pois assim o aluno não consegue analisar a interferência constante que o homem desempenha no espaço geográfico, nem mesmo construir opiniões críticas sobre inúmeros assuntos que podem ser abordados em geografia.

A NOVA GEOGRAFIA

Com o golpe militar houveram grandes mudanças no sistema educacional gerando reformas em meio a uma visão sistêmica de educação. Em confronto com a geografia tradicional, a partir da década de 60 as ideias foram alicerçadas no modelo tecnicista, e assumiu o estudo, se tornou crítico da sociedade e suas relações, principalmente na análise das classes. Foi uma época voltada para a formação de profissionais técnicos, o que implicaria em transformar a educação em um processo de produção para o trabalho. A disciplina de Geografia sofreu inúmeras distorções por acreditarem que ela não traria nenhum benefício para esta política.

A política tecnocrática provocou grandes deformações no ensino escolar, inclusive na disciplina de Geografia, que sofreu inúmeras distorções por acreditarem que esta não teria nada a acrescentar a esta política. A partir disso fundaram-se as matérias história e geografia em estudos sociais.

O ensino de Geografia ficou mantido a partir da 7ª série, mas apenas como memorização de mapas, datas, rios, etc. A fim de reprimir a opinião dos cidadãos para que não houvesse construção de conhecimento e formação de opinião crítica para que não existisse abertura para possíveis resistências relacionadas ao regime militar.

O REDIMENSIONAMENTO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Em meados da década de 1970 em meio aos sinais de descontentamento e insatisfação houveram manifestações como forma de resistência às políticas impostas. Abrindo assim margens para uma nova fase de transformações.

Nas décadas de 80 e 90 a política educacional brasileira após várias críticas passou a ser repensada criando novos espaços de discussão, reflexão e organização de entidades e instituições científicas e culturais. A educação passa a ser vista de maneira reflexiva e compreendida não apenas como um elemento de reprodução, mas um elemento que propicie a transformação dessa sociedade.

Neste contexto principalmente da década de 80, as propostas de ensino tomam uma dimensão maior da ação pedagógica que culminaram com a elaboração das Propostas Curriculares, inclusive em Geografia, a qual passa a ter uma ação pedagógica redimensionada, em que o aluno é o alvo central do processo de construção do conhecimento, podendo conhecer a realidade em que vive através de proposições norteadoras.

O professor passa a ser uma ponte que liga o aluno ao conhecimento levando-o a refletir através da análise do espaço e tendo a geografia uma aliada na busca contínua do conhecimento e transformações fornecidas por meio do próprio movimento da sociedade.

Assim o Ministério da educação apresentou em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental com propostas norteadoras para as distintas áreas do conhecimento.

GEOGRAFIA CRÍTICA

A Geografia crítica, ou simplesmente Geocrítica, nasceu em meados da década de 1970, inicialmente na França e posteriormente na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha, Suíça e inúmeros outros países.

Essa expressão, na origem, foi criada ou pelos menos identificada com a obra *A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (de 1976), de Yves Lacoste, e com a proposta da revista *Hérodote* (cujo primeiro número também foi editado em 1976), que no início era uma revista de "geopolítica crítica" e também de geografia, com especial ênfase na renovação do seu ensino em todos os níveis.

Pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa "revolução" ou reconstrução do saber geográfico eram a criticidade e o engajamento. Por criticidade se entendia uma leitura do real, isto é, do espaço geográfico que não omitisse as suas tensões e contradições, que ajudasse enfim a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E por engajamento se pensava numa geografia não mais "neutra" e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades sócio-econômicas e das disparidades regionais.

É lógico que essa nova maneira de encarar a geografia não surgiu do nada. Ela se enraizou e floresceu num contexto de revisão de idéias e valores: o maio de 1968 na França, as lutas civis nos Estados Unidos, os reclames contra a guerra do Vietnã, a eclosão e a expansão do movimento feminista, do ecologismo e da crise do marxismo... E ela se alimentou de muito do que já havia sido feito anteriormente, tanto por parte de alguns poucos geógrafos quanto por outras correntes de pensamento que podem ser classificadas como críticas. Desde o seu nascedouro, a Geografia crítica encetou um diálogo com a Teoria crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Reclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos (em particular os não dogmáticos, tal como Gramsci, que foi um dos raros marxistas a valorizar a questão territorial), com os pós-modernistas e inúmeras outras escolas de pensamento inovadoras. Mas ela principalmente representou uma abertura para um entrelaçamento com os movimentos sociais: a luta pela ampliação dos direitos civis e principalmente sociais, pela moradia, pelo acesso à terra ou à educação de boa qualidade, pelo combate à pobreza, aos preconceitos de gênero, de cultura/etnia e de orientação sexual, etc.

Quase ao mesmo tempo, embora alguns anos antes, surgia na Grã-Bretanha e principalmente nos Estados Unidos a chamada Geografia radical, que significou uma reação dos geógrafos anglo-saxônicos -- ou pelo menos de uma parte deles -- contra o excesso de quantitativismo, contra a denominada Geografia pragmática, ou quantitativa, que predominou nesses países nos anos 1960 e na primeira metade da década de 70.

Da mesma forma que a Geografia crítica, a Geografia radical buscou subsídios tanto nos movimentos populares e sociais quanto nas correntes radicais de pensamento, em especial o marxismo. Neste ponto, ela diferiu um pouco da Geografia crítica, pois esta desenvolveu-se de forma um pouco mais aberta e pluralista, tendo maior convívio com outras correntes de pensamento e,

inclusive, demonstrando sérias restrições ao socialismo real e ao marxismo "oficial" ou ortodoxo, o marxismo-leninismo. Além disso, a Geografia crítica sempre insistiu na renovação escolar, na crítica à escola e à geografia tradicionais, na necessidade de um novo ensino voltado para desenvolver no educando a criticidade, a inteligência no sentido amplo do termo (ao invés de mera capacidade de memorização) e, no final das contas, o senso de cidadania plena.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NEOLIBERAL

Por meio da análise dos fatos históricos da educação brasileira é possível afirmar que a política educacional vem passando por estigmas caracterizados por inúmeras sucessões de ações que na maioria das vezes é consolidada somente para a ideologia dominante deixando de fora da aquisição de conhecimento a maioria da população.

A política Neoliberal agrava ainda mais a situação de acesso à educação por parte de uma sociedade menos favorecida, pois ela privilegia o mercado que por sua vez, controla vidas fazendo com que a população fique a mercê do distanciamento do Estado causando assim a exclusão social dessas classes.

Ainda que a educação tenha tido amparo pela LDB da Educação Nacional 9394/96, devido a exigências políticas e econômicas de instituições que controlam essas diretrizes, como por exemplo, o Banco Mundial, entre outros, a educação sofre cortes econômicos e recursos deixam de serem investidos no campo social e na educação. Surge mais uma proposta de teor inovador para a educação que foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com um discurso favorável para a descentralização, mas condizente com a realidade vivida pela educação. Mas esses referenciais ficaram bonitos apenas no papel, não condizia com o cotidiano da educação, e não houve mudanças significativas assim deixando a mesma à margem da política nacional.

É importante salientar que a implantação das PCNs no espaço escolar tem sido debatida e questionada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Várias questões têm sido objeto de reflexão e se fazem presentes no espaço de discussão.

O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Para que o ensino da Geografia nas séries iniciais possa ser eficaz, exige-se o exercício de uma prática pedagógica na qual é importante o papel do professor, da escola, do aluno e do contexto em que este está inserido. O professor precisa superar a postura receptiva e reprodutiva. Há que se imprimir uma visão investigativa e de pesquisa, ou seja: o professor deve estar sempre aberto a novas informações, ser curioso, atuante e principalmente manter-se em constante estágio de formação continuada. Porém, para que se possa sistematizar e selecionar os conhecimentos adquiridos por meio da investigação e pesquisa faz-se necessário planejar suas ações.

A pesquisa se coloca como base para o estudo na educação geográfica considerando que

o mundo está em constante (e cada vez mais acelerada) transformação. O desafio é colocar essas informações num contexto de um quadro de análise com referenciais teóricos que permitam organizar o conhecimento. No entanto, não se pode deixar de considerar a velocidade das transformações comparada com a lentidão da estrutura de ensino, seja do ponto de vista material (mapas, revistas, globos,...), seja do ponto de vista dos recursos humanos (formação continuada dos professores, por exemplo).

O mundo fora da escola está repleto de informações e conhecimentos, os quais deverão ser trazidos para o ambiente escolar para que possam ser discutidos e refletidos.

Sobre essa dicotomia Castrogiovanni ressalta que:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras da vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses (CASTROGIOVANNI, 2003, p.13).

Considerando o contexto atual, a concepção de Geografia adotada e o valor educativo, cabe ao professor estabelecer as linhas do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que ele possui a dimensão técnica e pedagógica do ser e do profissional. Portanto, uma metodologia pontuada apenas na transmissão ou repasse de conteúdos não é mais suficiente para trabalhar a educação geográfica.

Kaercher(2003) nos diz que é fundamental que o educador saiba ouvir, induza as discussões, faça provocações e proponha novos temas a partir das informações proporcionadas pela mídia.

[...] questionar o que a mídia apresenta é fundamental, pois, sem dúvida, qualquer criança ou adolescente passa horas em frente à televisão. Mas também é fundamental que se organize o que eles dizem, isto é, nossa tarefa não é apenas provocá-los a falar sobre as coisas. É preciso organizar, sistematizar o que se fala, (...) O papel essencial do professor nesses momentos é o de aprofundar as discussões. Isso implica trazer material, novos textos, esclarecer dúvidas, pedir para o aluno repetir ou explicar melhor uma determinada fala, etc (KAERCHER, 2003, p.140).

Assim sendo, é por meio da pesquisa que o professor juntamente com seus alunos poderá problematizar a realidade a partir da análise do espaço construído. As informações que chegam através de diversos meios de comunicação exigem um profissional constantemente atualizado, capaz de re-significar cientificamente as informações adquiridas por meio dos diversos veículos.

Contudo, a eficácia do trabalho desenvolvido pelo professor não dependerá apenas de seu conhecimento científico. Grande parte dos resultados dependerá de um bom planejamento. Desta forma, podemos afirmar que para ser um bom profissional faz-se necessário, além de ter postura investigativa e de pesquisa, que o professor saiba planejar suas ações.

Não basta apenas ter conhecimento de um amontoado de assuntos, é necessário saber o que, para que e para quem se vai ensinar. Daí a necessidade da organização e seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Tal ação só se faz possível com planejamento por parte do professor.

Planejar no campo educacional significa elaborar um plano de intervenção, num processo contínuo, dinâmico e permanente de reflexão e tomada de decisão para posterior prática e elaboração

do plano. Planejar é antecipar mentalmente uma ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Portanto, o planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação, consciente e intencional.

É, portanto, o planejamento, uma possibilidade de intervenção. Deve ser um documento elaborado a partir de processo que envolva a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo. Assim sendo, o planejamento deve ser pensado antes do início das aulas, e seu uso deve ter o objetivo de pensar e repensar a prática do cotidiano escolar.

De acordo com Masetto (2003), no planejamento realizado pelo professor, algumas premissas são fundamentais:

A necessidade de conhecer a disciplina em seus aspectos teórico metodológicos, tendo o domínio conceitual; 2) a dimensão pedagógica de o seu fazer profissional; 3) a referência da Diretriz Curricular da disciplina; 4) a necessidade de conhecer os documentos oficiais, dentre os quais destacamos o Plano Político Pedagógico da escola e 5) o contexto em que esta se insere. Nesse sentido, deve o professor incorporar o cotidiano de seus alunos no planejamento escolar. (MASETTO, 2003, p.43)

O que é importante haver sempre em um planejamento é a possibilidade de inserção do inesperado, isto é, de inserir temas não previstos que ganhem importância a partir de algum fato inusitado, muitas vezes motivadores do aprendizado em função da massificação dos meios de comunicação.

O planejamento de uma disciplina não pode ser considerado uma camisa-de-força, que retira a liberdade de ação do professor. Ao contrário, um planejamento traz consigo a característica da flexibilidade. Qualquer plano para ser eficiente precisa ser flexível e adaptável a situações novas ou imprevistas. (MASETTO, 2003, p.176)

Para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, é necessário selecionar e organizar os conteúdos mais significativos e relevantes. A leitura do mundo, do ponto de vista de sua espacialidade, demanda a apropriação pelos alunos de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e questionamento da realidade sócio espacial. Não adianta transmitir os conceitos previamente definidos, mas sim propiciar as condições para que o aluno possa formá-los. Isso pode ocorrer através dos saberes e experiências que os alunos já trazem para a sala de aula a partir de seus cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a maneira como é ensinada a geografia deve ser foco da educação e dos educadores. Fazer da geografia uma estratégia que não sirva apenas para educar o sujeito, mas também para auxiliá-lo a modificar e compreender o meio que vive e o mundo globalizado. Apresentar ao aluno caminhos diferentes dos habituais em situações problemas, assim ajudando-o a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade e assim permitindo a ele optar por escolhas diferentes em seu dia-a-dia.

Não é possível mudar o comportamento dos alunos, mas abrir possibilidades de mudanças e assim despertar seu poder crítico e construtivo através do ensino da geografia.

Portanto, como educadores devemos saber que a geografia desempenha um papel importante

na formação dos educandos contribuindo para conquista da sua cidadania. O saber geográfico permite um conhecimento mais amplo da realidade e possibilita dessa forma uma interferência propositiva e consciente na sociedade. Objetivando o desenvolvimento das capacidades relativas aos aspectos cognitivos afetivos e éticos, pretendendo que essa disciplina ofereça instrumentos para a compreensão e intervenção na realidade social.

Portanto, se a educação deve estar comprometida com a cidadania e, portanto, apoiada sobre quatro princípios básicos: dignidade do ser humano, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela construção e destino da vida coletiva. Os conteúdos devem ser significativos para os alunos e estar adequados às diversas formas de aprender de cada um.

O professor de geografia deverá mobilizar seus conteúdos em torno dos temas transversais eleitos de acordo com sua realidade. Assim trabalhar com seus alunos. Dessa forma será uma aprendizagem recíproca mediante trocas de experiências vividas e observadas em seu cotidiano.

O grande desafio atual da escola é superar a discriminação e valorizar a diversidade étnica cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a riqueza de cada grupo. Para tanto, a escola deve ser um local de diálogo, de aprendizagem da convivência respeitando as diferentes formas de expressão cultural. Os conteúdos devem possibilitar a valorização da diversidade cultural, grande riqueza de qualquer nação, bem como propiciar atitudes de respeito.

A cidadania deve estar voltada à garantia de igualdade, de direitos ou oportunidades iguais a todos. Presente em todos os momentos do trabalho pedagógico, o estudo do meio ambiente favorece a integração da disciplina, ou seja, possibilita a interdisciplinaridade proporcionando ao educando uma visão dos problemas ecológicos que afetam nosso planeta. Formando assim cidadãos críticos quanto às posturas coerentes no ensino e nas práticas curriculares do ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

KAERCHER, N. A. **A Geografia é nosso dia-a-dia**. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 109-116, 1996.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES 11/2002. Acesso 15 out.2023.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso 18 out. 2023.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA AMBIENTAL JUNTO AS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO COM HORTAS
PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA
CIDADE DE SÃO PAULO**



**THE IMPORTANCE OF DEVELOPING ENVIRONMENTAL
AWARENESS AMONG CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: WORKING WITH VEGETABLE GARDENS IN
THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM IN THE CITY OF SÃO
PAULO**

KAREN JAQUELINE SOARES DANTAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) (2008); Professora de Educação Infantil - na EMEI Francisca Júlia da Silva.

RESUMO

A utilização de hortas pedagógicas nas escolas da Prefeitura Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo envolve atividades que propiciam o protagonismo de crianças e adolescentes, encontrando-se relacionado ao Programa Mais Educação, com a ideia de desenvolver o potencial de estudantes matriculados e que participam do mesmo. O presente artigo se justifica pelo fato de que a Educação tem observado diversas discussões sobre o desenvolvimento de projetos. No caso da Educação Infantil, trabalhar com hortas pedagógicas potencializa o desenvolvimento da criança com base em diferentes competências e habilidades, contribuindo para desenvolver o cuidado e o respeito com o meio ambiente. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa baseada em revisão bibliográfica a respeito do tema. Os resultados indicaram que projetos como a horta pedagógica contribui para a compreensão das relações existentes entre os seres vivos e o meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Horta Pedagógica; Educação Infantil; Educação Ambiental.

ABSTRACT

The use of pedagogical gardens in schools run by the São Paulo City Council involves activities

that encourage children and adolescents to play a leading role, and is related to the More Education Program, with the idea of developing the potential of students enrolled and participating in it. This article is justified by the fact that Education has seen various discussions about the development of projects. In the case of Early Childhood Education, working with pedagogical gardens enhances children's development based on different skills and abilities, helping to develop care and respect for the environment. The research was characterized as qualitative, based on a literature review on the subject. The results indicate that projects such as the vegetable garden contribute to understanding the relationships between living beings and the environment.

KEYWORDS: Pedagogical Vegetable Garden; Early Childhood Education; Environmental Education.

INTRODUÇÃO

Sobre as orientações pedagógicas presentes nos documentos educacionais do Município da Cidade de São Paulo, deve haver uma integração dos componentes curriculares a fim de desenvolver habilidades nas crianças para que se tornem cidadãos críticos e ativos na sociedade em que vivem.

O referido documento, traz dentre outras questões a importância de construir a alfabetização científica pautada em três pilares: Universo; Cidadania e qualidade de vida e Sustentabilidade. Quando se discute sobre projetos, a Educação do Município da Cidade de São Paulo é referência, uma vez que prioriza a educação integral das crianças com a aplicação de projetos, como no caso do Mais Educação.

Especificamente com relação ao projeto de horta pedagógica os dois últimos eixos contemplam as habilidades necessárias que devem ser desenvolvidas com as crianças, além de promover o protagonismo infantil com base nas interações socioambientais que permitam a eles, coletivamente e individualmente construir atitudes e competências voltadas para a preservação do meio ambiente.

Como problemática, tem-se que muitos professores ainda não conseguem trabalhar com a questão de projetos como este devido ao fato de que a preocupação maior envolve outras habilidades que não contemplam o estudo do meio ambiente na Educação Infantil.

Assim, como justificativa tem-se a importância da discussão desse tema uma vez que envolve o protagonismo e a possibilidade de no futuro se tornarem atores sociais a fim de multiplicar essas informações para a comunidade local e a sociedade em que vivem. Esse é um dos primeiros passos para a construção de um ensino articulado com os processos de mudança social e da formação de cidadãos mais conscientes.

Como objetivo geral, tem-se a discussão da importância da utilização de projetos como a horta pedagógica, junto as crianças para desenvolver atitudes mais saudáveis em relação ao meio ambiente; e como objetivos específicos, a possibilidade de desenvolver a autonomia e o protagonismo das crianças em atividades lúdicas e prazerosas.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E AS HORTAS PEDAGÓGICAS

No ano de 2013, o Programa Mais Educação São Paulo foi introduzido na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com base em uma Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, abrangendo não só mudanças no currículo, mas, também sobre a totalidade nas unidades escolares.

Com relação aos dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Cidade de São Paulo, as escolas de uma forma geral têm deixado de lado o protagonismo estudantil. Isso ocorre, muitas vezes, pelas inúmeras atribuições que lhe são dadas e da demanda de cumprir um currículo, que no caso da Educação Infantil, ainda não existe, pautando-se assim em uma cultura de massa que está deixando de lado a diversidade e as diferenças que marcam as relações das crianças dentro desse ambiente.

[...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

A perspectiva do Programa Mais Educação São Paulo é de articular a sua prática com o currículo, voltando-se para a construção de caminhos que levem a diferentes aprendizagens, possibilitando acompanhar não só o percurso e o desenvolvimento das crianças, como também avaliá-las. Trabalhar com projetos instiga o olhar crítico e curioso da criança.

Os projetos devem proporcionar experiências significativas, levando à um conhecimento mais elaborado, fazendo com que crianças se vejam como pesquisadores.

No caso da horta pedagógica, ela funciona como um laboratório vivo, podendo-se acompanhar e observar as interações existentes entre os fatores vivos e não vivos, as etapas de crescimento e desenvolvimento de vegetais, assim como aprender técnicas sustentáveis, ciclos geofísicos, entre outros assuntos.

O contato com a natureza é uma experiência enriquecedora em que as atividades ligadas ao uso do solo como mexer no solo, plantar, regar e podar apresentam uma forma de aprendizado saudável e criativo.

Dentro do Programa Mais Educação, o trabalho com a horta pedagógica traz as seguintes metas: (I) ampliar a permanência dos estudantes no ambiente escolar; (II) melhorar a socialização; (III) desenvolver o pensamento crítico e científico, a elaboração de hipóteses e a dedução; (IV) e desenvolver habilidades e competências que tornem os estudantes multiplicadores de informação.

Ou seja, a horta pedagógica envolve as crianças em interações socioambientais que permitem que elas se envolvam na construção de habilidades, atitudes e competências voltadas para a preservação do meio ambiente.

É preciso lembrar que a participação das crianças como atores sociais contribui para ampliar

os conhecimentos da própria sociedade, construindo uma educação mais bem articulada com os processos de mudança social e construção de cidadãos conscientes quanto a um modo de vida sustentável.

Por isso, ao longo das atividades é fundamental compreender as interações que as crianças desenvolvem acerca dos problemas ambientais, presentes na comunidade em que vive, construindo uma nova percepção das relações que existem entre homem, sociedade e natureza, demonstrando a necessidade de a criança aprender a ser cidadã na busca de soluções para os problemas ambientais dos dias atuais.

Como discutido anteriormente o projeto de horta pedagógica complementa o Decreto nº 56.913/2015, que trata do Plano de Introdução de Alimentos Orgânicos no Programa de Alimentação Escolar do Município de São Paulo.

No documento existem instruções sobre o uso de hortas como ferramenta para a educação ambiental e alimentar, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de manejo sustentável, alfabetização científica e socialização das crianças, transformando esse ambiente acolhedor e de inclusão social.

A Portaria nº 6.720/2016 sobre a Comissão Especial com Integrantes de CODAE e COPEL – Implantação da Horta Pedagógica, considera que o disposto na Lei Municipal de nº 16.140/2015, regulamentada pelo Decreto de nº 56.913/2016, deixa claro a introdução de alimentos orgânicos e de base agroecológica na alimentação escolar no sistema municipal de ensino, incluindo no currículo temas relativos à alimentação em toda a Educação Básica.

Em 2017, a Secretaria da Educação dobrou o programa horta pedagógica nas escolas da rede devido ao convênio firmado com a Fundação Banco do Brasil viabilizando a implementação de 200 novas hortas nas unidades educacionais. Até o fim de 2016 a rede contava com 351 escolas, no início de 2017 esse número subiu para 509, o que após a parceria iria totalizar 792 escolas com hortas implementadas.

A Prefeitura de São Paulo investiu em formação continuada aos professores interessados em assumir o projeto, com o Comunicado nº 379/2019, em que o Secretário Municipal de Educação disponibilizou cursos de formação para trabalhar com as hortas pedagógicas.

Ao final do curso seria necessário entregar um plano de ação para a implantação e a manutenção da horta, juntamente com estratégias que seriam utilizadas para envolver as crianças, considerando o contexto no qual estão inseridos.

O TRABALHO COM PROJETOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

O trabalho com projetos é fundamental à medida que ocorre a interação do estudante com os problemas ambientais presentes na comunidade em que vive, para construir novas percepções das relações entre o homem, a natureza e sociedade, reforçando a necessidade de agir como cidadão

para a busca de soluções em relação aos problemas ambientais, por exemplo (JACOBI, 2003).

Assim, a Educação Ambiental traz propostas pedagógicas que contemplam a conscientização, a mudança no comportamento, o desenvolvimento de competências, além da participação das crianças:

...a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p.43).

Por isso, a necessidade de manter e trazer mais avanços para esta etapa escolar, uma vez que: “é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”. (KUHLMANN Jr, 1998, p. 31)

Refletindo sobre a Pedagogia de Projetos, ela surgiu a partir do movimento da Escola Nova. Isso porque com o passar dos anos, diferentes pesquisadores concluíram que até então a escola tradicional era incapaz de atingir determinados objetivos de aprendizagem, sendo necessária uma pedagogia diferenciada alinhada à sociedade atual (JACOBOSKI, 2010).

A Escola Nova surgiu incluindo ativamente a criança na sociedade, fazendo com que ela participe, interfira e desenvolva a criticidade. De acordo com Libâneo (1993), diferentes tipos de pedagogia surgiram, sendo divididas em dois grupos principais: as de propensão liberal, preparando o estudante para viver em sociedade; e a segunda, progressista, visando a transformação social com base em uma análise crítica da realidade.

Desta forma:

[...] há um ganho em termos de construção da autonomia (decorrente do processo de tomada da decisão). Este também é um caminho propício para a prática interdisciplinar, uma vez que é o problema localizado na realidade que passa a ser o guia de trabalho, e não uma estrutura de conhecimento disciplinar previamente definida (VASCONCELLOS, 2000, p. 151).

Os projetos têm como objetivo modificar o ambiente escolar, priorizando as interações entre as crianças, a realidade e suas múltiplas dimensões. Por isso, ainda segundo o autor, os projetos se apresentam como uma nova concepção de educação e as escolas devem levar em consideração os diferentes processos que ocorrem dentro e fora da escola.

Ainda, os projetos geralmente surgem de um questionamento ou de um determinado problema. Por isso, é necessário desenvolver a escuta e aprendizado das crianças, já que a maioria dos projetos é desenvolvido em grupo:

O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações tanto procedimentais como disciplinares, mas também do desenvolvimento da capacidade de proporem-se problemas, do aprender a usar fontes de informações contrapostas ou complementares, e saber perto do ponto de chegada constitui em si um ponto de partida (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 43).

Trabalhar com projetos possibilita a criança aprender a buscar conhecimento, apropriando-se do conhecimento e aplicando novos conhecimentos a sua vida (JACOBOSKI, 2010).

Na Educação Infantil, a utilização de projetos funciona de forma a identificar a criança como pertencente ao mundo que a cerca:

Precisamos nos tornar ecologicamente alfabetizados. Isso significa entender os princípios de organização das 19 comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis (CAPRA, 1996, p. 231).

Projetos como a horta pedagógica funcionam como uma experiência enriquecedora junto as atividades relacionadas ao uso do solo e do trabalho em grupo, constituindo uma excelente atividade, tornando o aprendizado divertido e saudável.

Assim, discutindo sobre projetos na educação do município da cidade de São Paulo, encontramos o Decreto de nº. 56.913/2015 que regulariza o Plano de Introdução de Alimentos Orgânicos no Programa de Alimentação Escolar do Município de São Paulo em consonância com a Horta Pedagógica.

O documento estabelece, entre outras ações, que a horta deve ser utilizada como forma de ensino a fim de trabalhar com o meio ambiente, desenvolvendo a educação alimentar.

Ainda, atualmente, a sociedade tem se voltado para a importância do domínio de conhecimentos científicos, estendendo para a Educação. Os conhecimentos científicos e tecnológicos têm contribuído em diferentes instâncias para o desenvolvimento da sociedade como um todo (FILHO, 2016).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), com a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a todos, englobando a Educação Básica e as diversidades regionais. Porém, somente três anos após é que a BNCC foi realmente aprovada, discutindo também a Educação Ambiental:

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional (BRASIL, 2010, p. 39).

O documento reconhece a competência como:

[...] no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017, p.16).

A pesquisa em sala de aula faz parte do processo educativo se contrapõe as aulas tradicionais, em que o professor se torna mediador do conhecimento e as crianças, protagonistas. Assim, nesse tipo de atividade o protagonismo infantil prevalece em relação as decisões tomadas pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados para o presente artigo, a Pedagogia de projetos trouxe uma verdadeira revolução no ensino, a partir da Escola Nova. O movimento surgiu trazendo questionamentos em relação a escola tradicional, que apenas transmitia conhecimentos ao invés de desenvolvê-los nos estudantes. Com uma nova visão, a Escola Nova, introduziu novas práticas curriculares.

Com o tempo, uma outra situação foi introduzida na educação: o desenvolvimento de projetos, que atualmente, encontram-se cada vez mais presentes nas escolas, e em especial, na educação

do município da Cidade de São Paulo, como é o caso das Hortas Pedagógicas.

No caso da Educação Ambiental, a mesma pode ser trabalhada desde a Educação Infantil, sendo possível desenvolver diferentes atividades relacionadas ao meio ambiente, em que a escola deve se tornar um ambiente destinado ao desenvolvimento de ações que respeitam e contemplam a diversidade e especificidade das crianças, promovendo reflexões que agucem a curiosidade e a criticidade em relação ao seu papel na sociedade e as relações com o ambiente que os cercam.

Assim, compreende-se a utilização das Hortas Pedagógicas para esse tipo de finalidade, com base no desenvolvimento da consciência ambiental junto as crianças, criando desde cedo respeito e responsabilidade pelo meio ambiente.

Ainda, se faz necessário pensar sobre os modelos educacionais e os projetos que efetivamente são aplicados nas escolas, pois, muitas vezes as questões ambientais passam despercebidas.

Considerar a criança em si, as diferentes situações familiares e sociais a que estão envolvidas, os materiais propostos adequados ou inadequados, e a própria resistência por parte de alguns professores que não abordam a questão ambiental, talvez por desconhecimento ou mesmo insegurança de discutir o tema.

Outra questão de suma importância é a necessidade de mudar a visão que se tem das crianças, a fim de não ignorar as diferentes oportunidades para o aprendizado da cidadania, do meio ambiente, do protagonismo, da autonomia, havendo a necessidade de estar ciente quanto as práticas pedagógicas selecionadas, que soa importantes para o aprendizado das crianças.

Assim, na atualidade, tem-se visto como essencial a discussão sobre o trabalho na Educação Infantil, do ponto de vista tanto dos desafios quanto dos avanços, trazendo um viés histórico e ao mesmo tempo atual, contribuindo para o desenvolvimento dos pequenos.

Por fim, a união do lúdico com os projetos, podem contribuir para desenvolver os aspectos sociais e cognitivos, favorecendo a cooperação e o trabalho em grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: terceira versão**. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/historico>. Acesso 12 ago. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso 08 ago. 2023.

CAPRA, F. **A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 11 ed. SP: Editora Cultrix, p.231, 1996.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. São Cadernos de Pesquisa. Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBOSKI, R.I. **A pedagogia de projetos: o novo olhar na aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010, 60p.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. Comunicado n. 379 de 10/05/2019. **Curso “Formação Hortas Pedagógicas”**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/74-comunicados/7792-comunicado-n-379-de-10-05-2019-curso-formacao-hortas-pedagogicas.html>. Acesso 08 ago. 2023.

SÃO PAULO. Portaria n. 5360 de 04/11/2011. **Reorganiza o Programa “Ampliar” instituído pelo Decreto nº 52.342, de 26/05/11 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br>. Acesso 08 ago. 2023.

SÃO PAULO. Portaria n. 6720, de 23/09/2016. Comissão Especial com integrantes de CODAE E COPED – Implantação da Horta Pedagógica. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br>. Acesso 07 ago. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Especial de Comunicação. Secretaria da Educação dobra programa de hortas em escolas. Disponível em: <http://www.capitalsp.gov.br> Acesso 12 ago. 2023.

REIGOTA, M. **Desafios à educação ambiental escolar**. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA, 1998, p.43-50.

Vasconcellos, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

ENTRE O BRINCAR E O OLHAR: UMA ALIANÇA FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN PLAYING AND LOOKING: A FUNDAMENTAL ALLIANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



LARISSA DE FÁTIMA FONSECA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2009; Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade Paulista de Artes 2016; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP, 2021; Professora na rede municipal de São Paulo - CEI Vereador Joaquim Thomé Filho.

RESUMO

Este texto apresenta questões cotidianas sobre o brincar de bebês e crianças de zero e três anos e onze meses e o olhar dos professores em diversos contextos que se passam nos centros de educação infantil, aqui tratarei sobre como é esse brincar, qual a sua importância para esses bebês e crianças e de como pode ser influenciador o modo de agir deste professor/adulto que está lidando com as situações, de como esse olhar pode mudar positivamente ou negativamente a ação dentro da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Olhar atento; Aprendizagens; Comprometimento; Interação Adulto/Criança.

ABSTRACT

This text presents everyday questions about the play of babies and children between the ages of zero and three years and eleven months and the view of teachers in various contexts that take place in early childhood education centers. Here I will deal with what this play is like, how important it is for these babies and children and how it can influence the way this teacher/adult is acting in situations,

how this view can positively or negatively change the action within the proposal.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Watchful Eye; Learning; Commitment; Adult/Child Interaction.

INTRODUÇÃO

O brincar é intrínseco da infância e está interligado desde muito cedo nas vivências que realizamos em sociedade, ele auxilia no desenvolvimento individual e coletivo do ser humano. De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Fantasiando a criança revive angústias, conflitos, alegrias, desiste e refaz, deixando de lado a sujeição às ordens e exigências dos adultos, inserindo-se na sociedade onde assimilam valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens: As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal. O lúdico é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver a criança de forma única, intensa e total possibilitando demonstrar sua personalidade e conhecer melhor a si mesma.

A ideia principal deste artigo é apresentar reflexões e proposições sobre o cotidiano de um Centro de Educação Infantil (creches) e mostrar que o brincar dos bebês e crianças precisa estar sempre acompanhado de um olhar atencioso de um professor disposto a desafiá-lo a sempre ir mais longe, contribuindo assim para que seu desenvolvimento integral aconteça, estimulando sua autonomia, as interações, a investigação livre, a criatividade e a expressão, entre outros.

O CONCEITO DO BRINCAR

No dicionário temos essas definições para a palavra brincar “distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc” ou “entreter-se com (um objeto ou uma atividade qualquer)”, esse é um conceito literal da palavra e conseguimos entendê-lo perfeitamente por meio de uma ação simples, como por exemplo, uma criança brincando com qualquer jogo de tabuleiro, brincando de casinha, sendo um herói ou heroína ao vestir uma capa, sendo cantores ao pegar qualquer objeto e imitar um microfone... esse mundo infantil é maravilhoso e essa criatividade é cativante.

O Brincar na teoria Piagetiana é entendido como uma ação assimiladora, a brincadeira aparece como uma forma de conduta, como uma característica espontânea e prazerosa, por meio dela a criança assimila o mundo do seu jeito de pensar, da maneira que ela o compreende, porque sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe

atribuí. O brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

Para Lev Semionovitch Vygotsky o brincar é fundamental na primeira infância, sobretudo o “faz de conta” pois por meio desta brincadeira a criança cria, reinventa e se apropria da realidade circundante de forma simbólica, e por este tipo de proposição ser característico das crianças que aprendem a falar que elas são capazes de se envolver numa situação totalmente imaginária.

O brincar é uma atividade inerente dos bebês e crianças, é algo natural, é espontâneo e necessário; para que a brincadeira aconteça as quem brinca deve ter uma certa autonomia para escolher seus parceiros, para escolher e entender seus “papéis” durante a brincadeira e isso vai variar com o tema e o enredo escolhido unicamente por aqueles que irão brincar... O brincar é uma experiência humana, rica e complexa.

Através do lúdico a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, colaborando sobremaneira no aspecto social, integrando-se na sociedade. Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos. No artigo 16º, inciso III, do referido Estatuto, que trata mais especificamente do direito à liberdade, o texto é bem claro e prevê que o mencionado direito abrange os conceitos de brincar, de se divertir e de praticar esportes. Estatuto da Criança e do Adolescente - LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano de todas as crianças do mundo. A brincadeira se configura na educação infantil como um dos direitos da aprendizagem e do desenvolvimento, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se. É, pois, direito da criança segundo a BNCC:

“brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (p. 36).

BRINCAR COM MATERIAL DE LARGO ALCANCE

Os materiais de largo alcance são objetos que proporcionam as crianças realizar experiências diversas explorando os cinco sentidos do ser humano, instigando a curiosidade, pesquisa e a concentração.

Esse tipo de material não compramos em loja de brinquedos e é aí que encontramos o grande diferencial dele, ele pode ser coletado de diversas formas, material de largo alcance são: tampas, potes, embalagens, pedras, folhagens (elementos naturais diversos), argolas, materiais encontrados em lojas de construção, utensílios de cozinha (com variedades de texturas), caixas de papelão, utensílios de costura, tecidos e o que sua criatividade permitir alcançar...

Nesta linha de pensamento, temos um mundo de possibilidade, isso porque eles são objetos que não apresentam uma finalidade predeterminada. Diferentes dos brinquedos fabricados, os materiais de largo alcance possibilitam à criança a construção de possibilidades novas conforme

sua criatividade, por exemplo, carretéis podem se transformar em carrinhos, canos funcionam como estradas, blocos de madeira viram casas, talheres se transformam em pessoas, bacias viram capacetes, os materiais da natureza também podem ser aproveitados, as sementes, conchinhas, pinhas, sabugos de milho, areia, folhas, terra, gravetos e pedras podem juntas virarem um grande castelo de areia no tanque de areia no parque escolar, já pensou que divertido?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) é dever do profissional:

... “garantir experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.”

Esse movimento é de mudança e vai ocorrendo aos poucos, treinar o olhar para esse tipo de material é fundamental. Deixar de comprar e começar a colecionar será um ato gradual.

Vivemos sob a lógica de um consumismo desenfreado, onde a produtividade é reina, pais saem cedo para trabalhar e quando voltam muitas vezes encontram seus filhos dormindo, bebês e crianças que ficam o dia em CEIs e/ou com terceiros, muitas vezes essa ausência é “paga” com brinquedos caros e presentes mirabolantes... Brincar com o simples, pode ser a solução. Fazer-se presente deve ser um ato revolucionário!

BRINCAR DE FAZ DE CONTA

Por meio da imaginação e da ação, bebês e crianças se expressam e conseguem mostrar como elas entendem o mundo a sua volta, ao imaginar ser outra pessoa ou mesmo outra criatura, os pequenos experimentam a interpretação de papéis, o que auxilia a compreender que existem realidades diferentes das deles. Esse movimento de trocas favorece a interação social, contribuindo até mesmo na vida adulta, pois eles desenvolvem desde cedo o respeito pelo outro e aprendem sobre a empatia.

Lev 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 criatividade e a imaginação são um dos principais benefícios do faz de conta, durante a brincadeira os pequenos podem expressar seus sentimentos colocando para fora aquilo que, até então, não sabiam como evidenciar. Vale lembrar também que de forma lúdica eles conseguem achar soluções para os problemas que eles não encontravam no cotidiano, isso porque no momento da brincadeira eles estão mais relaxados e as ideias vão surgindo sem pressão e junto a capacidade de resolver problemas, já que as crianças podem criar infinitas possibilidades para solucioná-los.

Um ponto positivo do faz de conta na educação infantil é o autoconhecimento, pois por meio desta brincadeira bebês e crianças conseguem expressar aquilo que sentem, quais são seus gostos, quais são suas preferências, suas necessidades e interesses. A linguagem oral está muito presente nesta brincadeira, lógico que bebês e crianças que ainda não possuem a verbalização brincam e por

meio dos gestos conseguem se expressar e deixar claro suas vontades, porém a fala é um marco importante na vida dos pequenos e eles conquistam um aos outros através dela. Normalmente, as crianças reproduzem aquilo que veem no mundo real. Por isso, é comum vê-las criando diálogos complexos para representar uma história ou uma situação. Esse processo faz com que os pequenos compreendam a importância das palavras enquanto desenvolvem os vocabulários. Fora isso, a brincadeira possibilita que as crianças façam a conexão entre a linguagem falada e a escrita, o que, lá na frente, ajuda a aprender a ler e escrever.

Como brincar de faz de conta e incentivar os pequenos?

Professor, crie contextos e cenários que favoreçam a imaginação, conduza seus alunos a diversos lugares sem sair da sua sala de aula. Deixe fantasias separadas, objetos que façam eles imaginarem lugares diferentes de onde estão...

Conte histórias... Tenha caixas com coisas antigas que eles não conheçam e conte sobre esses objetos, onde eles precisem ativar lugares na cabeça que ainda não alcançados...

Kits de profissão diversas... esses são sucesso, sempre! Bebês e crianças amam brincar de profissão, hoje são cozinheiros, amanhã mecânicos, depois corredores de fórmula 1 e está tudo bem!

Estimule esta ideia em casa, leve esse movimento até as famílias e mostre a importância de brincar e estimular o faz de conta com as pessoas de casa também. Quem sabe a socialização destas práticas na escola seria uma ideia...

BRINCAR DIRIGIDO X LIVRE

A brincadeira dirigida é uma proposta que será guiada pelo professor, será supervisionada o tempo todo e que como o próprio nome já diz será "dirigida", que normalmente tem predeterminada algumas regras, isso tudo para facilitar a condução do momento, para que ela atinja seu objetivo maior, que é a aprendizagem por parte de bebês e crianças. Podem ser proposições de gêneros variados, como brincadeiras de roda, tradicionais, jogos coletivos, que trabalham questões rítmicas, corporais, que valorizem etnias e culturas. Essas brincadeiras são instrumentos importantes para que bebês e crianças se relacionem umas com as outras e possam expressar diferentes sentimentos, vivenciem situações de colaboração e respeito, além de participarem de um momento lúdico, as brincadeiras ajudam a construir o conhecimento, fazendo com que cada criança classifique, ordene, estruture, resolva pequenos problemas e motiva-se a ultrapassar seus limites.

A brincadeira livre não tem a intervenção de ideias e nem de regras pelo professor e nem de um adulto, é um brincar livre de acordo com o que cada um quiser, onde o professor faz suas observações e caso veja necessidade dali pode ou não partir para posteriormente realizar uma proposta dirigida ou fazer um projeto partindo dos interesses e escuta das crianças, sendo elas assim protagonistas de suas ações. O Brincar livre pode acontecer na sala de vivências, com os brinquedos do cotidiano, nos parques, no refeitório, nas interações entre as turmas ou mesmo nos corredores Unidade Escolar.

“Se pedagogizarmos todas as brincadeiras e buscarmos para elas propósitos, objetivos a serem alcançados e conhecimentos a serem adquiridos, caímos na armadilha de não estarmos brincando e sim ensinando por meio de uma brincadeira ou mesmo ensinando a brincar.” (Porto Alegre: Penso, 2013. FERREIRA, Anna Carolina. Brincando com brinquedos. Porto Alegre: Bestiário, 2022, p. 66.)

A ideia principal aqui não é validar o que é certo ou errado, escolher se o melhor é a brincadeira dirigida ou a brincadeira livre, falar do brincar é lembrar de infâncias, é trazer a memória afetos, momentos de prazer, é trazer para a sala aquilo que nos fez felizes no passado enquanto crianças. Porque a brincadeira nos torna felizes e o significado do dicionário para a palavra felicidade é “estado de uma consciência plenamente satisfeita; satisfação, contentamento, bem-estar”, é assim que enquanto educadores devemos querer nossos bebês e crianças em nossas Unidades Escolares, FELIZES.

UM OLHAR ATENTO

Para que o bebê e a criança desenvolva a liberdade de brincar e criar narrativa por elas mesmas, o professor (educador/adulto) precisa oferecer seu olhar atento, precisa estar presente, supervisionando, organizando os espaços e reorganizando-os quando necessário e isso não quer dizer que serão necessárias as intervenções nas propostas, muitas vezes, sem que os pequenos percebam este acompanhamento acontece e por meio deste olhar que estimula, que incentiva, que propõem que eles são capazes de descobrirem o mundo que os cercam.

Além do olhar, vale ressaltar que algumas ações do professor são de extrema importância para uma proposição de sucesso.

Preparar o ambiente, pensar nos materiais a serem utilizados, estar literalmente presente, trazer e zelar pela segurança de todos nos espaços que estão sendo construídos, o professor pode fazer perguntas inteligentes durante as proposições, a fim de desafiar as crianças a ir mais longe do que elas tinham imaginado ir, pode também elogiar para estimular as conquistas dos pequenos.

Segundo Horn (2004, p.15) “o olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica”. Analisando um pouco esse pensamento, cabe ao educador não somente a intervenção no espaço, mas também um planejamento que respeite bebês e crianças e que contemple o meio que estão inseridas e que valorize sua cultura, promovendo interações, possibilitando o criar, o imaginar, o construir, as trocas e o brincar, enaltecendo assim a diversidade cultural da turma.

“Para a criança, o espaço é o que se sente, o que se vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono, desde quando, com a luz, retornamos ao espaço”. (BATTINI ZABALZA, 1998, p.231).

Quando bebês e crianças entendem a brincadeira e verdadeiramente a deseja, ela perpassa o caminho do planejado e da regra, a imaginação tem esse poder! A criatividade e a imaginação fazem com que a criança sai da sala de vivência e a leve para qualquer lugar do mundo, olha que poder temos nas mãos, amigo professor. Não desperdice isso! Use e use com muita sabedoria. Leve seus pequenos a vários lugares, conduza-os por caminhos que as famílias não poderão levá-los por faltam de conhecimento, afinal foi por isso que estudamos, foi por isso que nos especializamos, para ir além. Esse é o convite deste artigo... Essa é a minha provocação! Voe com suas crianças...

Cada grupo de crianças tem suas especificidades, cada brincadeira seja dirigida ou livre, tem uma característica muito dinâmica, muito única, sendo assim cada professor / educador partindo de suas observações diárias pode planejar os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos.

“... É no brincar, e talvez apenas no brincar, que as crianças ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” (WINNICOTT, 1975, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este texto visa mostrar a importância do brincar desde a primeira infância, pois como já destacamos a brincadeira tem funções primordiais no desenvolvimento social e intelectual, por meio da ludicidade bebês e crianças tem descobertas e com elas geram aprendizados.

O texto destaca o papel fundamental do professor como um facilitador, por meio do seu olhar atento e sensível, hora ofertando propostas com brincadeiras dirigidas (guiadas por ele, fornecendo estrutura e aprendizado específico para determinado conteúdo) hora ofertando propostas de cunho livre (que permitem que bebês e crianças expressem sua criatividade e imaginação de forma autônoma), afinal dentro da educação infantil ambas têm o seu lugar.

Em última análise, educadores precisam criar ambientes estimulantes e potentes do brincar, fazer mediações e/ou intervenções quando necessário, para que esses bebês/crianças ganhem confiança nestas relações e sejam adultos seguros de si, portanto, é nosso dever como educadores e adultos proporcionar oportunidades, permitindo que elas voem livremente na busca do conhecimento e da felicidade.

REFERÊNCIAS

Base Nacional comum curricular BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso 06 out. 2023;

Estatuto da Criança e do Adolescente – LEI nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

FORNEIRO, Lina Inglesias. **A organização dos Espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<https://www.alvorada.rs.gov.br/relatos-e-experiencias-de-educadores-da-rede-publica-municipal/>
Acesso 30 set. 2023;

<https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-brincar-e-o-professor-de-educacao-infantil/>Acesso 28 set. 2023;

<https://terapiapelaarte.com/as-criancas-e-os-materiais-de-largo-alcance/>Acesso 28 set. 2023;

<https://modobrinca.rihappy.com.br/>Acesso 06 out. 2023;

<https://www.casadobrinca.com.br/activities/brincadeiras-dirigidas/>Acesso 06 out. 2023;

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141362952012000100007#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20pr%C3%B3prio,80). Acesso 06 out. 2023;

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Editora, 1975

PIAGET, Jean. **A FORMAÇÃO DO SIMBOLO NA CRIANÇA**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso 28 set. 2023;

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defctologia: Obras Escogidas** V. Madri: Visor, 1997.

WINNICOTT, D. W. (1971). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FOMENTANDO A CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS



ENVIRONMENTAL EDUCATION: RAISING STUDENTS' AWARENESS OF ENVIRONMENTAL ISSUES

LEILA COSTA BAPTISTA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto (UNIARARAS) e Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A educação deve ser ensinada desde sempre para as crianças, e quando falamos de educação e preservação do meio em que vivemos quase sempre esse assunto se resume a questão do lixo e seu descarte, mas o problema da educação ambiental vai além e é preciso repensar formas de viver menos agressiva a natureza e com mais sustentabilidade. Pensando nessas questões, neste trabalho pretendemos resgatar a questão da educação ambiental como uma temática que precisa ser vista para além dos currículos, mas sim de forma prática e efetiva na escola em que estudamos, no bairro em que vivemos, enfim, por toda a sociedade, promovendo ações que tenham como foco o respeito a natureza e a preservação da natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ambiental; Estudantes; Escola; Preservação.

ABSTRACT

Education should always be taught to children, and when we talk about education and preserving the environment in which we live, this subject is almost always reduced to the issue of waste and its disposal, but the problem of environmental education goes beyond that and we need to rethink

ways of living that are less aggressive towards nature and more sustainable. With these issues in mind, in this work we intend to rescue the issue of environmental education as a theme that needs to be seen beyond the curricula, but rather in a practical and effective way in the school where we study, in the neighborhood where we live, in short, throughout society, promoting actions that focus on respect for nature and the preservation of nature.

KEYWORDS: Education; Environmental; Students; School; Preservation.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental ou do meio ambiente é um assunto que tem ganhado destaque no cenário social nos últimos anos dadas as problemáticas envolvendo aquecimento global, desmatamento, poluição de rios e outros graves danos do homem à natureza. A escola por muitas vezes trata desse fato de uma forma mais restrita, sem ações efetivas para que os estudantes, além de estudar na teoria, também possam aplicar de forma prática os conhecimentos adquiridos.

O objetivo deste trabalho é fazer com que os alunos tenham maior consciência ambiental, indo além de um simples desenho ou cartaz, mas possam de fato serem pessoas que transformam o meio em que vivem com ações e reflexões mais práticas e conscientes. transmissão de informações sobre o meio ambiente. Agindo desta forma, os estudantes são incentivos para adotar práticas e comportamentos mais sustentáveis, contribuindo para um futuro mais equilibrado e menos destrutivo para a natureza.

Para compreender todos os aspectos positivos que o estudo dessa temática na escola pode ser valioso para os estudantes, vamos abordar os aspectos mais gerais da educação e promoção do meio ambiente como ação de conscientização junto aos alunos e para as futuras gerações.

CONCEPÇÕES GERAIS ACERCA DO TEMA

A educação ambiental nas escolas é fundamentada em um conjunto de concepções gerais que orientam sua abordagem pedagógica e práticas educativas. Essas concepções englobam diferentes aspectos, desde a compreensão do ambiente como um sistema complexo e interdependente até a promoção de valores, atitudes e habilidades que visam à sustentabilidade ambiental.

Em primeiro lugar, destaca Ozório et al (2015), a educação ambiental nas escolas parte do pressuposto de que o ambiente é um sistema complexo, composto por elementos naturais, sociais, culturais e econômicos que interagem e se influenciam mutuamente. Essa concepção reconhece a interdependência entre os seres humanos e a natureza, enfatizando a necessidade de promover uma relação harmônica e sustentável entre ambos. Assim, a educação ambiental busca fornecer aos alunos uma compreensão abrangente e integrada do ambiente, levando-os a reconhecer as interconexões e interações que ocorrem no sistema ambiental.

Além disso, a educação ambiental nas escolas valoriza a perspectiva da sustentabilidade, que se baseia na ideia de satisfazer as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades. Segura (2017), afirma que essa concepção reconhece a importância de conciliar o desenvolvimento humano com a preservação dos recursos naturais e a manutenção da diversidade biológica. Assim, a educação ambiental busca promover valores como a responsabilidade, a solidariedade, a equidade e a justiça, fundamentais para a construção de uma sociedade sustentável.

Outra concepção fundamental da educação ambiental nas escolas é apresentada por Narcizo (2015) como a ideia de que a transformação da realidade ambiental requer a participação ativa dos alunos e de toda a comunidade escolar. Essa concepção parte do princípio de que a educação ambiental não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende para além dos muros da escola, envolvendo a participação dos alunos em ações concretas e significativas voltadas para a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, a educação ambiental busca estimular a autonomia, a criatividade e a capacidade de ação dos alunos, promovendo sua participação em projetos, campanhas e iniciativas que visam à conservação e proteção do meio ambiente.

Ademais, a educação ambiental nas escolas é fundamentada na perspectiva da educação como um processo contínuo e permanente que reconhece que a formação de cidadãos ambientalmente conscientes e comprometidos requer a integração da temática ambiental em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas curriculares. Nesse sentido, a educação ambiental busca superar a visão fragmentada e compartimentalizada do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a transversalidade, de modo que os conteúdos e práticas educativas estejam permeados pelos princípios da sustentabilidade.

É importante destacar que essas concepções gerais não são estáticas e imutáveis, mas estão em constante evolução, acompanhando as transformações sociais, científicas e ambientais. A educação ambiental nas escolas busca se atualizar e se adaptar às novas demandas e desafios do século XXI, incorporando as discussões sobre as mudanças climáticas, a gestão dos recursos hídricos, a preservação da biodiversidade, entre outros temas relevantes. Dessa forma, a educação ambiental se configura como um campo dinâmico e em constante diálogo com as demais áreas do conhecimento.

ABORDAGENS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Dentre as abordagens encontradas na literatura, destaca-se a abordagem interdisciplinar, que busca integrar os conhecimentos de diferentes disciplinas para abordar as questões ambientais de forma ampla e contextualizada. Para Santos (2017), essa abordagem reconhece que os problemas ambientais são complexos e envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, exigindo uma compreensão holística e multidimensional. Nesse sentido, a educação ambiental interdisciplinar busca romper com a visão fragmentada do conhecimento, estimulando a interação entre disciplinas e a promoção de debates e reflexões críticas.

Além da abordagem interdisciplinar, a literatura também apresenta a abordagem vivencial e experiencial, que enfatiza a aprendizagem por meio da experiência direta e da vivência prática. Destaca Arnaldo e Santana (2018), essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos em atividades de campo, visitas a locais de interesse ambiental, projetos de investigação e ações concretas de preservação. Através dessas experiências, os alunos são estimulados a desenvolver um vínculo afetivo com o ambiente natural e a compreender sua importância, promovendo uma maior conexão emocional e responsabilidade em relação às questões ambientais.

Outra abordagem relevante é a educação ambiental crítica, que busca desenvolver nos alunos uma postura reflexiva e crítica diante das questões ambientais, Segundo Grzebieluka e Silva (2015), essa abordagem incentiva a análise das relações de poder, as desigualdades socioambientais e os processos de tomada de decisão que impactam o meio ambiente. Ela também estimula a compreensão das causas estruturais dos problemas ambientais, como o modelo de desenvolvimento econômico baseado no consumismo desenfreado e na exploração indiscriminada dos recursos naturais. A educação ambiental crítica tem como objetivo capacitar os alunos a questionar e transformar as condições socioambientais, promovendo uma visão mais ampla e engajada das questões ambientais.

Além das diferentes abordagens, as práticas da educação ambiental nas escolas podem envolver uma variedade de estratégias pedagógicas, como aulas expositivas, debates, atividades em grupo, trabalhos práticos, projetos de pesquisa, saídas de campo, entre outras. Essas práticas são adaptadas de acordo com as características dos alunos, os recursos disponíveis e as especificidades do contexto educacional. A literatura destaca a importância de uma abordagem participativa e dialogada, que estimule a interação e a troca de conhecimentos entre os alunos e os educadores, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo.

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS NA CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS

Compreender como a educação ambiental influencia a formação de uma consciência ambiental crítica e reflexiva é essencial para avaliar sua eficácia na promoção de mudanças de atitudes e comportamentos dos alunos em relação ao meio ambiente. Diversos estudos demonstram que a educação ambiental nas escolas tem o potencial de promover uma maior conscientização ambiental nos alunos. Essa conscientização abrange não apenas o conhecimento sobre os problemas e desafios ambientais, mas também a compreensão das interconexões entre as ações humanas e o meio ambiente, assim como os impactos dessas ações. Por meio da educação ambiental, os alunos desenvolvem uma visão sistêmica e integrada do ambiente, percebendo que suas ações individuais têm repercussões no meio ambiente e na qualidade de vida de toda a sociedade.

A conscientização ambiental promovida pela educação ambiental nas escolas também está relacionada à compreensão dos valores e ética ambientais, destaca Caldas, Junior e Nunes (2019), que os alunos são incentivados a refletir sobre suas atitudes em relação ao meio ambiente, questionando padrões de consumo, estilos de vida insustentáveis e a exploração indiscriminada dos recursos naturais. Através dessa reflexão, eles são levados a adotar comportamentos mais

sustentáveis e responsáveis, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

Além disso, a educação ambiental nas escolas desempenha um papel fundamental na formação da consciência socioambiental dos alunos. Essa consciência vai além da compreensão das interações entre os seres humanos e o meio ambiente, englobando também a percepção das desigualdades socioambientais e das injustiças ambientais. Os alunos são estimulados a refletir sobre como as questões ambientais estão relacionadas às questões sociais, econômicas e culturais, compreendendo que a proteção do meio ambiente está intimamente ligada à justiça social e à equidade.

Outro impacto relevante da educação ambiental nas escolas é o desenvolvimento de uma atitude proativa e engajada dos alunos em relação às questões ambientais, apresentado em Silva (2015), que através da conscientização promovida pela educação ambiental, os alunos são incentivados a se envolver em ações concretas de preservação e conservação do meio ambiente. Eles podem participar de projetos de reciclagem, campanhas de conscientização, iniciativas de economia de água e energia, entre outras atividades. Essas ações práticas fortalecem o senso de responsabilidade ambiental dos alunos, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Embora a educação ambiental seja reconhecida como uma abordagem fundamental para promover a conscientização e ação dos alunos em relação às questões ambientais, diversos desafios precisam ser superados para que sua implementação seja efetiva e abrangente. Um dos principais desafios da educação ambiental nas escolas é a formação e capacitação adequada dos educadores. Sendo ressaltado em Santos (2017), que muitos professores podem sentir-se despreparados para abordar as questões ambientais de forma abrangente e integrada no currículo escolar. É fundamental oferecer programas de formação continuada que forneçam aos educadores as ferramentas e recursos necessários para incorporar a educação ambiental em sua prática pedagógica. Além disso, é importante promover a interação entre os educadores, possibilitando a troca de experiências e a construção de conhecimentos coletivos.

Outro desafio é a falta de recursos e infraestrutura adequados para a implementação da educação ambiental nas escolas, apresentado com mais ênfase em Segura (2023), sobre as limitações financeiras que dificultam a realização de atividades práticas, como saídas de campo, aquisição de materiais didáticos específicos e manutenção de espaços educativos voltados para o meio ambiente. É necessário buscar parcerias com instituições governamentais, não governamentais e comunitárias, a fim de obter recursos e apoio para viabilizar as práticas da educação ambiental nas escolas.

Além disso, a falta de integração da educação ambiental nas políticas educacionais constitui outro desafio, problema este destacado por todos os autores analisados, a ausência de diretrizes claras e abrangentes pode dificultar a inserção da temática ambiental no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. É fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância da educação ambiental, estabelecendo metas, diretrizes e recursos para sua efetivação nas escolas. A

integração da educação ambiental em documentos oficiais e legislações educacionais é essencial para conferir maior legitimidade e compromisso institucional.

Armando e Santana (2018), destacam os impactos da educação ambiental podem ser de longo prazo e difíceis de serem mensurados de forma imediata. Além disso, os indicadores tradicionais de avaliação podem não captar adequadamente a complexidade das mudanças comportamentais e atitudinais dos alunos. É necessário desenvolver metodologias de avaliação mais adequadas, que considerem não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, sociais e práticos envolvidos na conscientização e ação dos alunos em relação às questões ambientais.

Assevera-se que apesar dos desafios, a educação ambiental nas escolas apresenta perspectivas promissoras. Com o avanço das discussões sobre sustentabilidade e a crescente preocupação com o meio ambiente, há uma maior sensibilização e demanda da sociedade por práticas educacionais mais sustentáveis. Isso pode impulsionar a inclusão da educação ambiental nas políticas educacionais e favorecer a alocação de recursos para sua efetivação nas escolas. Além disso, a tecnologia e as mídias digitais oferecem novas possibilidades de abordagem e divulgação da educação ambiental, permitindo o acesso a informações, recursos e práticas inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho trouxemos o quanto é importante que o homem viva em equilíbrio com o meio em que vive, garantindo que as futuras gerações também tenham acesso ao maior patrimônio da humanidade: a natureza. Dela vivemos, dela necessitamos para viver e justamente por isso precisamos repensar formas e estratégias e proteção ao meio ambiente. Para que isso não fique apenas no papel, a escola tem um papel fundamental quando o assunto é abordagem de temas que podem modificar ações humanas. Repensar práticas de preservação e educação por meio da natureza é fundamental para garantir um futuro que começa a ser construído hoje.

É preciso criar estratégias didáticas, investir na formação de profissionais, debater temas e investir em estrutura que dê conta de tratar desse assunto não apenas como conteúdo de livro, mas como assunto de vida. Aliadas a questões de políticas públicas, é função também da escola promover debater e ações que tragam ações mais efetivas sobre a preservação ambiental.

Os desafios a serem vencidos são grandes, mas esperamos que o debate deste assunto em todas as esferas sociais e o diálogo com todos os setores possa promover uma mudança de pensamento e de atitudes, onde a educação para o meio ambiente seja uma abordagem de fato fortalecida por laços de cidadania, de preservação e de cuidados com o meio em que vivemos. A natureza não pode pagar pelas más condutas humanas e é na escola que esse questionamento deve começar, imprimindo uma educação que vá além do papel, mas que se cumpra efetivamente em ações de conscientização e ação em relação as questões ambientais. Juntos somos mais fortes e é preciso enfrentar esse desafio coletivamente, superando perspectivas destrutivas e resgatando boas ações práticas.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, Maria Aparecida ; SANTANA, Luiz Carlos. **Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental**. Revista Ciência e Educação, v. 24, n. 3, p. 599–619, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WjG5Bh8qBF8rF4MTs-pjq3yb/?lang=pt#>>. Acesso 05 jul. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, (2004).

CALDAS, Cristina; JUNIOR, Santos ; NUNES, Aline. **Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/X4r9qqbxgdp3yPYggQMHLyP/?lang=pt#>>. Acesso 05 jul. 2023.

COSTA, Rita de Cassia Pereira da ; FARDIM, Simone Vieira Sant'anna ; MACHADO, Marilene Almeida Gomes; et al. **Reciclagem: uma ferramenta para se trabalhar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar nas escolas, promovendo a conscientização sobre a preservação do meio ambiente**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10456>>. Acesso 05 jul. 2023.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**. Princípios e Práticas. 5ª ed. São Paulo: Gaia, 1998.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 14ª ed., São Paulo: Saraiva, 2014.

GRZEBIELUKA, Douglas ; SILVA, Jocieli Aparecida. **Educação ambiental na escola: do Projeto Político Pedagógico a prática docente**. Remoa - Revista Monografias Ambientais, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/remoa/article/view/18693>. Acesso 04 jul. 2023.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. **UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2807>. Acesso 05 jul. 2023.

OZÓRIO, Maiza da Silva ; FILHO, Moacir Pereira de Souza; ALVES, Neri; et al. **Promovendo a conscientização ambiental: resultados de uma pesquisa realizada com alunos do ensino médio sobre polímeros, plásticos e processos de reciclagem**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 10, n. 2, p. 11–24, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/re-bea/article/view/1927>. Acesso 04 jul. 2023.

SANTOS, Elaine Terezinha Azevedo Dos. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: CONSCIENTIZAÇÃO DA NECESSIDADE DE PROTEÇÃO DA CAMADA DE OZÔNIO**. [s.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/download/elaine07.pdf>. Acesso 05 jul. 2023.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública**. Anna Blume, Fapesp, 5o Edição. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=NZmTcg-aXK0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental+nas+escolas:+fomentando+a+conscientiza%C3%A7%C3%A3o+e+a%C3%A7%C3%A3o+dos+alunos+em+rela%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0s+quest%C3%B5es+ambientais&ots=-Fu5Oby8vbK&sig=6XFbSPFZn1F5g-FDqPdAFONej3Q#v=onepage&q&f=false>. Acesso 04 jul. 2023.

A FUNÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE ARTE



THE SOCIAL AND EDUCATIONAL FUNCTION OF GAMES AND PLAY IN ART CLASSES

LUCIANO DOS SANTOS NUNES

Graduação em Ciências Econômicas (PUC-SP 2002); Licenciado em Matemática (Faculdades Oswaldo Cruz - 2011); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2018) e Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2019) e, docente com atuação em escolas municipais e estaduais de São Paulo, ministrando práticas voltadas para o ensino aprendizagem da Matemática.

RESUMO

A maior preocupação dos educadores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é saber como a criança desenvolve em si a aprendizagem, como ela cria o pensamento, e desenvolve suas habilidades de raciocínio, bem como a aquisição da fala e da capacidade de ler e escrever. A aquisição das habilidades de ler e escrever são uma das principais ansiedades das famílias e dos educadores de crianças em idade escolar inicial. Isso significa que a criança conseguiu ter acesso às habilidades e valores tidos como relevantes no contexto social, no qual ler e escrever tem importância fundamental no cotidiano do educando que convive em uma sociedade onde ser alfabetizado está diretamente ligado com exercer com dignidade a cidadania. A aprendizagem é um processo que envolve diversos fatores que ocorrem no interior da criança e se mostra em uma mudança gradual de comportamento. A rotina escolar diária é permeada por informações e aprendizagens que exigem do educando as habilidades de ler, escrever e raciocinar frente à necessidade de tomar decisões.

PALAVRAS-CHAVE: Métodos De Ensino; Aprendizagem; Avaliação.

ABSTRACT

The greatest concern of educators and other professionals involved in the teaching and learning process is to know how the child develops learning, how he creates thought, and develops his reasoning skills, as well as the acquisition of speech and the ability to read and write. The acquisition of reading and writing skills is one of the main anxieties of families and educators of children of early school age. This means that the child was able to access skills and values considered relevant in the social context, in which reading and writing are of fundamental importance in the daily life of the student who lives in a society where being literate is directly linked to exercising citizenship with dignity. Learning is a process that involves several factors that occur inside the child and shows a gradual change in behavior. The daily school routine is permeated by information and learning that require the student to have the skills to read, write and reason when faced with the need to make decisions.

KEYWORDS: Teaching Methods; Learning; Assessment.

INTRODUÇÃO

Estar à margem destas habilidades tende a comprometer a qualidade de vida da do educando, assim estar atendo a dificuldades de aprendizagem da criança desde o início de sua vida escolar aumenta significativamente as chances de superar essas barreiras educacionais.

Quando pensamos em processo de aprendizagem podemos afirmar que é um processo orgânico, esse processo não acontece por consumo, e sim através da assimilação interna do eu individual. Este processo perpassa pela vontade de aprender e pelo empenho na elaboração do que foi aprendido, através de momentos coletivos, do treinamento para uso de instrumentos e pela montagem p de táticas de assimilação, adquiridas através da criatividade e empenho pessoal.

O processo de aprendizagem é modificado pelos ritmos da vida urbana, porém o metabolismo da assimilação das aprendizagens permanece o mesmo.

A Produção do conhecimento no contexto da aula é indispensável, pois este é o momento em que o professor sistematiza através de seus conhecimentos e competências, um espaço voltado a atividades propício a despertar as habilidades importantes aos alunos em sala de aula.

É importante destacar que o momento da aula deve-se desmembrar em outros momentos e locais a fim de que os alunos possam produzir seu próprio conhecimento e assim, sistematizá-los, é no contexto individual e coletivo que se processa o conhecimento adquirido. E assim o professor organiza os tempos de aprendizagem na aula.

Os questionamentos que acontecem na aula se desmembram em muitas outras questões, que posteriormente serão repensadas pelos alunos, subsidiadas pelo diálogo já iniciado durante a aula.

A AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM

A teoria da emoção de Wallon pode ser vista como um instrumento de sobrevivência característico da espécie humana, pois se define como um prolongado período de dependência. Os espasmos do recém-nascido não são apenas um ato muscular já que existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. O choro do bebê, uma função biológica, atua de forma direta sobre a mãe; dando origem aos traços característicos da expressão emocional.

Dessa forma, podemos dizer que as emoções são uma forma de comunicação, o recém-nascido constitui a maneira de relacionar-se com o meio ao qual está exposto, demonstrando assim, seus sentimentos de solidão, fome, tristeza, incômodo, entre outros. À medida que o bebê cresce, essa comunicação emocional vai sendo substituída.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança. No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. O primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais. O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

Conforme DANTAS (1992, p. 89), a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência. Visto isso, podemos notar que adaptação da criança na escola dependerá do grau de relacionamento com a mãe, pois agora terá que se relacionar com um grupo social ampliado. A socialização com outras crianças e professores é uma nova etapa no processo de formação da personalidade da criança, e para que isso ocorra de maneira saudável é necessário que a escola juntamente com os professores propicie um ambiente acolhedor para ela.

Para facilitar essa integração – criança-escola – podemos permitir que a criança leve à escola o objeto que lhe transmita segurança, chamado por WINNICOTT (1988) de objeto transicional, já que muitas vezes esse objeto transmite segurança e ajuda a enfrentar o desconhecido. Ocorre a energização deste, sem que ocorra a substituição da mãe. E aos poucos, a criança se desvincula desse objeto, e passa a se reconhecer como EU.

Até o momento muito se falou sobre o afeto propiciado pela mãe à criança. Mas cabe levar em consideração que tanto a falta como o excesso de afeto podem influenciar o processo de aprendizagem, já que a maturidade afetivo-emocional da criança pode definir o caminho do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com ARANTES (2002, p. 159) o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Para que isso ocorra o mais natural possível, se faz necessário balancear o clima de segurança tanto em casa como na escola.

O primeiro professor tem enorme responsabilidade sobre a adaptação da criança ao novo ambiente, sendo assim ele não pode estar alheia à vida do aluno, precisa conhecer a família, a rotina que tinha antes de ingressar na escola, para dessa forma entender melhor as barreiras da criança frente ao novo ambiente e a aprendizagem.

É importante também que o professor propicie condições estimuladoras para que a criança tenha prazer em permanecer no ambiente escolar, por outro lado é necessário que esteja preparado para atender casos de crianças com problemas emocionais oriundos de relações familiares. Conforme SOUZA (2002), a relação entre professor e aluno deve ser mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias.

Sendo assim, a escola enquanto construtora de diferentes relações deve propiciar melhores condições de aprendizagem capazes de resgatar a autoestima do aluno e levar em consideração os cinco passos para a preparação emocional como afirma GOTTMAN (1997):

Além disso, o professor deve ter muita atenção e sensibilidade para avaliar em seu dia a dia escolar atitudes que comprometem o desenvolvimento cognitivo da criança, como desatenção, falta de concentração, apatia, agressividade, indiferença, entre outros que podem ser indicativos de complicações em fatores emocionais, ou seja, a criança pode ter uma visão negativa de si, demonstrado por comportamento diferente dos colegas. A função e desenvolvimento intelectual é considerado tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que se desenvolvem paralelamente.

Paralelo a isso, a construção da autoestima propicia o bom aproveitamento escolar, pois as crianças aprendem melhor quando estão satisfeitas com elas mesmas. Partindo dessas ideias, é fundamental que o professor conheça o aluno e estabeleça um vínculo afetivo forte nessa relação favorecendo atitudes positivas que favoreçam a formação da autoestima do aluno, fazendo com que ele aprenda a amar-se, conhecendo seus limites.

O professor pode propiciar essas situações fazendo com que os alunos se sintam importantes dentro da sala de aula. O primeiro e mais simples passo, é oportunizar situações em que todos os alunos possam ser ouvidos, respeitando suas ideias. Isso faz com que as crianças se sintam valorizadas, o que pode ser visto no trecho seguinte de ASSIS e AVANCI (2004, p. 27).

A autoestima é uma atitude positiva ou negativa para com um objeto particular: o si mesmo. Não envolve apenas um sentimento, implicam, também, a percepção e a cognição, fatores envolvidos na formação das atitudes.

Por isso, a necessidade de valorização pessoal de cada um contribui para um bom desempenho do aluno quer na vida escolar como pessoal, mesmo porque a autoconfiança é o primeiro segredo

do sucesso.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO

A avaliação é indispensável para o processo de ensino no sistema escolar, é através dela que o professor pode observar o que está acontecendo dentro do esperando durante o processo, e o que precisa ser ajustado, porém é consenso comum em boa parte dos sistemas de ensino que os métodos de avaliação não podem ser utilizados para classificação, como meio de amedrontar ou excluir os alunos.

Através da Sociologia da Educação e das conquistas sociais, adquiridas através da democratização da escola como instituição, frearam essa visão punitiva que permeava as formas de avaliação. do sentido da avaliação, criticando seus fundamentos e lhes propondo alternativas. É dentro da perspectiva da avaliação como um bem, como parte criativa e humana do processo de dar valor à aprendizagem que se coloca a discussão.

A visão atual da avaliação é, ou deveria ser voltada à promoção da igualdade de acesso dos estudantes, garantindo o alcance do que lhes falta, ou do que eles ainda não conseguiram atingir. Assim os resultados obtidos através das avaliações são vistos como um mapa que mostra o percurso alcançado e os caminhos que ainda devem ser percorridos.

APRENDIZAGEM POR MEIO DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Para que o processo de fortalecimento da autoestima aconteça na escola, é fundamental ter nitidez e consistência quanto aos princípios teóricos do tema. Toda equipe (professores, coordenadores...) precisa ter ideia do que se trata a autoestima e seu valor na vida de seus alunos. Oficinas e Cursos de Aperfeiçoamento são ferramentas necessárias para alinhar as práticas pedagógicas e psicopedagógicas nas questões do afeto no contexto da sala de aula e suas relações com a construção da autoestima das crianças.

O desenvolvimento de profissionais que acreditam e transmitam segurança, é de suma importância no programa de promoção da autoestima. Capacitar profissionais hábeis em estabelecer vínculos afetuosos, consistentes e contínuos refletirão cuidado, atenção e zelo pelas e para as crianças. No futuro, tais reflexos resultarão nos pequenos, maior confiança.

O vínculo da escola com a família e o constante diálogo entre essas diferentes esferas, também favorecem o fortalecimento de ideais que trabalham em favor da criança; alimentados pelo ambiente de cumplicidade e troca.

Autoestima: O que fazer para desenvolvê-la? Exemplos práticos para o cotidiano na sala de aula

A fim de aproximar a nossa pesquisa com a parte prática, mais inserida com a realidade na

sala de aula, tentaremos exemplificar muitas ideias aproximando-as da sala de aula. Tais ilustrações foram retiradas e observadas de uma escola de ensino privado da cidade de São Paulo, capital. A faixa etária das crianças varia entre três e quatro anos.

Vale a ressalva que a visão da escola é de uma pedagogia mais centrada na criança. As práticas, bem como a visão de todo o corpo docente visa ao aperfeiçoamento e a consolidação da autoestima da criança já nos anos iniciais de escolarização.

Por motivos de organização e praticidade, decidimos fragmentar essa seção do trabalho em “ideia e sua aplicação”. Não é objetivo nosso nos estendermos demasiadamente no conceito, já que discutimos a teoria anteriormente e sim, despendermos mais tempo na parte prática e seus desdobramentos.

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA MÚSICA

A música estimula às potencialidades humanas, neste sentido a música auxilia o aluno nos mais diversos aspectos, como no físico, psíquico e mental. Segundo GAINZA (1988, p.22) ressalta que “a música e o som, enquanto energia estimula o externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele a multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”.

O professor mesmo sendo de outra disciplina pode utilizar da música para diversas áreas de conhecimento; para isso ele deverá adquirir conhecimentos pertinentes à música. Sendo assim é necessário se orientar a respeito das composições musicais. WEIGEL (1988, p. 10) afirma que a música é composta de:

Som: são vibrações audíveis e regulares repetindo a mesma velocidade, e as vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: É o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: Trata-se da sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: Combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

Desta forma, a música tem como papel trazer alegria e estímulos de aprendizagem, sem deixar cair no monótono favorecendo em todas as disciplinas. Tanto o ritmo quanto a melodia auxiliam a respeito de organização de pensamento e agilidade.

Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. SNYDERS (1992, p.14)

Assim para a escola o interessante não é a música em si, mas o auxílio que ela traz, é uma disciplina na qual o professor consegue trabalhar de forma positiva as matérias de raciocínio lógico, intuitivo e linguístico. Conforme GARDNER (1995) diz que uma inteligência implica ao resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.

As inteligências são partes das heranças genéticas humanas, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim fazemos o uso das inteligências múltiplas que possuem graus e combinações diferentes; para que isso aconteça sofremos influências do ambiente cultural onde vivemos.

GARDNER afirma que existam sete inteligências múltiplas: Musical, Corporal-cenestésica, Lógico-matemática, Linguística, Espacial, Interpessoal e Intrapessoal. Desta forma cabe à escola respeitar as habilidades de cada indivíduo, pois cada um pode demonstrar mais aptidão por uma determinada inteligência. CAMPBELL E DICKINSON (2000, p.147), ressaltam os porquês a música deve ser valorizada na escola.

-A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein.

-A música é uma aptidão inerente e todas as pessoas merecem ser desenvolvidas.

-A música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres.

-A música ensina os alunos sobre relacionamento com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras.

-A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo.

-A música melhora a aprendizagem de todas as matérias.

-A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é qualificável.

-A música exalta o espírito humano.

MERLE FISCHMAN apud BRÉSCIA (2003, p.60) afirma:

“A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas”. (MARLE FISCHMAN,2003 p.60)

Desta forma a música favorece no aprendizado e na socialização e comportamento, pois auxilia as crianças agressivas e com problemas de concentração. Para crianças com problemas de necessidades especiais, as atividades musicais auxiliam no controle de movimentos específicos, na organização do pensamento, e as atividades em grupo que favorecem a cooperação e a comunicação.

WEIGEL (1988) e BARRETO (200), afirmam que as atividades contribuem para o desenvolvimento humano como:

Desenvolvimento cognitivo-linguístico: As experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) trabalhando os sentidos das crianças.

Desenvolvimento psicomotor: Aprimora a habilidade motora e ao mesmo tempo interagir-se com o outro, incluindo gestos, dança, bater palmas e pés.

Desenvolvimento socioafetivo: As atividades permitem o desenvolvimento grupal favorecendo a socialização, estimulando a compreensão a participação e a cooperação.

Todas as escolas públicas e privadas do Brasil devem incluir o ensino de música em suas grades curriculares. A exigência surgiu com a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos", diz a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação).

As aulas devem ser ministradas por um professor especialista em música. O MEC recomenda que além das noções básicas devem-se trabalhar o canto cívico nacional, e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendem os ritmos, danças, sons regionais e folclóricos para conhecerem a diversidade cultural.

Para isso, cabe ao professor trazer para sala de aula diferentes músicas e a partir delas instigar a curiosidade cultural. O método de avaliação não é feito com uma escrita elaborada, mas com o interesse e desempenho do aluno por meio das atividades propostas.

As atividades devem enfatizar a exploração sonora e permite que a criança conheça mais de si, desenvolvendo noções de esquema corpora e permitindo comunicação com o outro.

Após as atividades propostas, o professor pode trabalhar os seguintes atributos referentes ao som:

Altura: agudo, médio, grave.

Intensidade: Forte, fraco.

Duração: Longo, curto.

Através do material pesquisado, bem como da prática desenvolvida conclui-se que o ensino através da música ocorrerá de maneira espontânea se a criança tiver oportunidades através do conteúdo administrado pelo professor com estímulos e métodos.

É importante ressaltar que não devemos confundir espontaneidade com comodismo, pois a criança deve ter o seu tempo de aprendizado; porém cabe ao professor lhe dar condições e situações de aprendizagem.

Por meio da pesquisa, observamos que a música contribui para o aluno em vários aspectos como afetivo, motor e social. Por ser uma disciplina que foi exigida recentemente, alguns quesitos foram questionados a respeito das atividades, pois para alguns especialistas não sabem ao certo como conduzir a aula.

Podemos ressaltar inúmeras dúvidas a respeito da proposta, bem como preocupações sobre a certeza do aprendizado sem uma avaliação por escrito ou se a disciplina pode auxiliar mesmo ele não conseguindo se desenvolver na música.

As atividades de musicalização também podem favorecer as crianças portadoras de necessidades

especiais, pelo seu caráter lúdico e de livre expressão.

Infelizmente com alguns desinteresses dos professores a disciplina não tem alcançado o objetivo. Assim sendo cabe ao professor garantir condições necessárias de atuação dos profissionais dentro da sala de aula para um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho, foi possível concluir que, reconhecer a emoção como uma oportunidade de intimidade ou transmissão de experiência escutar com empatia, legitimando os sentimentos da criança; ajudar a criança a nomear e verbalizar as emoções. Mediar conflitos em quando auxilia a criança a resolver seus problemas.

Com o desenvolvimento do vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina tornam-se conquistas significativas para o bem-estar escolar, influenciando também a formação da autoestima. Nota-se, portanto que o afeto associado à autoestima estimula a aprendizagem.

Com o sucesso dessa associação, a criança enfrenta as novas tarefas da aprendizagem com confiança, tornando-se cada vez mais capaz de enfrentar desafios

A cada sucesso alcançado, a criança se considera mais competente e mais saudável psicologicamente, diferente da criança com uma visão negativa de si que se acha derrotada e tem medo de situações de exposição.

Durante toda a vida o ser humano convive com diversificados grupos de pessoas que contribuem a todo o momento com a construção de sua autoestima, seja no ambiente escolar ou no ambiente de trabalho. No entanto durante todas as fases da vida, desde a infância, a adolescência e a fase adulta, a autoestima passa por mudanças ocasionadas pelas situações e pelo próprio contexto social vivido.

Sendo assim, a escola enquanto órgão educacional, que tem como função a formação do cidadão, pode contribuir para mudanças positivas significativas, pois além do conteúdo visto em sala de aula, a afetividade está presente em cada ação. Esta afetividade deve proporcionar o crescimento e valorização do ser humano no meio em que está inserido.

Sob essa perspectiva, entende-se que com o passar do tempo e as novas tecnologias assumindo papel de destaque na sociedade, na escola não poderia ser diferente, principalmente após o advento da pandemia de COVID-19 que obrigou as crianças a deixar de frequentar fisicamente as escolas por um longo período, considerando a necessidade do veículo presencial, o contato com as novas tecnologias tornaram realidade nas escolas, obrigando os sistemas de ensino a inovarem e desenvolverem novas formas de ensinar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karla Maria Santos de. **Representações de alunos em uma proposta teleducativa: o telecurso 2000**. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística).

BARELA, J.A., JEKA, & Clark, J.E. **The use of somatosensory information during the acquisition of independent upright stance**. *Infant Behavior and Development*, 22(1), 89-104. 1999

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). **Raising an Emotionally Intelligent Child: The Heart of Parenting**. New York: Simon & Schuster.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990. GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, M. J. C. **Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá**. 2001. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIA, Maria del pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. - Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Santana Marli Pires dos, **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKY L. S. **A formação Social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Winnicott, D. W (1988). **Human Nature**. New York: Brunner/Mazel. Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ART, EDUCATION AND CULTURE IN THE LEARNING PROCESS



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 compreender como a arte permeia o existir humano. Pensar em arte, cultura no processo de educação em que se faz necessário pensar criticamente a cultura em que os sujeitos estão imersos. Não existe educação sem arte, ou seja, a educação pressupõe o despertar da consciência da arte ao seu redor. A inserção da imagem na sala de aula para discutir, realizar uma leitura crítica para atribuição de significados que tem que se haver com a interpretação de cada um associado ao contexto do leitor da imagem com a contextualização do que se faz e daquilo que é visto, analisado proporcionou uma grande transformação da arte em sala de aula. Educar, formar cidadãos críticos tem uma contribuição da arte nesse processo em que o ser humano está mergulhado na cultura e que precisa se educar para a sensibilidade que a arte proporciona na sua maneira de ver e estar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Cultura; Aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand how art permeates human existence. Thinking about art

and culture in the process of education makes it necessary to think critically about the culture in which subjects are immersed. There is no education without art, in other words, education presupposes awakening awareness of the art around us. The inclusion of images in the classroom to discuss and critically read in order to attribute meanings that have to do with each person's interpretation, associated with the context of the reader of the image and the contextualization of what is done and what is seen and analysed, has brought about a major transformation of art in the classroom. Educating, forming critical citizens has a contribution from art in this process in which the human being is immersed in culture and needs to be educated for the sensitivity that the part provides in their way of seeing and being in the world.

KEYWORDS: Art; Education; Culture; Learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa e despertar a compreensão sobre influências na formação da arte e da cultura na formação do povo brasileiro. No tocante à cultura brasileira, destacam-se três povos significativos que contribuíram ex-pressivamente para sua formação: os índios, os negros e os portugueses. Os povos negros e índios eram vítimas da política de exploração e escravidão humana, a qual se perpetuou por três séculos no Brasil, durante o período da colonização.

Diante deste cenário hostil, negros, africanos e índios criaram inúmeros movimentos de resistência que influenciaram a arte e a cultura popular brasileira. No princípio, tais expressões foram desenvolvidas com o intuito de externar os gritos de lutas, dores e perdas, além de representar os sofrimentos, as vitórias e a fé em suas divindades religiosas.

Na tentativa de esclarecer uma série de assuntos sobre a cultura, a arte e a educação, estão unidos pela interpretação dos temas em uma linha de raciocínio que se aproxima das discussões sobre os movimentos de arte e cultura popular.

Nessa construção, alguns conceitos da antropologia se fazem importantes, pois dela surgiu a necessidade do homem de pensar sobre si e sua cultura, para entender e vivenciar a cultura do outro. Os pensamentos da filosofia aqui utilizados buscam apresentar explicações para as razões e ações das experiências humanas e propõem observar, conhecer, investigar, discutir e solucionar problemas da vida.

O diálogo com autores da educação é feito com o intuito de pesquisar a capacidade de desenvolvimento intelectual dos seres humanos ao entender, criar e modificar o meio e a história, que corrobora e mostra fatos da humanidade carregados de traços culturais.

À metodologia da pesquisa qualitativa, somam-se as pesquisas bibliográficas e, como embasamento teórico trazer a voz e o pensamento dos respectivos mestres sobre a temática proposta.

ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Darcy Ribeiro apresenta as configurações sociais que formaram o povo brasileiro, as influências dos índios, dos negros africanos e dos colonizadores para construção social e cultural. Ribeiro (1981), ao tratar da formação do povo brasileiro, não apresenta qualquer retrato favorável de uma nação que poderia ser construída para dar um lar próspero aos futuros filhos que aqui nasceriam.

Desse modo, mostra o Brasil como um lugar indesejável para se viver, embora bom para o comércio, de acordo com o seguinte fragmento.

O Brasil não nasceu como etnia e se estruturou como nação em consequência da soma dos desígnios de seus criadores. Surgiu, ao contrário, como uma espécie de subproduto indesejado e surpreendente de um empreendimento colonial, cujo propósito era produzir ouro ou café e, sobretudo, gerar lucros exportáveis (RIBEIRO, 1981, p. 19).

É triste a forma como foi construída a sociedade brasileira, na qual houve inúmeras perdas. Homens foram usados como ferramentas de trabalho para suprir as necessidades de outros homens – a saber, dos portugueses – que fizeram do Brasil sua colônia. Milhares de vidas foram exauridas no tempo do Brasil Colonial, que se estendeu desde 22 de Abril de 1.500 até tornar-se independente, em 07 de Setembro de 1.822. As primeiras vítimas foram os indígenas, os verdadeiros donos das terras, que aqui habitavam.

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nestas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de milhares, foi também sangrado em contrarrevoluções sem conseguir, jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história (RIBEIRO 1995, p. 26).

Os índios consideravam a natureza genitora da vida e desfrutavam dela, portanto, não compreendiam a razão de ajuntar bens na terra sabendo que, um dia, todos morreriam. Muitos deles experimentaram a fúria dos colonizadores, que os submeteram ao trabalho forçado, e morreram devido à ganância e à crueldade daqueles homens.

Quirino (1918), em seu artigo “O Colono Preto Como Fator da Civilização Brasileira”, contribuiu afirmando que, com a necessidade de continuar a exploração nas terras brasileiras, os portugueses lançaram mão de outras colônias.

Não contentes com escravizar o índio brasileiro, destruindo-lhe tribos e nações inteiras, como se deu no Maranhão e no Pará, como se fez no Guaiá, na zona do sul, no século XVII, e porque o escravo indígena era mui inconstante e menos seguro, sobre ser uma propriedade muito controversa entre os colonos e as autoridades, voltaram os colonizadores do Brasil vistas cobiçadas para as terras da África e daí retiraram a mais rica mercadoria que lhes não forneciam os silvícolas americanos (QUIRINO, 1918, p. 147).

Os colonizadores substituíram o trabalho escravo indígena brasileiro pela mão de obra escrava africana, o que gerou a importação de muitos negros ao Brasil.

O negro saía assim do desenraizamento de sua própria tradição – através da deculturação – para aculturar-se num corpo de compreensões coparticipadas, de técnicas bem definidas de provimento da subsistência, de crenças e de valores de uma etnia embrionária. Ali onde, ao contrário, faltaram essas protocélulas étnicas, o escravo se encontrou só diante do capataz e do senhor. Não podendo entender ao mais fundo de sua humanidade para conservar-se humano, na condição de besta de trabalho a que fora reduzido. Nesta circunstância, ao ser

deculturado, só aprendia a falar boçalmente a língua do amo e a produzir, segundo técnicas inteiramente novas para ele, exibindo por isso, uma infantilidade que parecia ao seu primitivismo, mas que só exprimia as terríveis condições em que vivia, como carvão humano (RIBEIRO, 1981, p. 72).

Estes povos passaram a integrar as classes sociais dos pobres e miseráveis que, por várias gerações, buscaram e ainda buscam sair da situação de pobreza e exclusão. Atualmente, muitos descendentes continuam em um regi-me servil, realizando e prestando trabalhos manuais de forma precária.

O povo que foi condenado a viver em situação sub-humana e a realizar trabalhos em regime de escravidão nas fazendas na época da colonização, acumulou como resultado da sua libertação um grande atraso social, pobreza, miséria e exclusão, sobrando-lhe as periferias das cidades e o descaso social.

Freire (2011), afirma que ensinar é poder criar possibilidades de haver uma construção de saberes, tendo como objetivo ajudar na formação das pessoas. Ao mesmo tempo em que ajudava meu pai, ele me ensinava uma profissão. Freire (2011) afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25).

Aranha (1986) afirma que os mitos têm um papel fundamental, pois contribuem para o desenvolvimento das afetividades humanas. A função do mito não é, primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tranquilizar o homem em um mundo assustador. Os contos, os mitos e as fábulas fazem parte da nossa vida, ilustrando e oferecendo novas formas ver a realidade e, através das mensagens subjetivas, auxiliam na construção da educação humana.

Gullar (1993), poeta e crítico de arte, referindo-se à criação e elaboração, afirma que a criação artística, de maneira geral, é humana; produto da realização do trabalho; fruto da imaginação, da criação e da expressão do sentimento, tendo representatividade social.

Criador não é apenas quem faz; quem acha também o é. Assim, uma pedra encontrada no mato pode ser uma obra de arte[...] Todos são artistas e ninguém é artista. Só se esqueceram de uma coisa: para que aquela pudesse ser vista como obra de arte, foi preciso primeiro que o artista tivesse inventado a arte (GULLAR, 1993, p. 18).

A obra artística é fruto da imaginação humana elaborada pelos elementos encontrados na natureza ou no meio social, que modificados ganham novos significados. Os historiadores humanistas apresentam o termo “desculturar” e porque as políticas impostas aos índios e negros fizeram com que eles sofressem perdas de seus valores culturais, religiosos e sociais.

O povo angolano, mesmo não sendo escravizado, perdeu muito com a colonização dos portugueses e, até os dias atuais, sofre convivendo com a pobreza.

Darcy Ribeiro (1981), quando se refere à cultura afirma que cada homem é sempre e essencialmente um ser cultural, detentor da tradição que o humaniza. Sua cultura só desaparecerá com ele, se for impossibilitado de transmiti-la socialmente a seus descendentes.

A política utilizada para desculturar o povo angolano tem uma consequência irreversível, pois tudo indica que, após algumas gerações, a língua materna denominada “dialeto” pelos colonizadores desaparecerá e, com o passar do tempo, ficará mais difícil usar suas expressões, impossibilitando

a oralidade nativa. Freire (2008), no livro *Pedagogia do Oprimido* que descreve a mu-dança de tais pensamentos.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2008, p. 57).

Se busca o conhecimento estudando e construindo ideias, criando e recriando novos pensamentos. A nova maneira de pensar e de ser um sujeito indagador é fruto do jogo: buscar e querer se libertar, de pensar e de enxergar a realidade através da inclusão educacional, resultando em uma rica experiência de vida.

As representações e criações de arte surgiram para suprir as necessidades do homem. Através destas, o homem introduziu novos elementos capazes de facilitar a vida. As criações que o homem realiza, tanto as primitivas como as contemporâneas, possuem um objetivo e uma representação. Com o desenvolvimento da sociedade, as criações passaram a ser introduzidas em sua confecção trazendo novos conhecimentos. Desta forma, muitos processos foram desenvolvidos a fim de trazer facilidades, o que possibilitou atender a um número maior de pessoas, melhorando a forma de ser e estar no mundo. No que se refere à arte e ao desenvolvimento da humanidade, Duarte (1991) apresenta o homem como um ser cultural que, nos tempos remotos, já produzia a arte através da simbolização.

Um fenômeno comum a todas as culturas – desde as mais “primitivas” às mais civilizadas”, desde as mais antigas a mais atual – a arte. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou, integralmente, desses nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em sua forma mais simples como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas (DUARTE, 1991, p. 38).

As primeiras formas de criação humana foram feitas pela imitação do que se via na natureza, o homem busca inspiração em seu ambiente criando novos elementos (objetos e figuras) para expressar a linguagem através da arte, recurso valioso para os seres humanos demonstrarem seus saberes, seus sonhos e suas necessidades.

A partir do momento que o homem cria, revela o conhecimento sobre o meio em que se encontra e essa criação é um objeto que traz facilidades e benefícios à vida, ele faz uso.

A arte é concebida como expressão, transformando num fim aquilo que, para as outras atividades humanas, é um meio. É assim que se diz que a arte faz ver a visão, faz falar a linguagem, faz ouvir a audição, faz sentir a mão e o corpo, faz emergir o natural da natureza, o cultural da cultura (CHAUÍ, 2000, p. 325).

O homem, por meio da criação, exprime seus saberes culturais, realiza várias formas de pensar, sentir e agir. Para Chauí (2000), a arte possui papel importante para a humanidade: a representação simbólica dos saberes do homem em que exprime sentimentos, transmitindo significados carregados de simbologias.

Segundo Chauí (2000), o homem se autorrevela ao apresentar, contar e representar a história de seu passado, requerendo o interesse pelo ato de simbolizar a vida.

A linguagem simbólica, privilegiando a memória e a imaginação, nos diz como as coisas ou os homens poderiam ter sido ou poderão ser voltando-se para um possível passado ou para

um possível futuro; a linguagem conceitual busca dizer o nosso presente, fala do necessário, determinando suas causas ou motivos e razões; procura também as linhas de forças de suas transformações e o campo dos possíveis, como possibilidade objetiva e não apenas desejada ou sonhada (CHAUI, 2000, p. 150).

As representações que o homem cria são construídas por ferramentas que influenciam o processo de elaboração e finalização da ação, pois, conforme o nível do domínio sobre elas, consegue melhores detalhes no acabamento. Gullar (1993) admite que o desenvolvimento dos avanços tecnológicos mudou a forma de produção elaborada pelo homem apresentando maiores detalhes.

Com os desenvolvimentos das ferramentas e o com o passar do tempo, o homem incorporou em seu meio de produção as máquinas, estas vieram para produzir em maior quantidade e auxiliar o homem em suas criações (GULLAR, 1993, p. 73).

Gullar (1993) acrescenta que os trabalhos de criação artística vêm sendo drasticamente substituído por máquinas.

Essa observação reflete o estado de espírito do artista em fase de uma realidade que se transforma a cada dia, do crescimento da civilização industrial que vai impondo, especialmente nas cidades, uma nova forma de vida e um novo cenário para o homem. O meio mecânico de reprodução da realidade e de criação de novas formas torna o artesanato pictórico uma espécie de arcaísmo (GULLAR, 1993, p. 72).

As indústrias e os avanços tecnológicos criam um novo cenário, influenciando a arte na modernidade cujos meios mecânicos produzem modelos que expressam o domínio do homem diante das novas tecnologias. Neste desenvolvimento industrial, o homem deixa de ser protagonista e a máquina industrial assume este papel, recebendo comandos para produzir em grande escala.

Os artistas, que utilizavam suas mãos para dar vida às criações, devem acoplar-se às máquinas e fazer de seu corpo meio de produção. O corpo e a máquina juntos estão governados pela lógica do lucro: quanto maior a produtividade, maior é a receita. O artesão, assumindo tal postura, se insere na cultura industrial: os objetos industriais são mercadorias e valores de troca oculta de uso, o próprio trabalho humano e a transformação da obra de arte em objeto tendem a ocultar as pessoas. Os objetos industriais não são arte, pois a arte é criação do homem. A criação da arte é o modo pelo qual o artista se constrói fora de si e consegue dar permanência à fantasia.

Muitos artistas contemporâneos, que vivem da arte, realizam suas criações para vendê-las. Ao realizar essa ação, a arte que, no passado, surgiu como representação dos saberes da história e descobertas da humanidade, passa a ser tratada, na atualidade, como objeto de comércio. As novas artes demonstram conhecimentos tecnológicos do homem moderno, utilizando novas ferramentas do saber cultural.

Na sociedade atual, não existe uma divisão rígida entre os artistas tradicionais e modernos, há aqueles que preferem as novas tecnologias e outros que continuam utilizando modelos anteriores.

O que se percebe é a escolha de como realizam as criações artísticas, alguns optam por manter a tradição – provavelmente, por trabalharem com elementos mais rústicos como pedras, raízes, sementes, troncos, barro e outros encontrados na natureza –, outros decidem usufruir da tecnologia moderna, utilizando ferramentas e tecnologias recentes. Isso simboliza a evolução do homem por meio da complexidade de suas criações, no entanto, muitos artistas valorizam as novas ferramentas e recursos tecnológicos, mas ignoram a maneira de criação de arte praticada no passado.

Chauí (2000), afirma que a arte transmite e relata os saberes humanos através da linguagem da simbolização. Duarte (1991) destaca que ela conta o desenvolvimento e os saberes da história da humanidade, sendo assim, ela não pode ser depreciada.

Gullar (1993), esclarece que as criações da arte antiga contribuem para ajudar a sustentar as evoluções das artes da contemporaneidade. Os artistas modernos utilizam-se dos avanços das novas ferramentas e criam obras capazes de demonstrar suas descobertas e seus saberes. Moraes (1992) admite que os maquinários produzem materiais descartáveis.

O desafio presente é assegurar os valores humanos através da criação da arte, pois mesmo com tantas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, ela carrega a história da evolução do homem através da simbologia.

As representações e criações de arte surgiram para suprir as necessidades do homem. Através destas, o homem introduziu novos elementos capazes de facilitar a vida. As criações que o homem realiza, tanto as primitivas como as contemporâneas, possuem um objetivo e uma representação. Com o desenvolvimento da sociedade, as criações passaram a ser introduzidas em sua confecção trazendo novos conhecimentos.

Desta forma, muitos processos foram desenvolvidos a fim de trazer facilidades, o que possibilitou atender a um número maior de pessoas, melhorando a forma de ser e estar no mundo. No que se refere à arte e ao desenvolvimento da humanidade, Duarte (1991) apresenta o homem como um ser cultural que, nos tempos remotos, já produzia a arte através da simbolização.

Um fenômeno comum a todas as culturas – desde as mais “primitivas” às mais civilizadas”, desde as mais antigas a mais atual – a arte. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou, integralmente, desses nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em sua forma mais simples como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas (DUARTE, 1991, p. 38).

As primeiras formas de criação humana foram feitas pela imitação do que se via na natureza, o homem busca inspiração em seu ambiente criando novos elementos (objetos e figuras) para expressar a linguagem através da arte, recurso valioso para os seres humanos demonstrarem seus saberes, seus sonhos e suas necessidades.

A partir do momento que o homem cria, revela o conhecimento sobre o meio em que se encontra e essa criação é um objeto que traz facilidades e benefícios à vida, ele faz uso.

A arte é concebida como expressão, transformando num fim aquilo que, para as outras atividades humanas, é um meio. É assim que se diz que a arte faz ver a visão, faz falar a linguagem, faz ouvir a audição, faz sentir a mão e o corpo, faz emergir o natural da natureza, o cultural da cultura (CHAUÍ, 2000, p. 325).

O homem, por meio da criação, exprime seus saberes culturais, realiza várias formas de pensar, sentir e agir. Para Chauí (2000), a arte possui papel importante para a humanidade: a representação simbólica dos saberes do homem em que exprime sentimentos, transmitindo significados carregados de simbologias.

Segundo Chauí (2000), o homem se autorrevela ao apresentar, contar e representar a história de seu passado, requerendo o interesse pelo ato de simbolizar a vida.

A linguagem simbólica, privilegiando a memória e a imaginação, nos diz como as coisas ou os homens poderiam ter sido ou poderão ser voltando-se para um possível passado ou para um possível futuro; a linguagem conceitual busca dizer o nosso presente, fala do necessário, determinando suas causas ou motivos e razões; procura também as linhas de forças de suas transformações e o campo dos possíveis, como possibilidade objetiva e não apenas desejada ou sonhada (CHAUI, 2000, p. 150).

As representações que o homem cria são construídas por ferramentas que influenciam o processo de elaboração e finalização da ação, pois, conforme o nível do domínio sobre elas, consegue melhores detalhes no acabamento. Gullar (1993) admite que o desenvolvimento dos avanços tecnológicos mudou a forma de produção elaborada pelo homem apresentando maiores detalhes.

Com os desenvolvimentos das ferramentas e o com o passar do tempo, o homem incorporou em seu meio de produção as máquinas, estas vieram para produzir em maior quantidade e auxiliar o homem em suas criações (GULLAR, 1993, p. 73).

Gullar (1993) acrescenta que os trabalhos de criação artística vêm sendo drasticamente substituído por máquinas.

Essa observação reflete o estado de espírito do artista em fase de uma realidade que se transforma a cada dia, do crescimento da civilização industrial que vai impondo, especialmente nas cidades, uma nova forma de vida e um novo cenário para o homem. O meio mecânico de reprodução da realidade e de criação de novas formas torna o artesanato pictórico uma espécie de arcaísmo (GULLAR, 1993, p. 72).

As indústrias e os avanços tecnológicos criam um novo cenário, influenciando a arte na modernidade cujos meios mecânicos produzem modelos que expressam o domínio do homem diante das novas tecnologias. Neste desenvolvimento industrial, o homem deixa de ser protagonista e a máquina industrial assume este papel, recebendo comandos para produzir em grande escala.

Os artistas, que utilizavam suas mãos para dar vida às criações, devem acoplar-se às máquinas e fazer de seu corpo meio de produção. O corpo e a máquina juntos estão governados pela lógica do lucro: quanto maior a produtividade, maior é a receita. O artesão, assumindo tal postura, se insere na cultura industrial: os objetos industriais são mercadorias e valores de troca oculta de uso, o próprio trabalho humano e a transformação da obra de arte em objeto tendem a ocultar as pessoas. Os objetos industriais não são arte, pois a arte é criação do homem. A criação da arte é o modo pelo qual o artista se constrói fora de si e consegue dar permanência à fantasia.

Muitos artistas contemporâneos, que vivem da arte, realizam suas criações para vendê-las. Ao realizar essa ação, a arte que, no passado, surgiu como representação dos saberes da história e descobertas da humanidade, passa a ser tratada, na atualidade, como objeto de comércio. As novas artes demonstram conhecimentos tecnológicos do homem moderno, utilizando novas ferramentas do saber cultural.

Na sociedade atual, não existe uma divisão rígida entre os artistas tradicionais e modernos, há aqueles que preferem as novas tecnologias e outros que continuam utilizando modelos anteriores. O que se percebe é a escolha de como realizam as criações artísticas, alguns optam por manter a tradição – provavelmente, por trabalharem com elementos mais rústicos como pedras, raízes, sementes, troncos, barro e outros encontrados na natureza –, outros decidem usufruir da tecnologia moderna, utilizando ferramentas e tecnologias recentes. Isso simboliza a evolução do homem por meio da complexidade de suas criações, no entanto, muitos artistas valorizam as novas ferramentas e recursos tecnológicos, mas ignoram a maneira de criação de arte praticada no passado.

Chauí (2000), afirma que a arte transmite e relata os saberes humanos através da linguagem da simbolização. Duarte (1991) destaca que ela conta o desenvolvimento e os saberes da história da humanidade, sendo assim, ela não pode ser depreciada.

Gullar (1993), esclarece que as criações da arte antiga contribuem para ajudar a sustentar as evoluções das artes da contemporaneidade. Os artistas modernos utilizam-se dos avanços das novas ferramentas e criam obras capazes de demonstrar suas descobertas e seus saberes. Moraes (1992) admite que os maquinários produzem materiais descartáveis.

O desafio presente é assegurar os valores humanos através da criação da arte, pois mesmo com tantas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, ela carrega a história da evolução do homem através da simbologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir que à população negra brasileira historicamente tem sido negada, de forma velada ou não, direitos humanos fundamentais e que sofre as consequências nefastas de séculos de discriminação e racismo.

Urge pensar e tomar medidas contundentes nas diversas esferas governamentais no sentido de proporcionar o equilíbrio, a igualdade de condições de existência e garantir o respeito e a dignidade a todos os afrodescendentes em nosso país.

Nesse sentido, no campo educacional, a Lei Nº 10.639/2003 traz no seu contexto os anseios dos afrobrasileiros – principalmente aqueles ligados aos movimentos sociais e de articulação dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos –, de valorização de sua historicidade, riqueza cultural e da ancestralidade africana que são resgatados e valorizados de forma equânime na sociedade brasileira.

A Lei incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil".

Nessa trajetória está o esforço de tornar efetivo o ensino de História e da Cultura Afrobrasileira na Escola uma vez que estar assegurado por lei não garante a efetivação concreta do ensino no currículo na Educação Básica.

O Estado Brasileiro precisa se comprometer em efetivar as políticas públicas e as ações que imprimam novos olhares acerca da diversidade que se têm na Escola, sobretudo, na contemplação do estudo de história da cultura afrobrasileira possibilitando relações interraciais e etnoraciais saudáveis com alunos, professores, equipe técnica, direção e comunidade local.

O Brasil precisa enfrentar o debate racial como se deve, isso se deve ao fato que é muito difícil ser negro e negra em um país que ainda insiste no mito da democracia racial que ainda insiste em colocar como violento quem se põe contra o sistema que é violento, é um país que tem a lógica Casa

Grande e Senzala muito arraigada e enraizada com totais possibilidades de outro tipo de existência que não seja a da norma, a da regra, restituindo as humanidades negadas e deixar que população negra seja vista a partir de sua negritude e do seu axé.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Afrobrasileira e Indígena”.** 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso 04 out. 2023.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

DUARTE, Junior, João Francisco. **Porque arte e educação.** São Paulo: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários para a educação.** 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação Contra a Morte da Arte.** Rio de Janeiro: Renan, 1993.

QUIRINO, Manuel. **O Colono Preto Como Fator da Civilização Brasileira.** Bahia: Artigo, 1918.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: 1.** Teoria do Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

ALFABETIZAÇÃO E CULTURA DO BRINCAR

LITERACY AND THE CULTURE OF PLAY



MARCIA REZENDE

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Faculdade Sumaré (2015); Pós-Graduação em Educação Especial (2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

As atividades lúdicas estão presentes no dia a dia das crianças. Antes da experiência escolar as crianças têm oportunidades de vivenciar o brincar com seus familiares, amigos da comunidade, e espaços comunitários de lazer. No espaço escolar o brincar é ofertado às crianças com objetivos. As educadoras ao oferecerem oportunidades e materiais que favorecem atividades lúdicas têm um planejamento e uma intenção em cada uma das ações. Por meio do brincar a criança consegue desenvolver muitas aprendizagens, entre elas, socializar-se com outras crianças, comunicar-se e expressar suas vontades e desejos. Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância do brincar na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo possível o ensino por meio de atividades lúdicas.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Aprendizagem; Motivação.

ABSTRACT

Playful activities are part of children's daily lives. Before school, children have opportunities to play with their families, friends in the community and community leisure spaces. At school, play is offered

to children with objectives. When teachers offer opportunities and materials that encourage playful activities, they have a plan and an intention in each of their actions. Through play, children can develop many skills, including socializing with other children, communicating and expressing their wishes and desires. The aim of this article is to demonstrate the importance of play in early childhood education and in the first years of elementary school, where teaching through playful activities is possible.

KEYWORDS: Play; Learning; Motivation.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a antecipação da alfabetização para a Educação Infantil, o uso de material apostilado com conteúdos que não fazem sentido para as crianças e com atividades monótonas apenas com função gráfica. Por isso, a criança não tem mais tempo para fazer atividades que tenham sentido e significado essenciais ao seu desenvolvimento, como as brincadeiras, as cantigas, as atividades artísticas e de expressão. A educação está restrita à detenção de saberes e ao cumprimento de conteúdos e assim desconsiderando as especificidades infantis.

(...) o aluno é agente ativo do processo de ensino aprendizagem e não receptor passivo de material apostilado que valoriza pouco sua participação (...) (BARROS, 2009, p.36).

O professor deve ser o mediador das experiências culturais, a arte, a música, o brincar e as brincadeiras, a troca dessas experiências com os outros no contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas por meio do brincar. Procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos do bem e do mal. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum nas brincadeiras de crianças.

Kishimoto (2011) explica que crianças que vivem em ambientes perigosos, representam suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Enquanto que vivendo ao lado de alguém que a criança teme, a personificação é determinada por ansiedade ou frustração.

A criança brinca de médico depois de ter ficado doente. Escolhendo ser médico ou fantasma, a criança pode passar do papel passiva para o ativo e a aplicar a outra pessoa, a uma criança ou a uma boneca, o que foi feito com ela.

Essa passagem de um papel passivo para o ativo é o mecanismo básico de muitas atividades lúdicas. Reduz o efeito traumático de uma experiência recente e deixa o indivíduo mais bem preparado para ser submetido novamente ao papel passivo, quando necessário. Isso explica, em grande parte, o efeito benéfico da brincadeira.

Para a realização deste artigo constatamos que expressivos teóricos como: Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros e Tizuko Morchida Kishimoto destacam a importância de se trabalhar com o lúdico. Afirmam que o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do

ser humano não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

As brincadeiras em geral estão relacionadas ao ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária e quando o contexto muda as brincadeiras também mudam. Podendo dizer que o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona.

O brinquedo parece com um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e a representação a agir e a imaginar.

SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para Kishimoto (2011) tivemos um retrocesso com a implantação do ensino de nove anos, porque valorizaram o Ensino Fundamental no sentido de ser um potencializador da construção do conhecimento e deixando a Educação Infantil como uma face menos importante e que não proporciona conhecimentos significativos ao desenvolvimento infantil.

É importante que o professor (a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura. (BRASIL, 2006, p.62).

Segundo Barros (2009) a Lei de Ensino Fundamental de 9 anos é um documento fictício diante da nossa realidade e da baixa qualidade da educação brasileira. As políticas públicas para a infância não levaram em consideração e nem se preocuparam com o preparo dos profissionais e com a estrutura física escolar para essa etapa escolar.

Essa preocupação é latente porque as crianças irão se relacionar com outras de várias idades, e será que os espaços e os profissionais estão preparados para recebê-las? Irão considerar o brincar como extensão das práticas de Educação Infantil?

Barros (2009) realizou uma pesquisa de campo e constatou que a nova Lei dos nove anos realmente tirou o brincar da criança de seis anos, pois com o início da alfabetização os professores são cobrados e é preciso seguir o sistema.

Ela percebeu também que há um grande despreparo em relação à lei. Os professores se perguntam como será possível realizar um trabalho como o proposto pelo documento já que não foram orientados como explica abaixo:

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de 6 (seis) anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternam movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p.87).

Infelizmente nem todas as escolas têm estrutura física e nem profissionais qualificados para adotar essa lei, mesmo porque essa lei não traz benefício nenhum para a criança de seis anos com respeito a sua infância, e sim se tornou um período de inserir conteúdos e não se preocupar em passar uma educação que possa proporcionar múltiplas experiências a ela e ampliar o contato da criança com o mundo.

A Lei referente ao Ensino Fundamental de 9 anos é um instrumento de transferência do Ensino Fundamental para a Educação Infantil a qual focaliza as atividades de estudo, iniciadas na primeira infância, assim o brincar perde espaço para as atividades de decodificação.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Segundo Barros (2009) em sua pesquisa sobre a diminuição das atividades lúdicas e do brincar, percebeu-se que as preocupações dos professores da Educação Infantil, em alfabetizar e preparar as crianças para o Ensino Fundamental, em muitos casos, comprometem o curso do desenvolvimento infantil. A observação da autora revela que o brincar, os direitos das crianças e a construção do conhecimento por meio dessa atividade essencial para seu desenvolvimento, estão comprometidos, para ela o brincar faz parte dos direitos da infância.

(...)mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana, porque o homem tem infância. A caracterização da infância é a brincadeira, na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças, viram as coisas pelo avesso, e, assim, revelam as possibilidades de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna um barco, um foguete ou um trem(...).(KRAMER, 2006,p.15)

Com essas colocações podemos interpretar que o brinquedo remete a um tempo de infância do adulto, no qual a memória se junta à imaginação.

O professor, deve ser o mediador das experiências culturais, da arte, da música, do brincar e das brincadeiras. A troca de experiências com outros parceiros, no contexto escolar, é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Piaget (1978) ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não da estrutura cognitiva, distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência. Ele adota o uso metafórico vigente na época, da brincadeira como conduta livre, espontânea que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que ela dá, nesse sentido a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.

Para Kishimoto (2011) os psicólogos, são os mais capacitados para estudar a criança e perceber seus comportamentos. A autora diz que (Kishimoto apud Vygotsky 1988, 1987, 1982) os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural, explicita o jogo infantil que concebe o mundo como resultado do processo histórico-social que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. Os novos modos de vida são fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda a conduta do ser humano, incluindo brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especialmente humana de atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ela surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação. (VYGOTSKY 1984 p. 58).

Kishimoto (2011) a educação pode estar presente desde o momento em que a criança nasce, e o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. A mãe brincando com o filho permitindo a criança decodificar contextos e aprender a falar pode criar uma interação que serve de microcosmo para comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada. O homem hoje está massificado pela sociedade, racionalista e reducionista e que, muitas vezes, leva a alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito, em que as crianças não têm mais espaço para viver a infância de maneira plena e enriquecedora.

A CULTURA DO BRINCAR

O papel de representar é dar forma às experiências humanas significativas; e rerepresentar torna novamente presente, pré-certificar vivências que merecem sempre ser lembradas. O imaginário não se confunde com o real, ele é instrumento para a compreensão e a tomada de consciência real.

A cultura vai influenciar a visão de vida de cada um, orientando o fazer e o imaginar individual e interferindo na própria educação da sensibilidade, ampliando suas possibilidades. A cultura torna-se parte da natureza humana.

A arte como parte da cultura é um dos grandes patrimônios da humanidade, em que todos os homens deveriam ter acesso para ampliação dos pensamentos e da ação do mundo.

Infelizmente, nossas crianças, na maioria das escolas, recebem regras prontas, sem significados. Elas devem aceitá-las para poder se transformar em um “bom adulto”. E o mesmo acontece com os professores.

As relações na escola estão congeladas e os conhecimentos ritualizados. Existe um abismo entre o jogo metafórico e a aprendizagem mecanicista. A força da manipulação autoritária faz sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo.

Para Kishimoto (2011) o jogo está presente na escola, quer o professor permita ou não. Mas é um jogo de regras marcadas, predeterminadas, em que a única ação permitida à criança é a obediência, ou melhor, a submissão.

A autora também relata que é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento desenvolvendo linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes como instrumentos simbólicos de leitura e escrita do mundo articulam-se para a representação da linguagem escrita e formas de pensamentos mais sofisticados para a sua plena utilização.

Barros (2009) diz que esse é o momento de colocarmos no currículo da educação básica: o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos; nos programas de formação continuada; nos tempos de

planejamento; o brincar como expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e da sala de aula; a brincadeira como possibilidades para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental .

Para o professor pensar nas crianças como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, ele deve tornar-se mediador desse processo. Pois o próprio MEC oferece matérias apostiladas, com atividades prontas que muitas vezes não condizem com a realidade do aluno.

Durante o desenvolvimento da criança é evidente a transição de uma forma ou de outra por meio do jogo, da brincadeira, que é a imaginação em ação. A criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.

Para Vygotsky (1994), a imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perspectiva motora do comportamento.

Já para Kishimoto (2011) na criança a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro do pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensorio motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, respeitá-lo com o gesto, no ar, no papel, nos materiais com os sons e com palavras.

Pensamentos e palavras que podem realmente ser fruto e expressão genuína de uma práxis e, por isso mesmo, possibilitando a tomada de consciência dessas práxis. Ou, ao contrário, pensamentos e palavras vazias de significação, signos que amarram e escravizam a possibilidade de compreensão do mundo e de si mesmo. Aqui o pensar perde seu caráter de jogo instintivo, em que cognição e afetividade estão imbricadas na busca de significado, quer no estágio do jogo simbólico das crianças pequenas, quer no momento de regras mais elaboradas.

Sendo assim, há necessidade de refletir sobre a ótica atual, e como a sociedade capitalista afeta com a concepção de criança, de suas necessidades, especificidades e desenvolvimento. Com isso, o brincar passa a ser desvalorizado em seu processo, começa a surgir uma conotação vinculada aos interesses da sociedade.

LUDICIDADE NAS AULAS

De acordo com Barros (2009), nos Séculos XIX e XX, os debates sobre os brinquedos e as brincadeiras se intensificaram. Vários estudos em áreas como, Pedagogia, Psicologia, Sociologia e a Filosofia, e o brinquedo se transforma em uma discussão presente e de domínio público.

O processo de educação se dá mediante as relações sociais do homem com o mundo, num processo de comunicação, no qual a linguagem exerce função mediadora, importante no desenvolvimento infantil. Para ela, a escola tem função mediadora essencial de sujeitos críticos

e autônomos, capazes de discernir seu espaço na sociedade e saberem lutar pelos seus direitos individuais e coletivos.

Atualmente as escolas, obedecem a uma política segregacionista formando empreendedores e consumidores, reduzindo o homem em mero produto e não em ser pensante, que sente e que faz. Desse modo, a educação deixa de lado o social e coletivo para ingressar no mercado e funcionar como tal.

Sendo assim, é na escola que a criança se legitima, como desencadeadora de novas experiências, sentimentos e conflitos. As políticas atuais trazem concepções de que a Educação Infantil, ou o Ensino Fundamental, é um espaço para transmitir informações, sem relação com o cotidiano e necessidades das crianças, opõem-se a concepção de criança capaz, que pensa e deve ter vez e voz, ficando para o segundo plano o brincar.

Vygotsky (1984), no processo de brincar na idade pré-escolar, tem-se o pensamento da criança separado do objeto, segundo ele a ação surge das ideias e não das coisas. Um exemplo é no momento em que a criança faz um cavalinho, a partir de um caderno, de uma bandeja, ou de um pedaço de madeira.

Nessa fase a criança começa a atribuir significado à situação concreta, algo complexo para ela que é separar objeto e significado e mudar as estruturas perceptivas da realidade.

Nesse período de apropriação do objeto ou da ação cria novos significados, formando novas funções psíquicas, evidenciando que o brincar se torna o espelho das experiências que vivencia.

Barros (2009), diz que algumas experiências foram realizadas em sala de aula, com brincadeiras pela autora, e que o brinquedo possibilita a interação de um adulto no processo torna-se fundamental. Elas interagem, se movimentam de um lugar para outro para brincar com outras crianças ou mesmo para pedir emprestado outro brinquedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto propomos uma reflexão do brincar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, procuramos obras de Kishimoto, Barros, Vygotsky, Piaget e outros, em que orientamos sobre as idades ideais para trabalharmos com jogos, brinquedos, brincadeiras influenciando o desenvolvimento da linguagem escrita na pré-escola e no Ensino Fundamental.

Observamos, também, como será a aprendizagem da criança nesta fase e se os professores têm conhecimento sobre a diferença entre o lúdico e a simbologia, para tanto, estamos colocando uma metodologia direcionada ao desenvolvimento da linguagem por meio do lúdico, com brincadeiras, jogos, música, desenhos, histórias infantis, dramatizações, os quais possam colaborar de forma divertida e agradável, para o desenvolvimento da linguagem e escrita de forma significativa.

Devemos ficar atentos na luta em defesa dos direitos da criança porque o brincar, ainda não tem tomado espaço em nossa sociedade, portanto, cabe ao professor a organização do currículo

escolar para promover a autonomia moral e intelectual dos educandos.

Por meio de experiências vividas na área da Educação Infantil, leituras e cursos relacionados ao assunto, notamos que há inadequação de conteúdos aplicados em sala de aula com crianças desta fase.

Neste sentido, acredita-se ter indicado caminhos possíveis de serem percorridos no trabalho docente para o trato com este conhecimento, levando em consideração as implicações que uma abordagem fragmentária e simplista do brincar pode trazer ao processo educacional como um todo.

A necessidade de trabalhar este tema é a busca de viabilizar os jogos e brinquedos na sala de aula como um recurso atrativo no ensino e aprendizagem. Buscando dinamizar as aulas numa forma integradora envolvendo a todos da escola.

O brincar é a primeira etapa da criança e nesta vertente é que se pode atuar com qualidade no processo do ensino e interferir na aprendizagem com a atuação do lúdico.

Na escola, jogos e brinquedos têm sido um tema abordado diante de educadores e pedagogos, fato preocupante, porque os mesmos utilizam dessa ferramenta como “passatempo”, sem objetivos, deixando algumas crianças ociosas e fazendo do próprio lúdico uma desorganização.

A sociedade reconhece a sua importância e, ao mesmo tempo, restringe o tempo e o espaço para a criança brincar, reduzindo a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, produzidos para ela e não por ela.

Transformando o brinquedo em “mercadorias”, comprometendo a manifestação de conteúdos culturais no modo de vida das crianças, impossibilitando a imaginação de novas realidades e da integração da experiência vivida.

E a proposta é permitir que o aluno aprenda os conteúdos brincando e de fato construir seus próprios brinquedos com sucatas participando de brincadeiras de rodas, ou em qualquer espaço social que envolva a ludicidade.

É brincando que a criança encontra resistência e descobre manobras que a motiva a enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e pensar com responsabilidade por seus atos. O que se quer de fato é aprender brincando!

REFERÊNCIAS

BARROS, FCOM. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Mais um ano é fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 2011.

KRAMER, S. **A Infância e sua singularidade. Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Leograf. 2006.

MELLO, S.A. **A escola de Vygotsky.** In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL WORK AND DIFFERENT LANGUAGES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARIA ALDENIR DE JESUS SANTANA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Herminio Ometto, conclusão no ano de (2008); Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Faconnect, conclusão no ano de (2019); professora de educação Infantil e ensino fundamental I.

RESUMO

O trabalho realizado com crianças da Educação infantil por meio de diferentes propostas propicia o desenvolvimento de diversas linguagens. Sendo assim se faz necessário pensar em diversas estratégias, e na organização de materialidades, brinquedos, objetos e espaços a serem utilizados nos momentos das explorações e manuseio dos mesmos. É necessário que essas vivências aconteçam de forma lúdica, segura, prazerosas e mais confortável possível. As diferentes linguagens são fundamentais no papel do desenvolvimento da cultura da criança na primeira infância. O papel do educador é, observar e mediar as ações, expressões comunicação e experiências coletivas das crianças, pois assim é possível avaliar o processo de desenvolvimento nas mais diversas formas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Diferentes linguagens; Brincar.

ABSTRACT

Working with children in early childhood education through different proposals encourages the development of different languages. It is therefore necessary to think about different strategies and the organization of materials, toys, objects and spaces to be used when exploring and handling them.

These experiences need to take place in a playful, safe, pleasurable and comfortable way. Different languages play a fundamental role in the development of children's culture in early childhood. The educator's role is to observe and mediate children's actions, expressions, communication and collective experiences, so that it is possible to assess the development process in a wide variety of ways.

KEYWORDS: Early childhood education; Different languages; Play.

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a Educação Infantil na contemporaneidade parece ser gratificante, pois estamos em um momento de grande ênfase para pequena infância, em que podemos comemorar os avanços conquistados por essa área, através de estudos e pesquisas da Psicologia, Pedagogia, Neurociência entre outras áreas interessadas no desenvolvimento humano

Intrinsecamente atrelada à Educação Infantil esta as diferentes linguagens da infância. As linguagens surgem como desafio ao trabalho solidário, em equipe, com uma postura mais cooperativa, como caminho do conhecimento e descoberta de potenciais ocultos, como caminho para autonomia, a livre escolha a transformação, ou seja, a criança pequena como autores dos seus processos de construção de conhecimentos, culturas e subjetividade.

Segundo Bossa (2007):

Destacando que, a finalidade da Educação Infantil é propiciar o pleno desenvolvimento da criança advinda de diferentes infâncias. E especialmente a ideia de que, o direito à educação infantil não se limita à sua matrícula na escola, mas sim a frequência a instituição que compreenda as especificidades e singularidades da criança na atualidade retomando a relação entre a infância e a cultura. E assim fomentar e observar, trabalhar e estimular crianças a aprender através das diferentes linguagens, sem reduzir a Educação Infantil a processos de preparação para etapas posteriores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998):

Pior que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (RCNEI, p.27, 1998).

A VISÃO DO BRINCAR COMO UMA DAS MAIS IMPORTANTES LINGUAGENS DA INFÂNCIA

Estudos feitos na Antropologia, Sociologia, Psicologia, Linguística e outras áreas do conhecimento muito têm apontado que brincar é uma das mais importantes linguagens da infância e o principal modo de linguagem e expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura. A criança teria na brincadeira lúdica a linguagem que faz com a outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ela e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar

seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação. Para Vygotsky (apud Kohl 1995):

“(...) por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual com a função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Enquanto no desenvolvimento filogenético foi à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação do processo de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança em um grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai prover o salto qualitativo para desenvolvimento verbal” (Kohl, 1995, p. 47).

Em especial, o brincar como linguagem é apontado por diferentes pesquisadores como ligado a promoção da capacidade de imaginar e criar a criança, e uma linguagem a qual a criança se utiliza para se comunicar com o mundo a sua volta.

Estudos têm revelado que a linguagem brincar ao lado de uma ampliação fantástica de brinquedos fabricados e tornados objetos de desejo de consumo das crianças desde a primeira infância, influenciadas por um crescente individualismo que se reflete sobre elas o seu brincar.

Nesse contexto, o preocupante a ser considerado com atenção pelos educadores da Educação Infantil quando da elaboração de seu projeto político pedagógico da Educação Infantil é fundamental e muito pode fazer de ressignificar e revisitar, essa linguagem que é o brincar da criança pequena.

Brincar é uma linguagem aprendida na cultura, e possibilita que as crianças se constituam como sujeito em um ambiente em continua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para construção por elas de uma cultura de pares, conjuntos relativamente estáveis de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares. Ao brincar com eles, as crianças através dessa linguagem tão importante na infância produzem ações em contextos sócios históricos concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que ele confere a seus membros.

Garantir um espaço da linguagem do brincar na educação Infantil deve assegurar a educação numa perspectiva criadora, em que a linguagem do brincar possibilita o estabelecimento de comunicar-se de formas em relação com outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação.

As brincadeiras no coletivo podem ser observadas em crianças bem pequenas quando observam e imitam os movimentos do parceiro mais experiente através de gestos corporais e vocais, e quando interagem com parceiros da mesma idade, se apropriado da linguagem do brincar

Desde cedo, as crianças pequenas apreciam a linguagem do brincar de esconde-esconde com suas mães, ou pessoas que lhes cuidam e com quem estabelecem um vínculo afetivo. Essa atitude interativa lhes possibilita assumir diferentes posições nos jogos em que participam (como a de quem procura alguém e a de quem é procurado) em uma atividade voltada a garantir o prazer da linguagem do brincar para a criança pequena e seu parceiro. De acordo com Lima (2009):

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, brincar faz parte das práticas culturais básicas da infância que levam a criança a se tornar um ser de cultura. Faz parte, também, das

atividades necessárias, principalmente nos primeiros anos de vida, para que a criança tenha desenvolvimento adequado. Brincar possibilita a formação de estruturas internas que estão relacionadas a vários aspectos do desenvolvimento (Lima, p.3, 2009).

Os modos da linguagem do brincar com o outro se transforma conforme o parceiro da situação, modificando-se com a idade e a experiência da vida. O controle do próprio corpo e de seus movimentos e expressões no manuseio de objetos, na exploração das salas, na tomada de um objeto ou sua entrega para um parceiro, parece mostrar a linguagem das crianças pequenas em suas brincadeiras iniciais. Logo a linguagem brincar das crianças pequenas orienta-se para imitar os colegas, repetir seus gestos e valorizações, o que lhe exige observação atenta e ajuste corporal e vocal. Essas atividades se ampliam e as crianças voltam para outras formas das múltiplas linguagens das infâncias.

A Psicopedagogia enfatiza que, é de suma importância da linguagem do brincar tradicionalmente transmitidos de geração em geração são muito apreciados pelas crianças e constituem importante herança cultural. Algumas brincadeiras das quais as crianças gostam de participar antigamente continuam presentes ainda hoje: esconde-esconde, cabra cega, jogos com pião, fantoche, balanço, boneca, pula-sela, amarelinha, jogos com bola, gincana, jogos de pontaria ou precisão, jogos de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais etc. Contudo, seu caráter previsível possibilita que seus enredos sejam desempenhados com razoável precisão por pessoas de diferentes idades. Assim de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998):

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiência que são diferenciados pelo uso do material ou dos recursos predominantes implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças de percepção resultantes essencialmente da modalidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como universo social se constrói; e finalmente os limites definidos pelas regras, constituindo-se em recurso fundamental para brincar (RCNEI, p.28, 1998).

Sendo assim, a linguagem brincar de faz de conta, muitas vezes chamado de jogos dramáticos, as crianças aprendem através dessa linguagem a reproduzir com mais detalhes, gestos e falas de pessoas em certos papéis sociais ou de personagens de filmes ou de histórias lidas ou inventam roteiros alimentados por sua fantasia, utilizando-se de diferentes linguagens: corporal, musical e verbal.

O faz de conta é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros mesmo com bonecos. Ele requer constante negociação de significados e de regras que regem uma situação conforme as crianças assumem papéis o que faz com que o desenrolar do enredo construído pelas intenções das crianças sejam sempre imprevisíveis. Com essa brincadeira criam-se novidades e experiencia cotidianamente.

Assim, por meio da linguagem do brincar de faz de conta, as crianças buscam supera contradições, motivadas pela possibilidade de lidar com o acaso, com a regra e a ficção, e pelo desejo de expressar uma visão própria do real, embora por ela marcada. Na linguagem criada no jogo simbólico, dentro ou uma atmosfera “como se fosse assim ou assado” a criança recombina elementos perceptuais, criando espaço para fantasia.

Contudo, ao brincar de faz de conta, as crianças ao mesmo tempo desenvolvem importantes habilidades, elas trabalham alguns valores de sua comunidade, examinar aspectos da vida cotidiana, apreendem os matizes emocionais de diferentes personagens, são capturadas por representações sociais sobre determinados eventos, sendo essa, uma linguagem que promove o pleno desenvolvimento.

Na linguagem do brincar, o jogo de faz de conta desenvolve-se a partir das atitudes e desejos dos jogadores que usam certos objetos na definição de uma situação em que há determinadas regras.

Conforme tem maior experiência de criação de situações imaginadas, as crianças passam a ter maior controle sobre a história que vai sendo criada, podendo planejá-la e distribuir com facilidade os papéis que a compõe, construir cenários para neles brincar. Tais aquisições tornaram a brincadeira não só mais complexa, mas muito prazerosa, pois ampliam o controle da criança sobre a produção do enredo e consolidam a dimensão da fantasia que ela está desenvolvendo. Segundo Mostroianni (2004):

As atividades lúdicas ou linguagem do brincar têm um papel fundamental no desenvolvimento da psicomotricidade da criança. É no brincar que a criança cria elementos de fantasia e realidade e começa distinguir o real do imaginário. Brincando a criança não só desenvolve a imaginação, mas também fundamentos, afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competência cognitiva e interativa (Mostroianni. p.50, 2004).

Com o seu desenvolvimento, a criança passa a apreciar diferentes linguagens, nas quais criam formas de alcançar um determinado objetivo obedecendo a limitações colocadas pelas normas acordadas por seus pares. Aprender a explorar as regras de uma brincadeira para outra a criança que pode ampliar a compreensão que a própria criança explica o seu comportamento na atividade, conforme ampliam seu domínio em relação à estrutura básica da linguagem do jogo de faz de conta, ou de uma brincadeira tradicional ou de um jogo de regras simples, as crianças podem sugerir modificações nos personagens, enredo ou regras de uma brincadeira. Enfatiza Kishimoto (2012):

...No faz de conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez as regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, bem=Cher e esvaziar copinhos com areia requer satisfação da manipulação dos objetos (Kishimoto, p.13, 2012).

As crianças podem construir brinquedos cenários para suas brincadeiras, ajudadas pelos recursos que lhes proporciona: materiais, sugestões, realização das ações mais difíceis, dentre outras.

Desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes brincadeiras, as crianças exploram encaminhamentos inovadoras que tem que ser disputados e negociados com diferentes parceiros, e passam a fazer parte da cultura daquele grupo infantil. Segundo afirma Kishimoto (2012):

O caráter não sério não implica que a brincadeira infantil deixe de ser sério. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha na maioria das vezes o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria (Kishimoto, p.21, 2012).

O brincar de acordo com as Orientações Curriculares de Educação Infantil (2007):

BERÇÁRIO 1 – De 0 a 1 ano – Desde cedo as crianças podem aprender a linguagem do

brincar com as professoras de esconder e descobrir o rosto, a procurar e achar objetos que foram escondidos, a esconder-se em algum canto da sala e ser encontrado, a jogar bola. Podem aprender a encaixar peças de madeira ou empilhar cubos, a participar com os companheiros de brincadeiras de roda, cirandas, imitando gestos e vocalizações do professor e dos colegas. Na interação com os outros bebês, podem se envolver em turnos de troca de objeto, ritmar uma mesma ação. Por exemplo, bater com as mãos sobre uma superfície, entrar e sair de espaços pequenos.

De acordo com Zilma Ramos de Oliveira (2007):

Piaget delimita esse início desde do período sensório-motor o que implica na existência do ato lúdico desde os primeiros meses de vida. Já Vygotsky delimita o seu surgimento entre dois e três anos com os “jogos de papeis” ou “brinquedos”, denominado comumente de “brincadeiras” de faz de conta (Oliveira, p.39, 2007).

BERÇÁRIO 2 – De 1 ano e 1 mês a 2 anos – A linguagem do brincar já experimentadas podem prosseguir e novas aprendizagens podem ser estimuladas: brincar de roda ou de ciranda imitando gestos e cantos do professor e dos colegas, brincar de esconde-esconde, de jogar bola, de correr, com a supervisão do professor, imitar gestos e vocalizações de adultos, crianças ou animais, usar alguns objetos de um modo inusitado e em substituição de outros (por exemplo, fazer gestos de passar um toquinho de madeira no corpo como se ele fosse um sabonete).

MINIGRUPPO – De 2 anos e 1 mês a 3 anos – As crianças podem aprender a partir das diferentes linguagens a participar de cirandas e brincadeiras de roda, cantando e fazendo gestos esperados sem ter o professor como modelo, a brincar de esconde-esconde e pega-pega, a jogar bola com supervisão do professor. Elas podem ampliar a imitação de gestos, posturas e vocalizações de modelos (adulto, crianças, animais ou personagens de histórias) na ausência deles e a imitação de objetos (o som do relógio, o movimento de um carro). Podem ser apoiadas a assumir papéis ao reproduzirem situações cotidianas no faz de conta mediado por objetos e indumentárias, ou a imitar as ações de um personagem de uma história lida (imitar o lobo da história, caminhar como os sete anões cantando na floresta). Podem aprender a brincar com marionetes reproduzindo falas simples de personagens que memorizaram ou que inventam. Elas podem ainda aprender a construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucatas a partir de modelos, casas ou castelos com areia, troncos de madeira e outros materiais.

PRIMEIRO ESTÁGIO – A partir 3 anos e 1 mês – Algumas aprendizagens que podem fazer parte da experiência das crianças são: comunicar-se com os companheiros utilizando muitas outras linguagens, musicais ou não, ou diferentes formas de gestos e expressões vocais e corporais, brincar com sonoridade das palavras, com variações de um gesto, ou de uma postura corporal. Elas podem aprender a partir da linguagem musical no brincar e fazer os gestos esperados ao participar de cirandas e brincadeiras de roda, a brincar de esconde-esconde, jogar bola, brincar de pique, de seguir o mestre, de lenço atrás, de caça ao tesouro etc. As crianças podem utilizar a linguagem corporal e dramatizar um enredo usando bonecos como atores, dizer aos colegas ou ao professor quais devem ser os personagens, os objetos e adereços necessários ao faz de conta de um determinado tema, e recontar o enredo de um faz de conta que utilizou com os colegas. Podem ser estimuladas às diferentes linguagens do brincar: a brincar de cantar, de dançar, de desenhar, de escrever, de jogar futebol etc. brincar com marionetes, com mais destreza na execução e mais prazer em sua realização. Outra aprendizagem que deve continuar a ser estimulada é a construção de brinquedos

com sucata sem necessariamente usar algum modelo, ou considerando as possibilidades de empilhá-los, encaixá-los, montá-los, movê-los, e a construção de casa e cidades com diferentes materiais.

Para Vygotsky (1989):

...a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizáveis, podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brinquedo (Vygotsky, p.108, 1989).

SEGUNDO ESTÁGIO – A partir 4 anos e 1 mês – As crianças podem aperfeiçoar suas maneiras de interagir com parceiros tradicionais, na linguagem simbólica e nos jogos de regras. Elas podem criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais: brincar de pula-sela, amarelinha, corda, pega-pega, sem esquecer-se das valiosas oportunidades de aprendizagem criadas pela participação em jogos de outras tradições culturais. Podem criar e dramatizar um enredo usando bonecos como atores, escolher indumentárias para compor um personagem para si ou para um colega. Podem aprender a maquiar-se ou a um colega para desempenhar certo papel, a criar a sonoplastia para uma encenação, a construir cenários para o faz de conta e a discutir as intenções dos personagens de um enredo encenado na linguagem artística. Elas podem fazer brinquedos com sucata, preferencialmente sem seguir modelo, construir casa/castelos de cartas, de cartolina, de pano e outros materiais, fazer dobraduras simples, elaborar máscaras, fazer bonecas de pano ou de espiga de milho, construir pipas com a ajuda do professor, de um pai ou de outra pessoa da comunidade.

TERCEIRO ESTÁGIO – A partir de 5 anos e 1 mês – As crianças podem ser apoiadas a ampliar seus parceiros nas diferentes linguagens, nos jogos de faz de conta e nos jogos de regras, a criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais, nas linguagens gráficas, ideias e argumentos de modo não convencional na comunicação com os colegas ou o professor, a usar a mímica como forma de comunicar-se com os colegas. Elas podem sugerir modificações nos personagens, enredo ou regras de uma brincadeira, escolher a indumentária e a maquiagem para um personagem no faz de conta, assim como o cenário e a sonoplastia que deve ser posta em encenação. Podem criar com os companheiros novos enredos para o grupo representar, dramatizar enredos usando bonecos como atores, inserir informações já aprendidas na composição do enredo e/ou da fala dos personagens, descrever na roda de conversa o enredo de um faz de conta que assistiu e/ou participou, antecipar oralmente ações que devem ocorrer no jogo dramático e inferir as intenções dos personagens de um enredo encenado. As crianças podem ainda criar estratégias para participar das diferentes linguagens da infância, criar regras para as brincadeiras, planejar as tarefas para uma gincana e o modo de organizá-la, e apontar que alterações devem ser feitas em uma brincadeira para adaptá-la ao número de participantes, ao espaço e material disponíveis etc.

Sendo assim, todas as formas da linguagem do brincar aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como a linguagem verbal e a contagem de história, a dimensão das linguagens artísticas e dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

O importante é o professor compor um conjunto de atividades lúdicas que promovam as culturas infantis e a construção pelas crianças de um olhar diferenciado para o mundo, de uma atitude

solidária e ética na relação com companheiros e de um olhar confiante em suas possibilidades de continuar aprendendo e se desenvolvendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes linguagens são experiências e ações singulares de acordo com as especificidades das diferentes infâncias. Compreendida como direito assegurado na infância, como forma de expressão e possibilidade de vivências culturais. Essa forma de se relacionar com a Educação dentro dos espaços escolares, ganharam-se muita força nas últimas décadas, sendo o brincar meio das quais estabelece relações com o mundo, com seus pares e com os adultos, modo pelo qual constroem conhecimentos lúdicos de brincar como direito e necessidade intrínseca da natureza humana.

Contudo, todos os discursos sobre a importância da Educação Infantil podem ser justificados, quando todos os educadores da pequena infância compreenderem o período etário que compreende esse segmento como um lugar sério, que deixou de ser um jardim de infância, mas sim, um espaço lúdico, onde tem método, tem didática, tem professores formados, tem projeto, tem atividade, tem rotina, planejamento e avaliação entre outros. Sendo assim, ensinamos e aprendemos concomitantemente, é fundamental que se atribua a suma importância no poder dos processos lúdicos, sendo essencial a formação dos professores, promovendo assim ferramentas para a plena aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádya – **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática** – 3ª Ed. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2007.

LIMA, Souza Elvira – **Brincar para que?** – São Paulo, Ed. Interalia, 2003.

MOSTROIANNI, W. S. – **A importância da ludicidade no aprender** – São Paulo, Ed. Moderna, 2004.

KISHIMOTO, T. M. - **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil** – São Paulo, Ed. Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de – **Fundamentos e Métodos** – São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil – Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2007.

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

VYGOTSKY, L. – A formação social da mente – São Paulo, Ed. Martins Fontes, 3ª ed., 1989.

PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA



NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING: A REFLECTION ON THE IMPORTANCE OF CLASSROOM PRACTICE

NATHALIA CORDAZZO DOS SANTOS

Graduação em Educação física pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, SP, 2007; Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – 2010; Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, SP, 2007; Pós Graduação em Psicomotricidade pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, SP, 2014; Pós Graduação em Arte e Musicalidade pela Faculdade Unida de São Paulo, SP, 2022.

RESUMO

A Programação Neurolinguística (PNL) é o estudo da excelência humana. Ela ensina como ter um maior domínio sobre nossos sentimentos, pensamentos e comportamentos para alcançar os resultados que desejamos, em curto espaço de tempo. Destaca-se a PNL como ferramenta facilitadora do ensino aprendizagem e como a força motriz qualificadora do trabalho docente, agindo deste modo de maneira direta nas desigualdades encontradas no cenário escolar e consequentemente na sociedade que está inserida. Embora os princípios da PNL tenham sido aplicados efetivamente ao bem-estar psicológico, à saúde e aos negócios, suas aplicações à educação demoraram mais a se materializar. Devido ao fato de que muitos educadores nunca terem ouvido falar em PNL e não têm qualquer ideia de quanto ela pode ser valiosa em seu trabalho, há pouca demanda de treinamento por parte deles. Os educadores que estão familiarizados com a PNL encontram-se sempre tão ocupados com seus muitos deveres e responsabilidades, que poucos deles têm tempo para explorar esta importante ferramenta. Já que a PNL tem um potencial tão grande para gerar mudanças positivas na educação, chegou a hora de pensar mais sobre a maneira como podemos unir esses dois campos. Na educação, oferece uma grande gama de ensinamentos, como oferecer técnicas para o professor trabalhar sua inteligência emocional, seu estado de equilíbrio, para sentir-se bem diante dos seus alunos, também para lidar com conflitos de maneira sábia, para motivar e engajar seus alunos, além de técnicas para trabalhar limitações de seus alunos, como estrutura emocional, tolerância, atenção, entre muitos outros fatores. Com a PNL, o educador aprende técnicas

para que torne sua aula ainda mais interessante para os diversos tipos de alunos que há em sala de aula. Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo elucidar a evolução do aprendizado diante das técnicas utilizadas em sala de aula, uma vez que a PNL é fundamental para educação, pois no dia-a-dia, contribuem diariamente para a evolução. Por tanto, trata-se de uma revisão de literatura, a metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Programação Neurolinguística; Sala de aula; Ensino, Aprendizagem; Educação.

ABSTRACT

Neuro-Linguistic Programming (NLP) is the study of human excellence. It teaches us how to have greater control over our feelings, thoughts and behaviors in order to achieve the results we want in a short space of time. NLP stands out as a tool that facilitates teaching and learning and as a driving force that qualifies teaching work, thus acting directly on the inequalities found in the school scenario and consequently in the society in which it is inserted. Although the principles of NLP have been effectively applied to psychological well-being, health and business, their application to education has taken longer to materialize. Due to the fact that many educators have never heard of NLP and have no idea how valuable it can be in their work, there is little demand for training on their part. Educators who are familiar with NLP are always so busy with their many duties and responsibilities that few of them have time to explore this important tool. Since NLP has such great potential to bring about positive change in education, it's time to think more about how we can bring these two fields together. In education, it offers a wide range of teachings, such as techniques for teachers to work on their emotional intelligence, their state of balance, to feel good in front of their students, also to deal with conflicts wisely, to motivate and engage their students, as well as techniques to work on their students' limitations, such as emotional structure, tolerance, attention, among many other factors. With NLP, educators learn techniques to make their lessons even more interesting for the different types of students in the classroom. In this way, the aim of this study was to elucidate the evolution of learning through the techniques used in the classroom, since NLP is fundamental to education, as it contributes to evolution on a daily basis. The methodology used was based on books on the subject, literature published in pedagogical journals, and websites such as Google Scholar, the public library of the Department of Education.

KEYWORDS: Neurolinguistic Programming; Classroom; Teaching, Learning; Education.

INTRODUÇÃO

O início do século passado marca uma renovação na escrita e produção de pesquisas que

evidenciavam temas aparentemente de pouca relevância para a compreensão da vida do indivíduo. (BURKE, 1991), os estudos elaborados a partir da Escola dos Annales, reuniram em torno dos pesquisadores de outras áreas das ciências humanas, no início década de 30, do século XX, provocando, uma curiosidade e interesse para temas ligados à vida social, educação e compreensão do indivíduo, sua formação intelectual. Outro aspecto importante a ser sinalizado desta renovação das pesquisas, é a diluição das fronteiras entre diversas áreas de conhecimento. O debate entre linguagens múltiplas tem proporcionado a ampliação dos estudos culturais e sociais e favorecido a transdisciplinaridade. Este diálogo promove o enriquecimento e a diversificação das pesquisas e análises. O pensamento dos criadores da PNL (Programação Neurolinguística), John Grinder e Richard Bandler, sinaliza a PNL como o estudo da estrutura da experiência subjetiva do indivíduo, numa análise aos padrões comportamentais (programações) e como se processa o pensamento, como é organizado, ou seja, a função executiva,

A Programação Neurolinguística (PNL) é o estudo da estrutura da experiência subjetiva das pessoas. Estuda como a mente funciona e a maneira de usar a linguagem mental para obter resultados pessoais e profissionais. A PNL tem sido percebida como um sofisticado processo educacional, pois permite às pessoas aprenderem a usar seu cérebro e suas palavras de maneira ativa, a comandar suas ações e reações e a identificar padrões que influenciam o comportamento das pessoas no sentido de ajudá-las a efetuar mudanças em todos os sentidos (BANDLER, 1993).

A PNL tem sido aplicada com bastante sucesso também no campo educacional, pois simboliza, entre outras coisas, uma maneira de se aprofundar no aprendizado humano. É um novo e sofisticado instrumento utilizado no processo educacional e desde sua criação foram desenvolvidas diversas formas de ensinar às pessoas como usarem seu cérebro com o intuito de atingir consistentemente os resultados desejados e específicos. Tendo em vista sua característica de ciência aplicada, pode-se usar a PNL em todas as áreas em que a comunicação humana (educação, relações públicas, etc.) e o comportamento (psicologia) estejam em evidência.

Faltam ferramentas que levem o professor a saber ensinar e o aluno a saber aprender. É o que pensa também Eduardo Shinyashiki, que desenvolve em Santa Catarina um amplo trabalho que liga PNL à Educação. "Trata-se de uma ferramenta para a mudança paradigmas, modelos e referências que potencializa a comunicação, resgata no educador a esperança e a confiança necessárias ao desempenho de sua função. Os educadores continuam com postura de pedintes e precisam resgatar a sua dignidade, o seu poder humano, de realização. Esse trabalho deve contar com a adesão de toda a sociedade, pais e alunos. Não basta que haja referências e modelos pedagógicos fantásticos".

A utilização da PNL como um recurso que permeia o conhecimento transmitido pelo professor para os alunos tem sido de grande valia. A Programação Neurolinguística (PNL) surge, nesse contexto como uma opção para os educadores no intuito de otimizar as aulas e garantir o aprendizado em sala de aula. Para tanto, este artigo se propõe a realizar uma reflexão sobre as possíveis contribuições da PNL no contexto educacional, com o intuito de fornecer uma gama maior de recursos ao profissional das áreas da educação. (MEDEIROS, 2012).

O pensamento dos criadores da PNL (Programação Neurolinguística), John Grinder e Richard Bandler, sinaliza a PNL como o estudo da estrutura da experiência subjetiva do indivíduo, numa

análise aos padrões comportamentais (programações) e como se processa o pensamento, como é organizado, ou seja, a função executiva.

Para Costa e Maia em seu livro neurociência do desenvolvimento cognitivo 2012, p.55:

“um conceito neuropsicológico que explica o processo cognitivo do planejamento e execução de atividades, iniciação de tarefas, memória de trabalho, atenção sustentada e inibição de impulsos.” que é uma ferramenta excelente para aprendizado e faz com que a aula tenha sentido e significado, fatores que contribuem para vida do aprendiz, tendo em vista que aprender é um treino cognitivo, sem o qual não há função executiva, sinalizando o esquema de crescimento operacional humano nas bases elencadas como: ter um objetivo concreto, planejar e estruturar tal objetivo, buscar melhoria contínua do aprendizado para transformá-lo de forma organizada, comportando o resultado da ação. No sustentáculo destas abordagens de investigação, surgem novos objetos e, conseqüentemente novos problemas. Destacando os estudos que privilegiam as diversas formas de educação, buscando entender o modelo mental do sujeito, uma forma elegante de criar uma relação de confiança, estabelecer parâmetros de aprendizagem que modifique sua configuração de mundo e o contexto dos fatos, como exemplifica.

A PNL, parte do pressuposto que estratégias positivas, ou melhores, aquelas que apresentam resultados significativos, quando copiadas e utilizadas por indivíduos diferentes, geram os mesmos resultados é inclusive objeto de pesquisa e comprovação empírica dos teóricos desse conhecimento, apontando a importância da compreensão das subjetividades do indivíduo, do educador e de todo desenvolvimento psicológico, para através de sua interação educacional transformar e promover a funcionalidade do indivíduo, educando-o para o papel social, maturidade relacional, intelectual, estimulando-o na construção de uma vida melhor, cuidando da formação do indivíduo. (MORATORI, p. 04, 2003.)

Ainda nesta linha de raciocínio, Moratori afirma que torna-se, portanto, difícil a tarefa dos professores, a construção de estratégias de ensino, para educação e aprendizagem do indivíduo, em toda sua potencialidade, se, e somente se, a formação desse profissional não passar pelo total conhecimento do desenvolvimento cognitivo, formas de construção e compreensão do aprendizado individual e coletivo.

O que a PNL, vem mostrando é a importância de entender a matriz comportamental de cada indivíduo, para então elencar ferramentas que integrem ao conjunto. Por conseguinte, a única solicitação aos professores é tolerar suas crenças atuais por um tempo suficientemente necessário para testar os conceitos e os procedimentos da PNL em sua própria experiência sensorial, que pode auxiliar em muito na preparação dos professores para sala de aula.

PROBLEMA

A problemática deste estudo inicia-se com o desafio da sexualidade dentro da escola, principalmente na educação infantil já que alguns professores não sabem como abordar o tema com crianças tão pequenas. Em uma sociedade cheia novas formas de agir, a educação tem lutado pela construção da identidade dos alunos ao mesmo tempo em que busca a criação de uma geração capaz de respeitar as diversidades humanas, incluindo a diversidade sexual e de gênero.

OBJETIVO

A presente pesquisa tem por objetivo elucidar algumas contribuições que a Programação Neurolinguística (PNL) pode exercer nas relações humanas, e de modo específico, no contexto educacional.

JUSTIFICATIVA

A escola percebe de perto o reflexo de uma inércia educacional oriunda de seus alunos como resposta a uma atuação docente ineficaz e cada vez mais tecnicista. A grande preocupação por parte dos educadores, com relação às dificuldades de acompanhar e lidar com um novo perfil de alunos num mundo onde o desinteresse pelo estudo cresce em proporções geométricas, se faz necessária e conta com um auxiliar de grande valor para o desenvolvimento dessa grande missão, a PNL.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos da área da educação e da psicologia como forma de embasamento teóricos para as ideias aqui aprofundadas.

FUNDAMENTAÇÃO

A PNL adentra o cenário escolar com o objetivo de qualificar o trabalho docente, reduzindo os obstáculos enfrentados diariamente tanto por docente quanto por discentes. Ao expor os caminhos para a apreensão de conhecimento o bom professor precisa ter consigo o entendimento de que cada aluno possui uma forma de assimilar o que está sendo exposto. O professor precisa identificar essas diferentes formas de aprendizagem. Logo, lembramos do sistema de filtros da mente do ser humano, desta forma compreende-se que os agentes extraclasse influenciam de forma maciça o aprendizado dentro da sala de aula.

Segundo MEDERIOS (2012,p.21): “ todo comportamento possui uma intensão positiva”. Alguns sintomas de rebeldias em sala de aula nada mais é que o reflexo de uma vida dissoluta no ambiente social familiar ou até mesmo o resultado e traumas e frustrações não resolvidas. Uma forma negativa de aliviar uma dor emocional que esvazia o ser, esse desejo de libertar-se é chamado por Medeiros de intenção positiva. Compreendemos a partir desta linha de pensamento que podemos encontrar intenções positivas escondidas por detrás de qualquer comportamento, por mais grotesco que seja. Sendo essencial a busca da separação entre intenção e ação.

Acrescenta (DIAS; PASSOS, 2008, p. 5):

O ato de prestar atenção às formas de expressão dos alunos é de suma importância, uma vez que tende a fomentar o conhecimento do próprio educador. Desse modo, o mesmo adquire um maior domínio da situação necessário para poder enfrentar as adversidades em sala de aula.

Desta forma entende-se que os professores necessitam compreender verdadeiramente a essência dos princípios trabalhados na Programação Neurolinguística antes de tentar aplicá-los em sala de aula, pois a PNL parte da ideia do conhecimento para a programação. Precisa-se inicialmente reconhecer o terreno para assim qualificá-lo, justamente por estas características a PNL também é conhecida como a construção de mapas mentais para chegar-se a excelências da mente. (LIMA, 2019).

PRESSUPOSTOS DA PNL, segundo SEYMOUR, JOHN; O'CONNOR, JOSEPH. 1996)

- O mapa não é o território.

Nossos mapas mentais do mundo não são o mundo. Reagimos aos nossos mapas em vez de reagir diretamente ao mundo. Mapas mentais, especialmente sensações e interpretações, podem ser atualizados com mais facilidade do que se pode mudar o mundo.

- As experiências possuem uma estrutura.

Nossos pensamentos e recordações possuem um padrão. Quando mudamos este padrão ou estrutura, nossa experiência muda automaticamente. Podemos neutralizar lembranças desagradáveis e enriquecer outras que nos serão úteis.

- Se uma pessoa pode fazer algo, todos podem aprender a fazê-lo também.

Podemos aprender como é o mapa mental de um grande realizador e fazê-lo nosso. Muita gente pensa que certas coisas são impossíveis, sem nunca ter se disposto a fazê-las. Faça de conta que tudo é possível. Se existir um limite físico ou ambiental, o mundo da experiência vai lhe mostrar isso.

- Corpo e mente são partes do mesmo sistema.

Nossos pensamentos afetam instantaneamente nossa tensão muscular, respiração e sensações. Estes, por sua vez, afetam nossos pensamentos. Quando aprendemos a mudar um deles, aprendemos a mudar o outro.

- As pessoas já possuem todos os recursos de que necessitam.

Imagens mentais, vozes interiores, sensações e sentimentos são os blocos básicos de construção de todos os nossos recursos mentais e físicos. Podemos usá-los para construir qualquer pensamento, sentimento ou habilidade que desejarmos, colocando-os depois nas nossas vidas onde quisermos ou mais precisarmos.

- É impossível NÃO se comunicar.

Estamos sempre nos comunicando, pelo menos não- verbalmente, e as palavras são quase sempre a parte menos importante. Um suspiro, sorriso ou olhar são formas de comunicação. Até nossos pensamentos são formas de nos comunicarmos conosco, e eles se revelam aos outros pelos nossos olhos, tons de voz, atitudes e movimentos corporais.

- O significado da sua comunicação é a reação que você obtém.

Os outros recebem o que dizemos e fazemos através dos seus mapas mentais do mundo. Quando alguém ouve algo diferente do que tivemos a intenção de dizer, esta é a nossa chance de observarmos que comunicação é o que se recebe. Observar como a nossa comunicação é recebida nos permite ajustá-la, para que da próxima vez ela possa ser mais clara.

- Todo comportamento tem uma intenção positiva.

Todos os comportamentos nocivos, prejudiciais ou mesmo impensados tiveram um propósito positivo originalmente. Gritar para ser reconhecido. Agredir para se defender. Esconder-se para se sentir mais seguro. Em vez de tolerar ou condenar essas ações, podemos separá-las da intenção positiva daquela pessoa para que seja possível acrescentar novas opções mais atualizadas e positivas a fim de satisfazer a mesma intenção.

- As pessoas sempre fazem a melhor escolha disponível para elas.

Cada um de nós tem a sua própria e única história. Através dela aprendemos o que querer e como querer, o que valorizar, e como valorizar, o que aprender e como aprender. Esta é a nossa experiência. A partir dela, devemos fazer todas as nossas opções, isto é, até que outras novas e melhores sejam acrescentadas.

- Se o que você está fazendo não está funcionando, faça outra coisa.

Corroborando Paulo Freire, (2016):

“Ensinar vai bem mais além do que levar informações aos alunos ou simplesmente repassar essas informações de maneira a buscar uma aprovação quantitativa durante o ano letivo. Ensinar é abrir as portas da mente para a liberdade de entendimento e produção de conhecimento e por isso envolve uma série de passos até a chegada do objetivo almejado. É necessário que neste processo sejam consideradas as bagagens que todo o alunado construiu ao longo de sua jornada, seja está longa ou curta, seja ela adquirida apenas no ambiente familiar ou já mesclada com os adquiridos no ambiente educacional institucionalizado. Também é necessário que o profissional da educação responsável por intermediar o desenvolvimento dos alunos esteja preparado, nos mais diversos aspectos, para esta missão tão significativa.”(FREIRE, p.186, 2016).

A PNL vem justamente dar apoio metodológico e motivacional para o professor em seu cenário de atuação, proporcionando a estas ferramentas e estratégias que simplifiquem seu trabalho docente e que qualifiquem os resultados na assimilação do conhecimento e da construção do mesmo. A Programação Neurolinguística usada em sala de aula permite que o educador compreenda de maneira mais ampla as necessidades e comportamentos do alunado fazendo haja uma interação mais profunda e qualificada entre educando e educador trazendo assim melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Observe a seguir algumas técnicas básicas de PNL – Programação Neuro Linguística capazes

de despertar o interesse dos alunos em sala de aula de modo eficaz:

Dica 1° – Usar a técnica de espelhamento.

Essa é uma técnica muito interessante, pois faz com que o aluno se identifique e encontre similaridade com o professor e pode ser usada, por exemplo, de modo comportamental repetindo alguns movimentos corporais do(s) aluno(s) ou de modo verbal que seria usar algumas expressões que os alunos costumam usar.

Dica 2° – Usar técnica de escuta repetitiva.

Essa técnica acontece quando, em uma conversa, o professor repete algumas palavras do aluno, de modo reflexivo, ou seja, de modo diferente de como foi dito por ele. Isso gera um sentimento de conforto e compreensão.

Por exemplo:

Aluno – ” O sol é uma estrela bem grande, mas não a maior do universo!”

Professor com um tom acolhedor, repete – “não a maior...”

Dica 3° – Usar a palavra “né” e acenar positivamente com a cabeça para obter uma reação natural do(s) aluno(s) de confirmação.

Em grupo, essa técnica deve ser usada com cautela e de maneira adequada para ter um bom resultado, por exemplo, quando estiver explicando um conteúdo você pode olhar para todos, sem problema, mas antes da conclusão, que é o momento ideal para usar o “né”, você olha pra um aluno específico, que pode ser o “líder” da sala ou o aluno que tem mais influência sob os demais.

Dica 4° – Usar a palavra “gostaria” da melhor maneira.

Para o nosso inconsciente a palavra “gostaria” tem conotação negativa, mas isso não significa que você deve evitar, e sim usar de maneira mais adequada. Essa palavra pode ser usada em perguntas juntamente com a palavra “não”, por exemplo:

“E quem não gostaria de apresentar trabalho sobre esse tema?”

“E quem não gostaria de participar da atividade?”

Para o aluno, isso soa como se fosse uma escolha ruim, não apresentar o trabalho sobre tal tema ou não participar da atividade.

Dica 5° – Substitua a palavra “gostaria” por “prefere”.

Na dica anterior mostramos como podemos usar a palavra “gostaria” de forma negativa, a seu favor. Nesta dica você irá substituir essa palavra, para obter uma conotação positiva. Por exemplo:

“Quem prefere se apresentar nesta aula?”

Os alunos associam que devem se apresentar “nesta aula ou na próxima”, logo devem escolher. Isso o fará se manifestar e ser mais participativo!

Dica 6° – Substitua a palavra “preciso” por “quero”

Nas entre linhas associamos o “precisar” a uma relação de dependência e muitas vezes isso nos gera um sentimento negativo. Já a palavra “quero” é associada à autonomia e nos provoca uma sensação boa, positiva.

Muitos dos artifícios alocados acima já são empregados no âmbito escolar até mesmo por educadores que desconhecem conceitos e benefícios da PNL o que infelizmente reduz a eficácia em seus resultados. Compreendendo os mapas mentais a partir do estudo da PNL o educador consegue maximizar seus resultados por trilhar um caminho já esperados e com estratégias estabelecidas para os mais variados resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sala de aula, mais do que um método pedagógico, a PNL vem se apresentando como um eficaz instrumento de ajuda ao professor na construção do saber e na formação crítica, pois requer uma mudança de mentalidade e, conseqüentemente, mudança de postura diante do educando, que começa com a internalização de pressupostos, os quais provocarão uma revisão nos seus próprios níveis lógicos.

Essa mudança oportuniza uma completa reestruturação dos próprios valores e crenças a respeito da Educação e do papel do Educador. Muitas vezes, o professor não se dá conta do cuidado necessário com a linguagem verbal e não-verbal na sala de aula, que pode acionar mecanismos poderosos no inconsciente de seus alunos, provocando estados e aprendizado ou à mudança pretendida.

No entanto, a PNL surge como um instrumento a ser utilizado de modo a proporcionar uma série de técnicas e reflexões no intuito de descobrir como se comunicar diretamente com seu próprio inconsciente, sem intermediários, e obter dele toda a atenção e cooperação que queira para mudar, melhorar, avançar e atingir picos de performance e excelência em todas as áreas da vida, inclusive na Educação.

O professor precisa ter desempenho, compreensão e execução, e que aprendam sobre o funcionamento cerebral no uso da aprendizagem, saibam buscar a informação utilizando recursos existentes, e, principalmente saibam identificar questões e comportamentos relevantes.

Conclui-se com o presente artigo que os professores necessitam de capacitação no ensino para executarem com excelência as técnicas de PNL em sala de aula, pois embora alguns professores possuam experiência prática, se não houver o aprofundamento didático para chegar ao resultado final, os resultados nunca serão satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BANDLER, Richard. **Usando sua mente: as coisas que você não sabe que não sabe**. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

COSTA. CRCM; MAIA, **infância, desenvolvimento na primeira infância: convergindo neurociências e educação. neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância**, p. 100, 2020.

GRINDER, Michael. **Righting the Educational Conveyor Belt**. Portland, Oregon: Metamorphous Press, 1989.

GUEDES, Olinda. **Pedagogia Sistêmica: O que traz quem levamos para a Escola?** 2.^a ed. - Curitiba: Appris, 2014.

LIMA, A KEILANY, **A Programação Neurolinguística – pnl como ferramenta facilitadora do ensino-aprendizagem bem como força motriz qualificadora do trabalho docente**, Piauí , 2019.

MARTINS, Emanuelle. **Comunicar os saberes com as ferramentas da programação Neurolinguísticas**. Governo do Estado do Paraná- Secretária de Educação, 2016.

MEDEIROS, Ana Jarvis de Oliveira. **O uso da Neurolinguística na prática escolar**. Universidade Candido Mendes, 2012

MORETTI, Isabella. **“Regras da ABNT para TCC: conheça as principais normas”**. 2019. Disponível em: <https://viacarreira.com/regras-da-abnt-para-tcc-conheca-principais-normas>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem.** UFRJ. Rio de Janeiro, p. 04, 2003.

O`CONNOR, J; SEYMOUR, J. **O que é programação neurolinguística.** In: **Introdução À Programação Neurolinguística.** Summus Editorial. São Paulo-SP. 1995. 232p.

SEYMOUR, JOHN; O'CONNOR, JOSEPH. **Treinando com a Pnl.** Grupo Editorial Summus, 1996.

SPRITZER, Nelson. **Manual de Treinamento.** Porto Alegre. Instituto Sul Brasileiro de PNL. 1994.

A MÍDIA E A SUA INFLUÊNCIA NA SEXUALIDADE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

THE MEDIA AND ITS INFLUENCE ON THE SEXUALITY OF CHILDREN AND ADOLESCENT INDIVIDUAL



REGINA LOPES DE LIMA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (2011), graduação em Letras pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2014); especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica, Faculdade INESP (2019), professora de educação infantil e ensino fundamental, na Prefeitura Municipal de São Paulo, EMEF Embaixador Raul Fernandes.

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de investigar a influência da mídia na sexualidade da criança e do adolescente, a velocidade de transmissão de conhecimento através da mídia as informações em que são geradas, o uso indiscriminado das redes sociais, acesso a sites e aplicativos, sem o controle das famílias, levam as crianças e os adolescentes, a terem acesso a diversos conteúdos impróprios para a sua faixa etária. O poder da mídia constata a veracidade a respeito dos grandes avanços tecnológicos e a sua rapidez em atingir um grande número de pessoas, com isso, a mídia tem o poder de acelerar as inquietações sexuais e as questões sobre a sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Media; Sexuality; Adolescents.

ABSTRACT

The aim of this article is to investigate the influence of the media on the sexuality of children and adolescents. The speed with which knowledge is transmitted through the media, the information that is generated, the indiscriminate use of social networks, access to websites and applications, without the control of families, lead children and adolescents to have access to a variety of content

that is inappropriate for their age group. The power of the media demonstrates the veracity of major technological advances and their speed in reaching a large number of people. With this, the media has the power to accelerate sexual concerns and questions about sexuality.

KEYWORDS: Media; Sexuality; Adolescents

INTRODUÇÃO

A velocidade de transmissão de conhecimentos e informações que são geradas pelo poder da mídia constata a veracidade a respeito dos grandes avanços tecnológicos e o que podem exercer sobre as crianças e adolescentes.

Por meio deste artigo pretende verificar como a presença da mídia no cotidiano do adolescente pode acelerar as inquietações sexuais e descobrir o poder da mídia e às formas de enfrentar as questões da sexualidade e o porquê dos apelos sexuais na mídia.

Pretende-se entender de que forma o adolescente e o professor lidam com esta diversidade dessas informações e como os pais controlam os conteúdos midiáticos disponíveis aos seus filhos.

A MÍDIA E SUA INFLUÊNCIA NA SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE

Ao tratarmos deste assunto é necessário que seja feita uma abordagem histórica e cultural onde poderá ser explicado de que forma o adolescente era reconhecido no século XV, como é conhecido nos dias atuais e como está sendo reconhecido no processo da construção da sexualidade humana no século atual.

Se compararmos o nosso dia a dia com o dia a dia de nossos avós, podemos notar que estamos em constante processo de mudança, é possível perceber um aumento considerável na quantidade de informações e no acesso um dos principais fatores desta mudança é o amadurecimento precoce.

Existem dois processos fundamentais para que nos dias atuais a população tenha acesso a variedade informações, a liberdade sexual e à revolução industrial, o acesso as plataformas digitais, sites de notícias, comerciais e aplicativos, o mundo está cada vez mais tecnológico e o acesso às informações aumentando consideravelmente.

O que antes era prioridade de uma minoria, hoje está ao alcance da maioria da população, as informações estão disponíveis nos meios de comunicação quase que instantaneamente aos seus acontecimentos.

Com a exposição exagerada da singularidade nos meios de comunicação, o tema "sexo" deixa de ser um tabu e passa a fazer parte do cotidiano das crianças e dos adolescentes.

Neste contexto, as crianças e adolescentes, que já são curiosas têm à disposição uma gama

de informações, muitas vezes, sem o controle e observação dos pais e/ou familiares.

Uma das principais curiosidades que fazem parte do universo destes adolescentes é o sexo, a falta de conhecimento tecnológico e abandono por parte das famílias, contribuem para que a curiosidade seja foco de uma perspectiva negativa, visto que, nos meios tecnológicos o sexo está sendo difundido em larga escala e sendo a cada dia mais banalizado, sem que a família exerça o seu papel.

A forma apelativa que a mídia expõe o sexo induzem os adolescentes a experiências precoces, sem ter laços afetivos e sem nenhum significado, como é possível observar no livro de Camargo e Hoff:

“O corpo-mídia é pura imagem e vazio de significados afetivos: nele não há história a ser contada nem cultura a ser revelada. Nesse sentido, põe fim a todas as diferenças do corpo natural, pois abriga todos os corpos e não possui a essência de nenhum em particular. Consiste num referencial de corpo porque, além de ser uma imagem idealizada, é amplamente divulgada pelos meios de comunicação de massa”.(CAMARGO & HOFF,2002,p. 26).

O acesso a mídia está disponível em diversos locais, essa exposição e as informações transmitidas precocemente para crianças e adolescentes traz um dano, pois ainda estão em formação.

NÃO SOU MAIS CRIANÇA, SOU ADOLESCENTE

A fase “criança” começa a se despedir, o corpo passa por mudanças e inicia-se uma transformação no corpo e no comportamento da criança.

Inicia-se a fase da adolescência, onde os hormônios entram em ação trazendo com eles uma nova fase a ser vivenciada instaurando a adolescência.

Esta fase inicial chama-se puberdade, ela traz consigo diversas mudanças corporais decorrentes dela nos meninos esta fase inicia-se aproximadamente entre os dez e os catorze anos, já nas meninas esta fase começa dos oito aos dezesseis anos.

As dúvidas começam a surgir e os adolescentes começam a vivenciar questões tais como: relacionamento interpessoal, sexualidade, namoro, neste momento, os adolescentes preferem buscar novos amigos e formar novos grupos, buscando uma nova identidade ou uma resposta para as suas dúvidas e questionamentos.

Existe uma grande preocupação em ser igual ao outro, o medo de ser diferente assusta os adolescentes como Karen Gravelle menciona em seu livro

[...] é comum meninos (e meninas), quando estão na puberdade, ficarem preocupados em ser normais. As diversas mudanças que acontecem com eles podem levá-los a sentir medo de que algo dê errado. Como não sabem exatamente o que esperar, passam um tempão se comparando com outros garotos da mesma idade. Aham que, se forem iguais a todo mundo devem ser normais. [...] (GRAVELLE, 2000, p. 100).

Este medo e está insegurança se tornam cada vez mais presentes na vida do adolescente e não atende as suas expectativas, fazendo com que ele busque essas informações na mídia.

O adolescente busca uma resposta, um lugar, um espaço; até pouco tempo ele não tinha essa necessidade de estar longe dos padrões familiares, porém, por estar inserido a um grupo, ele passa a sofrer uma forte influência e até uma mudança no seu estilo musical, social, corte de cabelo, roupas, acessórios. Os efeitos desta escolha são medidos e influenciados diretamente pela mídia.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO COTIDIANO DOS ADOLESCENTES

As danças e as músicas com conotação sensual e sexual na mídia, fazem com que os adolescentes decorem as letras e a sua coreografia com muita facilidade, por fazer movimentos corporais com apelo sexual, letras vexatórias e apelativas.

E este tipo de música possui um vocabulário pobre e redundante, o adolescente muitas vezes sem saber o sentido da letra e a intenção, reproduz de forma natural.

SEXTING

Essa geração tem fácil acesso as novas tecnologias softwares de produção de vídeos, reprodução de vídeos, comunicadores instantâneos e sites de relacionamentos, plataformas pagas e gratuitas, aplicativos, que em um curto espaço de tempo enviam mensagens, fotos e vídeos que circulam na internet e podem ser visualizados por milhares de usuários ao mesmo tempo.

Muitas vezes, os adolescentes se tornam protagonistas de vídeos, está nova modalidade de exibicionismo é conhecida “sexting”, esta pratica entre os adolescentes tem gerado preocupação nas autoridades e nas famílias, o apelo sexual, desta nova geração em busca de fama virtual, deve ser debatido com maior veracidade no ambiente escolar e familiar, para elucidar o adolescente sobre as consequências desses atos, para que esses não contribuam com materiais de cunho pornográfico ou sensual, para não se proliferar a pedofilia na mídia e serem vítimas de pessoas mal intencionadas.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE ÀS MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE

A importância da orientação/intervenção pedagógica frente ao desenvolvimento da sexualidade nos ambientes educacionais, tornou-se um grande desafio para o educador que se propõe a educar e construir conceitos sobre a sexualidade, levando em consideração todas as influências que a mídia transmite.

O desafio pedagógico em transmitir orientações e selecionar informações às crianças e adolescentes, desmitificar tabus e preconceitos, valorizar sua singularidade, respeitar suas crenças, transmitir valores morais e éticos, e articular a importância da promoção da saúde da criança, realizando ações preventivas sobre abuso sexual infantil, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e violação dos direitos da criança e do adolescente.

As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

Levando em conta que as crianças e adolescentes, passam a maior parte do tempo nas escolas e todas as orientações que recebem são dos docentes, eles tornam-se influentes e fundamentais para a construção do desenvolvimento sexual, moral e ético da criança.

Garantir o respeito e a participação de todos nos momentos que surgirem as indagações acerca das curiosidades sobre a sexualidade humana.

Não se faz educação sexual de maneira dogmática e doutrinária. Nem, todavia se pode sustentar um projeto de educação sexual sobre o voluntarismo espontâneísta, mesmo aquele carregado de boas intenções e altruísmo. A vontade deve ser o motor das práticas transformadoras, mas esta somente se completa com a consciência crítica, que deve ser sistematicamente buscada pela ciência e trabalho intelectual de pesquisa e aprofundamento. (NUNES, 2006, p.106).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, no 18º artigo vemos que não é só a família e docentes que tem o dever de velar pelas crianças e adolescentes, mas todos. E ainda neste artigo, diz que: “A criança e ao adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los” (p. 16).

A educação de nossas crianças e adolescentes teve de ser repensada, bem como a sexualidade e suas curiosidades devem ser repensado ambiente de ensino-aprendizagem. O processo não se restringi a professores e alunos, mas também exige dos pais ou responsáveis um grande empenho.

DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE HUMANA NA INFÂNCIA

A sexualidade humana é algo que está presente na vida é uma energia da vida que nos leva para o amor, interagir, ter ternura, intimidade, nós tocamos e somos tocados.

A sexualidade influencia nos pensamentos, nos sentimentos, nas emoções é por este motivo que ela influencia na nossa saúde física e mental, pois todas as interações do sujeito são sexualidade, não tem como desconectar o ser humano dessa experiência, é essa sensação que nos conecta com o outro e com ela mesma, é o que chamamos de sexualidade.

Existe diferença entre sexo e a sexualidade, sendo que o sexo é uma prática, um ato, sexualidade é o afeto, a forma como a pessoa se conecta consigo mesma e com a outra pessoa, é o conjunto, a conexão; sexo é o jeito prático que se realiza.

O desenvolvimento da sexualidade apresenta várias etapas: na infância, na adolescência e na fase adulta.

Muitas vezes o adulto tem dificuldade na sexualidade e está ligada a traumas ou marcas

negativas que as pessoas absorvem ou vivência no desenvolvimento sexual, como, por exemplo, o abuso (ofensa sexual), educação repressora, entre outros, geralmente isso acontece na infância, na adolescência, ou mesmo na adultez, causando um impacto na vida da pessoa.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), (2006) aponta que para se ter equilíbrio, saúde e boa qualidade de vida, homens e mulheres precisam estar bem nos quatro pilares fundamentais: família, trabalho, lazer e sexualidade.

Considerando os variados fatores que interferem na sexualidade dos sujeitos, é importante entender o desenvolvimento da sexualidade humana.

O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

O comportamento de uma criança ou adolescente é considerado “anormal” quando perturba o curso habitual do desenvolvimento, causa ansiedade e sofrimento evidente.

No entanto, crianças “[...] podem expressar comportamentos sexuais inadequados ou de maneira intrusiva que envolvam sofrimento e desajuste. Todos esses comportamentos devem ser avaliados dentro do contexto de outros transtornos emocionais e de comportamento, dificuldades de socialização e disfunção familiar, incluindo violência, abuso e negligência.” (FONTANA; GUADAGNIN; DIEHL, 2017).

É importante estar atento ao comportamento esperado em cada fase do desenvolvimento da sexualidade da criança e do adolescente e os docentes ter acesso às informações para direcionar caso observe um comportamento que cause preocupação ou estranhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia é um agente influenciador no comportamento das crianças e dos adolescentes, por não terem plena consciência do que a mídia veicula, estão a mercê de transformar-se em reféns dos modelos ditados por ela.

A mídia está a cada dia mais presente no cotidiano das crianças e dos adolescentes, em casa ou na escola, este está sempre “ligado”, seja por meio de um aplicativo, assistindo televisão ou ouvindo música.

A sociedade está preocupada com o que as crianças e os adolescentes veem e ouvem na mídia, porém as atitudes tomadas com relação a esta influência da mídia são quase nulas.

A mídia dita os seus valores que não são enxergados pelas famílias como uma ameaça, visto que a segurança em ter a criança e ao adolescente dentro de casa “entretido” favorece a família em não exercer e orientar na visitação aos sites e vídeos apropriados.

As famílias estão inseridas em um contexto midiático que oportuniza ambos a exercerem o

poder de decisão do que assistir, acessar, ouvir, mas quando reportamos ao assunto mídia e a sua influência no dia a dia, do adolescente, é certo que ela exerce um “poder” de dominação sobre a formação da personalidade do adolescente e a sua formação como adulto, visto que este está em busca de respostas.

A sexualidade é definida como um conjunto de caracteres especiais, externos ou internos, determinados pelo sexo do indivíduo, a adolescência é uma fase de transição, que o adolescente está propenso a passar por mudanças, cabe a família proteger a criança e ao adolescente e impor limites de liberdade no acesso à mídia não lhe traga risco ao físico, emocional e social.

A responsabilidade deve ser partilhada por todos que fazem parte do cotidiano da criança e do adolescente, se de um lado tem a mídia, do outro temos as famílias e a escola, que devem exercitar a sua responsabilidade com a formação da criança e do adolescente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Pesquisa revela aumento de meninas em gangues do Distrito Federal** Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=167:-pesquisa-revela-aumento-de-meninas-em-gangues-do-distrito-federal&catid=23:miriam-em-pauta&Itemid=19. Acesso 05 out. 2023

Adolescente www.adolescente.org.br. Acesso 10 set. 2023

CAMARGO, Francisco & HOFF, Tânia. **Erotismo e Mídia**. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

Dicionário Aurélio <http://www.dicionariodoaurelio.com/Adolescente> Acesso 2 out. 2023.

FONTANA, Maria Aparecida Nunes; GUADAGNIN, Fernanda; DIEHL Alessandra. **Sexualidade na infância**. In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L. **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

GRAVELLE, Karen. **O que está acontecendo aí embaixo?** Cia. Das Letras, 2000.*

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS divulga Informe Mundial de Saúde Mental: transformar a saúde mental para todos | Biblioteca Virtual em Saúde MS (saude.gov.br) Acesso 07 set. 2023.

ANALFABETISMO NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA RUMO À ERRADICAÇÃO - BREVE REFLEXÃO



ILLITERACY IN BRAZIL AND ITS PATH TOWARDS ERADICATION - A BRIEF REFLECTION

RENILZA SANTOS DE ASSIS

Bacharel em Pedagogia e Administração Escolar - Pleno pela Faculdade Unicsul (Universidade Cruzeiro do Sul) 2007; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais - 2020. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evolução-FAEV - 2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Analfabetismo, analfabetismo funcional, defasagens de aprendizagens sempre foram temas de diversas discussões nos meios acadêmicos, para pesquisadores da educação e nas tomadas de decisões de políticas públicas educacionais. Quando cursava o curso de Pedagogia o tema analfabetismo era um dos temas mais presente nas rodas de discussões das aulas de sociologia e filosofia e nas aulas de políticas públicas, sempre vinha na pauta das discussões os inúmeros projetos implantado ao longo dos anos, bem como seu final sem alcançar seus objetivos e metas proposta, sendo alguns geradores de projetos instituídos e em funcionamento até os dias hoje, pois mesmo que algum projeto não alcançou seu objetivo principal, trouxe renovação ao campo educacional. Temos como exemplos os CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública do Prof. Darcy Ribeiro que trouxe a ideia de progressão continuada, a participação da comunidade e sociedade e integração com a cultura local. Inúmeros projetos surgiram na luta de erradicar o analfabetismo e que ainda continua sendo pautas primordiais de soluções na Políticas públicas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Analfabetismo; Analfabetismo Funcional; Políticas Públicas.

ABSTRACT

Illiteracy, functional illiteracy and learning gaps have always been topics of discussion in academic circles, for education researchers and in educational public policy decision-making. When I was studying Pedagogy, the subject of illiteracy was one of the most frequent topics in discussions in sociology and philosophy classes and in public policy classes. The numerous projects implemented over the years were always on the agenda, as well as the fact that they ended without achieving their proposed objectives and goals, some of which generated projects that are still in operation today, because even if a project didn't achieve its main objective, it brought renewal to the educational field. One example is Prof. Darcy Ribeiro's CIEPs - Integrated Public Education Centers, which brought the idea of continuous progression, community and society participation and integration with local culture. Numerous projects have emerged in the fight to eradicate illiteracy, and they are still the main focus of solutions in public education policies.

KEYWORDS: Education; Illiteracy; Functional Illiteracy; Public Policies.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo funcional presente na era global e informatizada ainda é uma preocupação.

Podemos perceber, através da historiografia da educação, que o problema do analfabetismo não é apenas uma preocupação dos dias atuais, talvez hoje essa questão seja mais abrangente, pois vai muito além do indivíduo poder escrever e ler uma frase ou mesmo entender um simples enunciado, em um mundo digital para o indivíduo que domina as bases simples da leitura, dificilmente conseguirá se inserir no mundo digital.

Como resolver problemas de inserção no mundo digital de adultos analfabetos funcionais e até totalmente analfabetos.

Os problemas enfrentados na educação ainda são os de épocas passadas e agora com as novas tecnologias e leituras de línguas em um novo conceito de letramento.

POLÍTICAS PÚBLICAS E METAS

Muitos dos debates nos congressos sobre O que é o analfabetismo hoje e as novas linguagens do mundo digital e informatizado?

Que conteúdo é necessário para compensar as deficiências de indivíduos analfabetos ou adultos conhecidos que abandonaram a escola e agora são forçados a retornar à escola.

Os economistas são os que mais avaliam a educação no Brasil e chamam a atenção dos governantes para o número de analfabetos que podem influenciar o mercado de trabalho. Não basta

mais saber decifrar palavras para uma simples leitura, ser capaz de fazer uma boa interpretação de texto é essencial para evitar erros nocivos no trabalho. No mundo do trabalho, as máquinas já não são tão simples de operar como antes, quando bastava uma rápida leitura do manual e a explicação de outra pessoa.

O mercado de trabalho não absorve mais adultos que não conseguem dominar a leitura em toda a sua amplitude, pois os trabalhos (funções), mesmo os mais simples, como o trabalho operacional, exigem o mínimo de leitura, pois cada vez mais, com os avanços tecnológicos, o analfabetismo exclui esse indivíduo da sociedade, tornando-o incapaz de empregos que lhe eram simples e dos quais tirava seu sustento.

Essa deficiência educacional também se reflete na economia, onde as empresas buscam profissionais capacitados para operar máquinas que utilizam tecnologia e precisam ler as informações dos diversos aparelhos das empresas. O trabalho manual não é mais realizado sem assistência tecnológica.

Com tantos desafios a serem alcançados no campo educacional, novos estão surgindo, como a inteligência artificial (IA) e é preciso pensar em uma proposta para ensinar o uso correto dessas novas tecnologias, para que os jovens não as utilizem de forma errada, pois o campo educacional não ficará imune a essas novas ferramentas, e é preciso formar educadores e profissionais para essa nova realidade.

Nas pesquisas sobre o índice educacional do Brasil comparado a alguns países, em termos de prosperidade e competitividade, a posição foi a 54^a, apontando que o analfabetismo atingiu 6,8% da população acima de 15 anos, também foi apontado que o Brasil ocupava a pior posição em educação, a 64^a posição.

O que é realmente necessário para eliminar um problema que começou no Brasil colonial em um desrespeito à alfabetização de seu povo na época?

Estamos no século 21, o ano de 2023, e o tema "Educação para todos e Educação de Qualidade" ainda é um dos grandes desafios para a sociedade, as políticas públicas, apesar de seu histórico de projetos, ainda não conseguiram chegar a um denominador comum sobre o analfabetismo no Brasil.

Ao longo da história do país, projetos com grandes infraestruturas e muitas propostas foram iniciados com a idealização de que com eles se alcançaria sucesso para a questão do analfabetismo, a cada novo Governo, um novo projeto, um novo sonho, muitos desses projetos foram continuados a cada nova gestão, sendo aprimorados para atender algumas novas demandas.

Mas a pergunta que fica é: por que esses projetos não chegam nem perto de seu objetivo? Se as vagas nos espaços físicos aumentam, o tempo de permanência aumenta, seria esse o caminho?

O Plano Nacional de Educação estabelece metas na busca pela qualidade e igualdade para a educação no Brasil, e estabelecem objetivos a serem alcançados de forma colaborativa entre as esferas estadual e municipal.

Os objetivos propostos pelo PNE são:

- Universalizar a oferta da etapa obrigatória de ensino (de 04 a 17 anos);
- Aumentar a taxa de alfabetização;
- Ampliar o acesso ao ensino técnico e superior;
- Elevar o nível de escolaridade;
- Melhorar a qualidade da educação básica e superior;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão;
- Aumentar os investimentos em educação;

A pesquisa aponta ainda que algumas das 20 metas dificilmente serão cumpridas, como a padronização em qualidade na base do currículo da Educação Infantil e nas etapas básicas que terminam no ensino médio, e até mesmo diante do aumento da oferta de Educação Integral nas redes públicas de ensino, tendo em vista a meta estabelecida a ser atingida, há muito a ser realizado e ampliado para atender aos objetivos propostos.

E, por fim, como título desta reflexão, a Erradicação do analfabetismo é uma das metas da lista, de modo que, diante da análise do cenário feita por diversas pesquisas, trata-se de uma meta que ainda se busca cumprir, principalmente em locais de difícil acesso e baixo índice de desenvolvimento humano no Brasil.

ENSINO NO BRASIL - LEGADOS

"Qualidade" para poucos não é "qualidade", é privilégio." (GENTILLI, 1995, p. 176)

No Brasil, a marca da segregação e exclusão no campo educacional dos povos originários e escravizados do continente africano é percebida na história, pode-se perceber pelos números apresentados nos diversos espaços profissionais ocupados na sociedade (empresas, hospitais, universidades) que seus descendentes sentiram essa exclusão até hoje, deixando marcas na história da educação brasileira.

Em um país que tem grande parte de sua população formada por afrodescendentes e indígenas, as políticas públicas para a educação foram repensadas e trouxeram propostas de inclusão e maior acesso para essa população numa perspectiva de resolver a lacuna de estudantes negros nas Universidades, os currículos foram revisitados e reformulados.

Ainda há debates com questionamentos sobre a questão das "cotas", um exemplo foi sobre uma afirmação de que todos são iguais e não há necessidade de privilegiar uns e não outros, e essa política de cotas é injusta.

Podemos perceber nessas falas a falta de conhecimento histórico e dos fundamentos das

políticas de cotas. Quando ocorreu a abolição, não houve um planejamento para incluir esses povos nas políticas públicas, inclusão no campo profissional, oferta de moradia e trabalho, não se pensou em como seria essa vida e liberdade e como essas pessoas seriam inseridas na sociedade naquele contexto, com repercussões nas gerações futuras.

Tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, observou-se que apenas um número muito pequeno dos alunos matriculados era negro.

O Instituto Brasileiro de Pesquisas para o ano de 2022 apresentou em seus dados o resultado de que, embora o número da população negra tenha aumentado, o número de estudantes ocupando vagas nas Universidades não ultrapassou 48%, sendo a população parda negra a maioria no Brasil apontada pelo IBGE.

"O que os indivíduos e as sociedades são, o que podem ser, não pode ser explicado ou projetado sem considerar os efeitos dos sistemas educacionais." (Sacristán, 2002 . p.41).

Quando se fala em formação do povo brasileiro, é fundamental recorrer à história do nosso país, pois somente contextualizando-a, conseguimos entender nosso patrimônio histórico e o "porquê" de nossa situação atual.

No início, a educação no Brasil era reservada a poucas pessoas, os filhos dos membros da corte eram privilegiados, ou famílias mais ricas frequentavam a escola e eram alfabetizadas, e as mulheres eram todas excluídas desses processos. Mesmo com uma lei instituída em 1827, as mulheres eram consideradas incapazes de serem alfabetizadas, com essa visão o currículo do que as meninas podiam aprender era bastante reduzido, o que foi induzido pela colaboração do senador Visconde de Cayru que afirmou:

... Nas contas, elas são suficientes para as meninas, às quatro espécies, que estão fora de seu alcance e podem ser de uso constante para elas na vida. Seu uso da razão é muito pouco desenvolvido para ser capaz de entender e praticar outras operações e mais de aritmética e geometria. Estou convencido de que é vão lutar contra a natureza.

No cenário da população excluída do processo educacional completo e de qualidade, as mulheres constituíam grande parte, pois eram vistas como seres inferiores e incapazes de ensinamentos mais complexos como exemplos, as quatro operações básicas da matemática. A história nos traz a narrativa sobre a primeira mulher alfabetizada, que resistiu e lutou contra a proibição dos reis da Corte na época, é surpreendente que essa mulher fosse filha da terra, originária do Brasil, uma índia conhecida como Catarina Paraguaçu da Bahia nos anos de 1503.

O que essa história tem a ver com analfabetismo? Essa educação deficiente reflete nas gerações, em que o país passa para as crianças, para as famílias menos abastadas, essa ideia perpetuada por décadas, com muita luta para romper a idealização cristalizada sobre a mulher, sua educação e seu papel na sociedade e no mercado de trabalho.

As desigualdades educacionais podem dificultar a redução do analfabetismo. Pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, como pobreza, desigualdade de gênero ou discriminação racial tem menos acesso à educação e à qualidade do ensino.

A falta de espaços para estudos contribui para que muitos adultos desistam de buscar a alfabetização, os horários de trabalho com plantões nos mais variados horários dificultam a

aproximação desse público adulto à escola.

Estudar no formato EAD poderia ser uma solução, mas muitos têm dificuldades na área digital. Mesmo com programas oferecidos pela rede pública com turnos noturnos.

Outro obstáculo para um melhor alcance na alfabetização seria a falta de bibliotecas e espaços de formação, no Brasil cada vez mais bibliotecas estão saindo de cena e dando espaço para laboratórios de informática, nas escolas públicas quando há, as bibliotecas são pequenas salas com livros, na maioria desses espaços deixam de existir para se transformar em salas de aula, para atender as demandas de vagas nas escolas.

Como desenvolver o hábito da leitura e incentivar a alfabetização, quando pouco investimento é feito em bibliotecas nos espaços escolares e no profissional da área (bibliotecário médio).

A questão do analfabetismo no Brasil vai além do abc, vai além do letramento, olhando o radar ampliado vemos problemas maiores que entravam essas questões. Podemos citar a territorialidade geográfica do Brasil.

A reclusão forçada e o ensino domiciliar escancararam realidades desconhecidas ou reservadas e de conhecimento de poucos. Em um mundo cada vez mais informatizado, deparou-se com dificuldades de acesso, de locomoção e até mesmo de vulnerabilidade, e fome. O que tudo isso tem a ver com analfabetismo, tudo. Pois sem condições mínimas a alfabetização não ocorrerá em sala de aula.

Em algumas regiões do Brasil há outras questões para a educação, como por exemplo, o acesso e a permanência na escola, o número dos que desistem e evadem é grande, podemos afirmar que algumas regiões acontece com mais frequência, dados apontam que no norte e nordeste do País a faixa etária é maior entre os 7 ao 15 anos, sem contar a educação infantil, pois falta estruturas no atendimento, pois a escolas ficam distantes e a locomoção é improvisadas em transportes rurais para irem numa jornada extenuante, ou os estudantes enfrentam uma longa caminhada e por vezes chegam atrasados as aulas.

Dentre as propostas dos projetos muitas são boas e alcançaram uma parcela dos estudantes, supriram algumas defasagens de aprendizagens, mas no caminho vão sempre surgindo novos desafios em velocidade contaria em que se caminha e educação.

Enquanto se busca incentivar a leitura, tão essencial ferramenta na alfabetização, tem que se pensar também no letramento digital, atrelar ambos, para evitar o desinteresse dos estudantes nas aulas tão enquadradas em formatos tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos ao final do que foi proposto nesse trabalho, trazer um pouco de alguns temas delicados da problemática que é alfabetizar todos os brasileiros dos mais distantes recantos do País, foi pouco apresentado aqui nesse artigo diante do imenso leque de questões que dificultam

e atrasam a alfabetização e a eliminação do analfabetismo não esquecendo que analfabetismo funcional mascara um pouco o problema.

São tantas as individualidades, cada espaço trás suas especificidades nas necessidades para eliminar as barreiras, pode ser a distância da localização da escola até a residência, as questões de vulnerabilidade que engloba a questão de fome, a falta de assistência emocional e familiar, a falta de recurso que não chega igual para todas as regiões, a política de homogeneidade do currículo, enfim são inúmeras as questões, que não pode deixar de ser pautas de reflexões na busca de soluções que diminua o impacto que sofre a educação brasileira.

REFERÊNCIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil-3.ed.**-São Paulo: Moderna, 2006.

BORBA, Sergio da Costa. **A Problemática do Analfabetismo no Brasil**. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1984.

BRAGA, Ana Carolina. **Brasil, um País de Analfabetos? a Trajetória da Alfabetização e o Desafio da Superação do Analfabetismo no Brasil** - Editora: ↑Telha; 1ª edição (7 maio 2021).

CAPPELLETTI, Izabel F. (Avaliação Org). **Educacional: fundamentos e práticas/ 2.ed**, São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola Ltda,2001. cap.4, pp.69-83.

DELORS, Jacques (org). **Educação: Um tesouro a descobrir – 9.ed.** – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004. “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. p.89-117.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2.ed. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1993.

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

<https://campanha.org.br/noticias/2023/06/20/plano-nacional-de-educacao-tem-90-das-metas-nao-cumpridas-aponta-balanco-do-pne-2023/>. Acesso 23 set. 2023.

<https://campanha.org.br/busca/?q=dentre+pa%C3%ADses+emergentes+como+China%2C+%C3%8Cndia%2C+M%C3%A9xico+e+R%C3%BAssia%2C+o+Brasil+ficou+como+o+pior+colocado>. Acesso 24 set. 2023.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso 24 set. 2023.

<https://jornal.usp.br/radio-usp/analfabetismo-no-brasil-e-maior-na-populacao-que-vive-no-nordeste-e-reflete-desigualdades-estruturais/>. Acesso 24 set. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

THE IMPORTANCE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THE FORMATION OF THE INDIVIDUAL



ROSELI APARECIDA RAMOS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela UNG e 2ª licenciatura em Educação Especial pela UNICV, pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Claretiano, pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera, atuou como Professora de Educação Infantil no município de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo busca ampliar a discussão acerca da importância da educação infantil, já que é nessa etapa que os bebês e crianças são estimulados no desenvolvimento da sua autonomia e fazer com que os educadores não percam o encantamento no cuidar e educar na Educação Infantil, visando a construção de uma Pedagogia para a infância, que, segundo o ECA, se estende até os doze anos de idade, permeando tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. O professor pode articular as construções dos saberes durante sua rotina, pois o desenvolvimento não ocorre de maneira fragmentada e sim em todos os momentos, buscando sempre conteúdos contextualizados para as propostas tanto direcionadas quanto livres. Dessa forma, considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as Unidades de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículos para construção de um trabalho pedagógico que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e a participação nas escolhas. (Orientação normativa, 2013, p.13).

PALAVRAS-CHAVE: Características; Desenvolvimento; Habilidades; Necessidades.

ABSTRACT

This article seeks to broaden the discussion about the importance of early childhood education, since it is at this stage that babies and children are stimulated to develop their autonomy, and to ensure that educators do not lose the enchantment of caring and educating in Early Childhood Education, with a view to building a Pedagogy for childhood, which, according to the ECA, extends up to the age of twelve, permeating both Early Childhood Education and Primary Education. Teachers can articulate the construction of knowledge during their routine, since development does not occur in a fragmented way, but at all times, always seeking contextualized content for both directed and free proposals. In this way, it is considered that these conceptions are revealed above all in the way Early Childhood Education Units organize spaces, times, materials, relationships and curricula to build pedagogical work that considers the child as a capable person, who has the right to be heard and to be taken seriously in their specificities as a "powerful subject", socially competent, with the right to a voice and participation in choices. (Normative guidance, 2013, p.13).

KEYWORDS: Characteristics; Development; Skills; Needs.

INTRODUÇÃO

A infância, especialmente os primeiros anos, é a fase mais influente em nossas vidas. Nela estabelecemos as bases do que seremos como adultos e nela adquirimos os valores e princípios que irão determinar nossa conduta, tanto individual quanto socialmente.

Este é o momento da nossa vida em que, entre outras coisas, nos apropriamos da linguagem e dos códigos sociais com os quais convivemos e, sobretudo, nos aproximamos da cultura na qual estamos imersos.

A educação infantil não deve ser entendida apenas como uma obrigação ou pré-requisito para um determinado trabalho ou opção profissional, mas sim como uma ferramenta para a formação de pessoas independentes, autossuficientes e com critérios próprios de desempenho.

A educação nos três primeiros anos de vida é vista como um desafio: em primeiro lugar, ir além de uma abordagem assistencialista, que se concentra no atendimento das necessidades básicas das crianças, como alimentação, saúde e cuidados com crianças de três anos de idade (PERALTA e FUJIMOTO, 1998); e, em segundo lugar, a necessidade de serviços de qualidade para atendimento e educação da população (FUJIMOTO, 2002). Para isso, é necessário desenvolver propostas de trabalho pedagógico que proporcionem a crianças, nessa fase de suas vidas, possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com suas necessidades e interesses.

Este último foi o objetivo central de uma investigação realizada por Gamboa, Patiño e Ramírez (2008): Desenvolver uma proposta pedagógica que inclua princípios e práticas para o atendimento e educação integral de crianças de zero a três anos, tendo como ponto de partida as percepções

e opiniões de educadores infantis com experiência de trabalho junto a essas entidades; famílias e escolas de educação infantil.

Pensa-se que as propostas oferecidas para a atenção de bebês e crianças, em sua trajetória histórica, conforme mencionado nos parágrafos anteriores, estão centralizadas em um serviço de caráter assistencial.

Hoje, ao avançar dois estudos em neurociências (Peralta, 2004), verifica-se que bebês e crianças, desde o momento em que são concebidos, começam a desenvolver suas habilidades de aprendizagem. Portanto,

admite-se que os indivíduos aprendem desde o momento da concepção e que, portanto, o desenvolvimento humano é estimulado e potencializado no útero e, posteriormente, acompanhado por mediadores nesse desenvolvimento.

Os professores que trabalham com a Educação Infantil devem entender que as rotinas básicas de alimentação, cuidados e limpeza são repletas de oportunidades para que as crianças aprendam sobre o mundo ao seu redor. A qualidade das interações que se originam entre adultos e bebês geram vínculos importantes, tanto afetivos quanto cognitivos. Os ambientes educativo e familiar, a partir dessa percepção, são pensados para favorecer ou compartilhar, a comunicação e o afeto.

O trabalho conjunto da equipe da escola de educação infantil, da comunidade, das famílias e das crianças, criará um espaço interativo que busca conhecer e projetar positivamente o desenvolvimento das referidas idades. Assim, visualiza-se uma imagem da comunidade sobre o que deve ser ou ensinar: uma escola para todos. Por isso, nas palavras de Peralta (2004), é importante “desenvolver a capacidade de observação aguda das crianças, de forma a saber ouvir as suas línguas, e poder transformá-las em insumos curriculares” (p. 94).

Admitir que se aprende desde antes de nascer é a premissa que formula uma pedagogia diferente. "Saber amar, apoiar e saber fazer uma verdadeira pedagogia de oportunidades para crianças do século XXI, é o grande desafio dos educadores latino-americanos, com base em um destino melhor para as novas gerações" (PERALTA, 2004, pág. 95).

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ABORDAGEM COM BEBÊS E CRIANÇAS DE ZERO À TRÊS ANOS

Na fase de desenvolvimento desde o nascimento até os três anos de idade, os indivíduos vivenciam conquistas fundamentais no desenvolvimento de habilidades como: falar, andar, relacionar-se com os outros e praticar a autonomia fisiológica. Portanto, a estimulação e o apoio adequados e contínuos são de vital importância para o seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, Meléndez (2003) afirma que a era atual define abordagens e paradigmas, no qual o desenvolvimento humano não é mais concebido apenas a partir de uma visão biológica, mas também a partir de uma dimensão social, fundamentalmente afetiva. A necessidade de estimular o desenvolvimento de crianças supõe a integração de todas as ciências do esforço humano para compreender plenamente o desenvolvimento da pessoa e seus processos de amadurecimento e

crescimento em interação com o meio.

Em relação ao exposto, Meléndez (2003) propõe:

A importância de integrar conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano para que ele retorne ao seu próprio desenvolvimento, estratégias de proteção, encorajamento, aprendizagem, previsão e apoio que tendem a preservar e melhorar a qualidade de vida de nossa espécie. (p.2).

As intenções pedagógicas não se limitam aos conteúdos de um programa educativo, mas sim às necessidades de desenvolvimento humano que estes manifestam, às capacidades que devem ser construídas para o seu desenvolvimento harmonioso e feliz no grupo social a que pertencem.

Uma consideração pedagógica importante no desenvolvimento de bebês e crianças é o contato humano saudável e atencioso. Dessa forma, desenvolvem suas habilidades para explorar e interagir com o ambiente que os cerca. Conforme observado nos parágrafos anteriores, durante os três primeiros anos de vida do bebê ocorre um desenvolvimento acelerado de suas capacidades físicas e cognitivas. Nesta fase, eles desenvolvem estratégias elementares de ação e controle de suas emoções com base em seu ambiente social imediato.

Essas estruturas mentais se aguçam e se especializam durante o segundo ano de vida com o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e exploração ambiental. É o fato de o bebê já ter intenções e desejos claros que pode satisfazer sozinho, em relação aos objetos que o cercam. À medida que o bebê cresce, percebe claramente que "o outro" tem intenções, percebe suas emoções e diferencia a intenção da ação. Nesse sentido, a necessidade que Meléndez (2003) aponta no desenvolvimento de bebês e crianças seria permitir que eles "... ponham em prática todas as habilidades de autonomia que possam desenvolver, dentro do quadro de segurança oferecido pelo círculo familiar mais próximo".

Pitluk (2001) afirma que os três primeiros anos da vida humana são essenciais para o desenvolvimento do cérebro humano. Este potencial neurológico é aumentado graças à qualidade das interações da criança com seu ambiente e seus pares.

É por isso que a referida autora aponta que a função pedagógica das creches está centrada na intencionalidade de suas propostas educativas, que incluem a educação de bebês e crianças menores de três anos de acordo com seu nível de desenvolvimento, sua capacidade de aprendizagem e seu desenvolvimento emocional e valoriza sua individualidade, dentro de um processo educacional relevante e oportuno.

Bebês e crianças, desde o momento da concepção, são seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos, com potencialidades biopsicossociais, cuja educação se delinea para a autorrealização pessoal, em um processo de educação permanente que promove a participação ativa das crianças, no grupo social a que pertencem. (PERALTA, 2004).

Peralta (2004) afirma que o contexto atual exige que bebês e crianças sejam apreciados como seres afetuosos e conhecedores que carregam consigo, desde o momento do nascimento, uma bagagem genética que lhes permite continuar seu desenvolvimento graças às experiências de aprendizado que proporcionam ambiente "de afeto, proteção e oportunidades, onde o interesse

supremo das crianças em um quadro de valores compartilhados orienta a formação de adultos" (p. 89).

O VÍNCULO AFETIVO

O vínculo afetivo é construído a partir da interação entre a criança e o adulto, e é caracterizado pelo afeto, pela confiança, pela segurança e pela reciprocidade. Por meio dele a criança desenvolve a confiança em si mesma e nos outros, aprende a regular as emoções e a se relacionar de forma saudável com outras pessoas.

O vínculo afetivo também é importante para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio das interações afetuosas que a criança tem a oportunidade de explorar o mundo e de aprender sobre si mesma e sobre os outros.

O desenvolvimento do vínculo afetivo depende de diversos fatores, como a qualidade do ambiente familiar e educacional, a disponibilidade e sensibilidade do adulto em relação às necessidades da criança, e a consistência e previsibilidade das interações. O desenvolvimento do vínculo afetivo é um processo gradual e contínuo, que se estende ao longo de toda a infância e adolescência.

É importante ressaltar que o vínculo afetivo pode ser construído entre diferentes pessoas, não apenas entre pais e filhos. Ele pode ser construído entre a criança e outros adultos significativos, como avós, tios, professores, cuidadores e amigos. O importante é que a criança tenha a oportunidade de desenvolver relações afetuosas e seguras com outras pessoas, que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

É um processo de vida que começa com um sistema interativo e recíproco entre pais e filhos. Da mesma forma, o apego é considerado como um sistema não cerebral natural que evoluiu de diferentes maneiras, exercendo influência e organizando processos de memória motivacional e emocional em relação a figuras primárias de paternidade e afeto.

Vargas e Polaino-Lorente (1996, p. 33, citado por Meléndez, 2003, p. 7), afirmam que "o apego consiste em um vínculo afetivo, estável e consistente que se estabelece entre a criança e sua mãe. A ausência de estímulo e atenção durante os três primeiros anos de vida traz consequências para o desenvolvimento adulto da pessoa, causando alterações no desenvolvimento emocional, intelectual, linguístico, social e físico.

A atenção à educação desde o nascimento é considerada como nível educacional com intencionalidade própria, não sendo considerada como preparação para a educação formal, quando ingressa na escola, mas como parte fundamental e com caracterização própria no processo de ensino e aprendizagem.

O homem é o principal protagonista do meio humano, que deve ser dotado de ferramentas afetivas e cognitivas de qualidade que lhe permitam uma educação integral, com o objetivo de desenvolver plenamente suas capacidades e considerando suas limitações. Trata-se de fazê-los aprender a enfrentá-los, dentro e para o contexto em que atuam.

É importante gerar sentimentos de afeto, amizade, camaradagem e respeito entre essas crianças, despertando sensibilidades e abrindo espaços de ternura para potencializar suas habilidades.

É extremamente importante que o corpo docente procure incluir os contextos sociais em que bebês e crianças se desenvolvem. Um desses ambientes primordiais é a família, por ser um elemento essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças menores de três anos. O trabalho conjunto realizado entre a escola e a família contribui para um ótimo desenvolvimento das crianças. Além disso, fortalece e consolida os vínculos entre a criança, ou a instituição. Gerstenhaber (2001) afirma que a sobrevivência das crianças depende, em grande medida, da proximidade que têm com os adultos que as rodeiam, que, na maioria das vezes, são seus familiares que, por sua vez,

É fundamental que a atenção oferecida à criança no centro educacional seja semelhante à que recebem em casa, desde que não seja prejudicial, procurando manter a continuidade e a harmonia equilibrada para administrar a educação de maneira adequada. Dessa forma, é necessário dialogar com os pais sobre a forma que utilizam para tranquilizar o filho, bem como a forma como demonstram afeto e estabelecem rotinas, a fim de tentar manter um ambiente semelhante ao da casa.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma atividade fundamental na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. É uma forma natural e espontânea de aprendizagem, que estimula a curiosidade, a criatividade, a imaginação e a exploração do mundo ao redor.

A seguir, são apresentados alguns dos principais aspectos que destacam a importância do brincar na educação infantil:

1. **Desenvolvimento cognitivo:** O brincar é uma atividade que estimula o desenvolvimento cognitivo da criança, pois ela precisa usar a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas para criar situações e resolver desafios. Também contribui para o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção e da percepção.

2. **Desenvolvimento social e emocional:** é uma atividade que estimula a interação com outras crianças e adultos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a cooperação, a empatia e a comunicação, favorecendo a expressão das emoções e a regulação emocional da criança.

3. **Desenvolvimento motor:** contribui para o desenvolvimento motor da criança, pois ela precisa usar o corpo para explorar o ambiente e desenvolver habilidades motoras importantes, como a coordenação, o equilíbrio e a força muscular.

4. **Aprendizagem significativa:** é uma forma de aprendizagem significativa, pois a criança aprende de forma lúdica e prazerosa, relacionando as novas informações com as suas experiências anteriores e com o seu universo simbólico.

5. Promoção da criatividade e da imaginação: estimula a criatividade e a imaginação da criança, pois ela é convidada a criar situações, inventar histórias e personagens, e a explorar o mundo ao seu redor de forma lúdica e fantasiosa.

Portanto, o brincar é uma atividade fundamental na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.

Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar fisicamente de forma mais eficaz, favorecendo a criança construir uma imagem positiva de si própria, tornando-se uma criança mais agradável, preparada para criar vínculos e obter cooperação dos outros com o uso da expressão corporal.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, as atividades coordenadas favorecem a educação psicomotora com a prática do movimento.

O intelecto se constrói a partir da atividade física e o desenvolvimento das funções motoras (movimento) não pode ser separado do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Portanto, para que o ato de brincar se processe adequadamente é indispensável o domínio de habilidades psicomotoras através de um acompanhamento especial da família e de outros profissionais que devem dar suporte à família para realizar ações de planejamento de como desenvolver as brincadeiras com a criança.

A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido. Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) “existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos”.

Os comportamentos adquiridos das aprendizagens básicas podem ser considerados como os de higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de fundamental importância para sua vida. É preciso que a criança possa assimilar cada um de seus progressos antes de adquirir um novo.

Avaliado como parte da cultura popular, a ludicidade guarda a produção espiritual de uma sociedade em certo período histórico. Não se conhece a estirpe do jogo, estima-se que foram executadas por adultos, realizações de romances, poesias, mitos e formalidades religiosas.

Considera-se que povos antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem. Foi por meio da criatividade que o homem solucionou os problemas do seu cotidiano, como criar armas para caçar, obter alimentos e roupas, descobrir o fogo para se aquecer. Avançando e buscando diversas formas para melhorar a sua condição de vida. mesma organização.

No decorrer de 1970, criou-se um modelo voltado para a população menos favorecida, no qual a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica nacional, sendo motivo de preocupação dos órgãos que legislam sobre educação, que, por sua vez, determinaram ser dever do

Estado disponibilizar a educação ao infante, e a garantia de atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, sendo este o grande marco na história da educação brasileira.

A partir do século XIX, iniciou-se um novo tipo de pensamento, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou a etapa de vida correspondente ao infante à ideia de proteção (LEVIN, 1997).

Passamos então a ter estudos publicados que tratam da educação lúdica não somente como um ato simplista de brincar, sem qualquer relação com o desenvolvimento do ser humano, sendo considerado em qualquer fase da vida, um instrumento relacional com o conhecimento. Podendo esta, ser desenvolvida como uma ação isolada ou coletiva e até mesmo indireta com o ato de conhecimento. Desenvolvendo um pensamento crítico, reflexivo e ativo no ser humano, enriquecendo seu senso de responsabilidade e cooperativismo, proporcionando a este uma apropriação das funções cognitivas e sociais para seu desenvolvimento.

A criança é um ser complexo, com suas próprias características, com uma forma específica de observar o mundo de modo muito singular, que fornece perspectivas para transformar o mundo – perspectivas que devem ser entendidas dentro do seu estágio de vida. Neste sentido, a escola não complementa ou molda a criança, mas sim, proporciona condições para que se desenvolva plenamente. É um conceito variável e que se estabelece nas dimensões psicológica, social e afetiva (SANTOS, 1999, p. 38).

Percebe-se que a criança transforma o mundo de acordo com a sua história de vida e a escola proporciona condições para que o desenvolvimento seja significativo.

Na medida em que recebem estímulos externos do mundo, a criança pode transformar tais estímulos e produzir novos significados aos objetos e ao mundo que a cerca, atribuindo-lhe um novo conceito que expressa seu caráter no curso de seu próprio desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a maior parte de seu desenvolvimento se produz sobre influência de processos educativos, o que implica na importância da ação do meio e na configuração de um órgão tão importante como o cérebro. (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007, p. 32).

Portanto, nota-se que a criança vai produzindo nos significados em sua vida a medida dos estímulos que recebe.

De acordo com Aurélio (2003, p. 12) o brincar significa “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar” e segundo o dicionário Michaelis (2012, p. 17) significa: “entreter-se com jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades cotidianas do dia a dia adulto”. Dessa forma, o brincar é extremamente presente na vida do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escola como espaço da vida compartilhada com outros, os educadores vêm sendo formados a todo o tempo no intuito de propiciar o protagonismo infantil, dando voz tanto aos educandos quanto as famílias, que são convidados a fazer parte no caminhar de construção ano a ano para uma escola de qualidade, passando a compreender quem são as famílias de seus estudantes e estabelecendo diálogo com as mesmas, o professor passa a estreitar relações e criar vínculos que fortalecem o processo educativo dos estudantes, pensando global, o educando é da

escola, e deve ser cuidado por todos, não somente por seu professor de referência.

Assim, não é de modo natural nem espontâneo que as crianças se desenvolvem e se constituem subjetivamente. Os rumos desses processos são dados de acordo com a qualidade das experiências vividas nesse período inicial da vida, o que depende dos encontros e dos contextos que são propiciados a elas. E é aí que entra a potência da função do educador. (FOCHI, 2015, p.62)

REFERÊNCIAS

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Penso, 1ª edição, 2015.

FUJIMOTO, G. (maio de 2002). **Atenção integral na primeira infância: os desafios do século XXI. Trabalho apresentado no 2º Encontro de Educação Inicial e Pré-Escolar**, México, Monterrey. Disponível em: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm. Acesso 01 abr.2023.

GERSTENHABER, C. John Bowlby sobre a teoria do apego. Em B. Kaplan (Ed.), **O mundo do bebê**. As necessidades emocionais de dois pequeninos (Coleção 0 a 5: Educação nos primeiros anos 35, pp. 30-55). Buenos Aires: Notícias Educacionais. 2001.

HEINKEL, Dagma. **O brincar e a aprendizagem na infância**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MELENDEZ, L. **Novas ideias sobre a estimulação do desenvolvimento integral em bebês**. Palestra de abertura apresentada nas comemorações dos 15 anos do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes, Universidade Nacional. Disponível em <http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf>. Acesso 01 abr.2023.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERALTA, MV. **Uma pedagogia de oportunidades. Novos jeans para crianças latino-americanas do século XXI.** Buenos Aires: Editorial Andrés Bello. 2002.

_____, **Na construção de uma pedagogia para bebês do século XXI.** Contribuições da América Latina. Madri: OEI. 2004.

_____. **Nasci para ser e aprender.** Buenos Aires: Editorial Infanto Juvenil. 2005.

PERALTA, MV e FUJIMOTO, G. (1998). **Atenção integral à primeira infância na América Latina: questões centrais e desafios para o século XXI.** Santiago, Chile. Disponível em: http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf. Acesso 01 abr.2023.

PITLUK, L. **O jardim de infância: uma instituição educacional.** In L. Pitluk (Coord.), Jardim de Infância III, um desafio para crianças (Coleção 0 a 5, Educação nos primeiros anos, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de Notícias Educacionais. 2001.

SANTOS, Santa Marli pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

A INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



CHILDHOOD: THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN CHILD DEVELOPMENT

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Capital - Paes de Barros - São Paulo (1995); Especialização em Administração e anos iniciais pela Universidade Capital - Paes de Barros - São Paulo (1995); Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O desenvolvimento da criança ocorre de diversas formas, mas, é possível destacar que uma das principais se trata das brincadeiras. Ao frequentar a Educação Infantil é importante compreender seu mundo, trabalhar habilidades e respeitar as suas especificidades. A ludicidade atualmente é considerada uma das principais ferramentas para a aprendizagem nesta etapa escolar. Nesse sentido, o presente artigo apresenta como objetivo geral, uma discussão a respeito do tema; e como objetivos específicos, as contribuições que o uso de jogos e brincadeiras traz para a infância. A metodologia escolhida foi a do tipo qualitativa, com base em diferentes autores a respeito do tema. Os resultados encontrados indicaram que a ludicidade como ferramenta pedagógica facilita a aprendizagem e desenvolve habilidades motoras, cognitivas, emocionais, dentre outras questões que promovem o desenvolvimento da criança como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Ludopedagogia; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Children develop in a variety of ways, but one of the main ones is through play. When attending nursery

school, it is important to understand their world, work on their skills and respect their specificities. Playfulness is currently considered one of the main tools for learning at this school stage. With this in mind, the general aim of this article is to discuss the subject, and the specific aims are to look at the contributions that the use of games and play makes to childhood. The methodology chosen was qualitative, based on different authors on the subject. The results found indicate that playfulness as a pedagogical tool facilitates learning and develops motor, cognitive and emotional skills, among other issues that promote the development of the child as a whole.

KEYWORDS: Ludopedagogy; Early Childhood Education; Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem gerado uma série de debates ao longo dos tempos. Políticas Públicas foram criadas reestruturando o seu ensino, a valorização da criança, as competências e habilidades necessárias para cada faixa etária, a formação continuada para os docentes e à inserção e a valorização do brincar para essas crianças.

O desenvolvimento infantil ocorre especialmente entre 0 e 5 anos de idade. Inicialmente, a criança começa a socializar com o mundo que a cerca através da família e por meio da escola essas relações sociais são expandidas, levando as crianças a descobrirem coisas novas diante de uma realidade diferente da sua.

Assim como a legislação passou por mudanças, a concepção de ensino na Educação Infantil passou também. Como problemática, tem-se diferentes desafios como a dificuldade que algumas escolas têm em compreender a importância do uso de jogos e brincadeiras como ferramenta de ensino.

A ludicidade engloba atividades livres, que podem ser realizadas individualmente ou em grupos, mas que só podem ser consideradas lúdicas quando a criança escolhe participar. Como justificativa, tem-se que as ações pedagógicas voltadas para a reflexão, constroem um conjunto de experiências que tornam os docentes capazes de desenvolver um trabalho que valorize a criança em suas múltiplas especificidades.

Portanto, como objetivo geral tem-se uma breve discussão a respeito das concepções de infância e como objetivos específicos, discutir sobre a ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças durante esta etapa escolar.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa através de levantamento bibliográfico a respeito do tema, baseado em diferentes autores.

SOBRE O CONCEITO DE INFÂNCIA

Brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, assim como outras questões como saúde, educação, cuidados, dentre outros. Manter o equilíbrio corporal e mental pode ser atingido a partir da imaginação, dos jogos e brincadeiras, da criação e da inventividade. Todas essas atividades têm se tornado cada vez mais essenciais na Educação Infantil no tocante ao seu desenvolvimento, reinvenção e construção.

Durante séculos, a criança foi vista como um ser insignificante. A infância era desvalorizada, pois, para a sociedade as crianças simplesmente não existiam. Diferentemente dos dias atuais, a criança é vista como um ser múltiplo que necessita de cuidados a fim de desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e psicológicos (ARIÈS, 1981).

Naquela época a criança era vista como um adulto em miniatura, não necessitando de cuidados especiais. Para a sociedade o mais importante é que ela se tornasse adulta para ser incorporada ao mercado de trabalho. No Século XVII, particularmente, houve uma mudança significativa na sociedade.

As relações passaram a se tornar mais concretas e a família começou a observar as crianças através de um novo olhar. Os cuidados agora já não eram mais os mesmos e a função da família de educar a criança passou para a mão de tutores. Substituiu-se a Educação dada pelas famílias, pela Educação nas escolas (ARIÈS, 1981).

A Educação era ofertada apenas para crianças do sexo masculino. Foi então que a partir do Século XVIII, que as meninas passaram a frequentar os sistemas de ensino. Começou também uma distinção entre as classes, já que a burguesia e a aristocracia recebiam privilégios educacionais, em detrimento das demais classes da sociedade.

Passados dois séculos, surgiu um movimento internacional a favor das crianças. Mais especificamente em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Seu contexto insere as seguintes ideias.

A psicologia percebeu que brincar desenvolve o psicológico e o intelecto do indivíduo. Com os brinquedos é possível desenvolver a criatividade, as emoções, o raciocínio e a compreensão de mundo: “Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos” (WAJSKOP, 1995, p.68).

Com os jogos e brincadeiras, a criança vai se tornando independente, compreendendo a cultura popular, além de desenvolver habilidades motoras, o raciocínio, a criatividade e a imaginação, interagindo com o mundo ao seu redor. As emoções construídas e vividas envolvem conhecimento (MOSE, 2013).

Assim:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p. 77).

O crescimento e desenvolvimento durante a infância é dependente do brincar, uma questão que envolve espaço e tempo, além de ser uma prática saudável composta por diferentes vivências, promovendo conhecimento, construindo relações, formas de comunicação e convívio saudável (MOSÉ, 2013).

Os professores devem estar atentos e mobilizados ao longo do processo, contribuindo para que a criança seja atendida em suas necessidades e especificidades, e se atinja o desenvolvimento pleno e requerido para a faixa etária em questão:

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de "talentos", nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (RESENDE, 1999, p. 42-43).

O conhecimento como representação do desenvolvimento psicológico, deve envolver também o convite a descoberta e exploração. Aprender sobre diferentes assuntos é muito importante, com base na interação da criança junto ao objeto de conhecimento.

A Pedagogia, ao invés de manter-se como sinônimo de teoria de como ensinar e de como aprender, deveria transformar a Educação em desafio, em que a missão docente é propor situações que estimulem a atividade e o equilíbrio do estudante, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento (SNEYDERS, 1996).

As escolas como um todo precisam também repensar suas práticas a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso às oportunidades, impedindo a segregação, já que a Educação está passando por momentos de transformação onde todos devem ser atendidos sem distinção, desenvolvendo diferentes competências e habilidades, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

Outra questão que merece destaque é que não pode haver discriminação ou desigualdade entre as brincadeiras, já que nas escolas existem relações tradicionais de gênero, o que pode interferir negativamente na formação da identidade da criança. Por esse motivo, é preciso desconstruir pré-conceitos:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

No universo infantil, as relações de significado são também aprendidas através das práticas educativas de gênero, mostrando muitas maneiras de ser menina ou menino sem precisar categorizá-los.

A escola tem papel importante nesse processo, se a partir dela for possível iniciar as mudanças de atitudes em relação aos brinquedos e brincadeiras. Esses modos e costumes vêm sendo passados a séculos não mudando de um dia para o outro. Por isso, o palco inicial de mudanças deve ser na escola, por intermédio da ludopedagogia.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS

A ludicidade é ferramenta importante no trabalho da Educação Infantil. No Brasil, a mesma começou a fazer parte dessa etapa a partir da implementação da Escola Nova, na tentativa de substituir o ensino tradicional que era aplicado até então. No ensino tradicional, a ludicidade era vista como um conjunto de atividades que não contribuíam para o desenvolvimento das crianças, apenas serviam para passar o tempo.

Enquanto estratégia pedagógica ela passou a ganhar importância, a partir das diversas discussões sobre a Educação. Nesta fase, as crianças estão se descobrindo e explorando o mundo a sua volta e quando passam a frequentar a escola elas começam a se socializar não só através da família, mas também através das relações no convívio e nas novas descobertas e experiências vivenciadas.

As escolas precisam garantir uma rotina de pluralidade de experiências possibilitando a exploração de materiais diversos, considerando as necessidades coletivas e individuais das crianças. Outro fator importante é a escuta. A escola precisa desenvolver práticas e habilidades de escuta com relação aos pais, responsáveis e as próprias crianças, para que se estabeleça a figura do docente como alguém que eles podem confiar e conversar.

Para criar laços significativos para a melhora do desenvolvimento da criança e da qualidade de ensino: “As expectativas dos pais tendem a aumentar a importância que os filhos dão à escola. Isso pode fazer muita diferença” (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Documentos mais antigos como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), já traziam dentre outras orientações, quais as competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

O documento discute sobre a atuação docente, onde é preciso pesquisa, seleção e o desenvolvimento de atividades corporais, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Situações que contemplem o desenvolvimento de aspectos específicos do ponto de vista do desenvolvimento corporal e motor é importantíssimo para o desenvolvimento integral dessas crianças (BRASIL, 1998).

Até então existiam poucos documentos norteadores para a Educação Infantil, dentre eles o RCNEI, já citado; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que foi criado com o intuito de unificar o ensino em todas as regiões do país, trouxe os direitos de aprendizagem voltadas para esta

etapa do ensino, que são: conhecer; conviver; participar; brincar; explorar e expressar. Para que elas ocorram efetivamente é preciso que o docente desenvolva experiências a partir dos aspectos fundamentais ao longo do processo.

A criança no contexto escolar envolve tanto singularidades quanto pluralidades, fazendo com que o protagonismo contribua para que as crianças possam se livrar das amarras estabelecidas não havendo a necessidade de desobedecer para garantir o protagonismo infantil:

[...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 42).

Silva e Urt (2014), discute que na Educação Infantil o brincar se tornou uma das principais ferramentas de ensino, uma vez que nesta fase as crianças costumam demonstrar maior curiosidade, desenvolvendo a criatividade, dentre outras habilidades cognitivas:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BRASIL, 2018, p. 214).

As brincadeiras e jogos facilitam o processo de ensino e aprendizagem podendo ser trabalhados a fim de propiciar o encontro da criança com o seu verdadeiro eu e a existência do outro.

As brincadeiras devem estar presentes, mas, deve-se ficar claro que o que realmente importa é que a criança queira participar desse tipo de atividade, aprendendo a conviver, a adquirir experiência frente a situações difíceis, a desenvolver autonomia e empatia, convivendo, dividindo e respeitando as diferenças.

As brincadeiras e jogos são em sua maioria agradáveis contribuindo para o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos. Os docentes devem proporcionar momentos voltados para o brincar em todas as fases do desenvolvimento das crianças, possibilitando perspectivas construtivas, criadoras, imaginárias e ao mesmo tempo reais. No lúdico, a criança constrói novos conceitos e supera as dificuldades, principalmente desenvolvendo prazer em aprender (ASSIS, 2018).

O professor deve utilizar também atividades corporais, a fim de observar as expressões da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Aprofundar atividades que contemplem aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor são fundamentais para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998).

A escola precisa resgatar a cultura popular para disseminar conhecimentos e valores junto as crianças. É preciso também criar uma atmosfera de participação junto a comunidade a fim de propagar as relações sociais e contribuir com o desenvolvimento da infância:

Resgatar a história das brincadeiras infantis tradicionais, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, modos de pensar, sentimentos e palavras, principalmente jogos e métodos interativos. Viva o presente no passado e configure-se no presente (FANTIN, 2000, s/p.).

Determinados jogos ajudam a resgatar determinadas tradições, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Pode-se incluir jogos e brincadeiras que fizeram parte da infância dos adultos, contribuindo para a disseminação de diferentes culturas ao longo do processo.

Pode-se fazer um paralelo entre as brincadeiras consideradas tradicionais e as dos dias atuais, pensando no desenvolvimento específico de determinadas habilidades e considerando aspectos fundamentais para a criança.

Nhary (2006), discute que a ludicidade também contribui para a inclusão de estudantes com deficiência. O uso de atividades lúdicas é importante para o desenvolvimento dessas crianças, pois, quando elas brincam, são capazes de realizar atividades em grupo, respeitando obviamente suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Além disso, a participação das crianças durante as brincadeiras fornece dados importantes sobre o seu desenvolvimento. O brinquedo contribui para que as crianças reconheçam regras, despertando a criança para o brincar: “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (RESENDE, 2018, s/p.)

A ludicidade contribui para vivenciar valores e atitudes:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a resiliência, pois permite a formação do auto-conceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000, p. 20).

A Educação Infantil deve contemplar todos os aspectos do desenvolvimento infantil para que elas possam avançar para outras etapas com segurança e autonomia. A criança ao brincar passa a dominar os próprios medos: “[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo por isso uma ‘ponte entre a fantasia e a realidade” (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

A ludopedagogia proporciona prazer à criança, pois, através dos jogos e brincadeiras ela se desenvolverá de forma plena: “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas” (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Assim, a ludicidade está presente na vida da criança e deve ser explorada durante toda a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma etapa do ensino onde as crianças estão descobrindo e explorando o mundo que as cerca. O desenvolvimento infantil ocorre desde o nascimento até os 5 anos. Nesta fase, a criança começa a se socializar primeiro a partir da convivência familiar, e em seguida na

escola, já que nesse ambiente ocorre uma modificação nas relações sociais, a partir da convivência com adultos e crianças que até então não faziam parte da sua vida pessoal.

As crianças começam a explorar o mundo ao seu redor a partir dos brinquedos: no começo no ambiente familiar, depois na escola ou em outros ambientes sociais. Por meio dessa vivência lúdica, as crianças passam a interagir com os brinquedos, com os objetos em geral e com as pessoas as quais convivem. A partir disso, a criança começa a adquirir conhecimento de mundo, socializando-se.

A hipótese de que as crianças aprendem brincando, foi confirmada a partir da visão de diferentes pesquisadores. Assim, os resultados indicaram que a proposta de se trabalhar com atividades lúdicas na Educação Infantil são extremamente necessárias e contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

Assim, a ludicidade enquanto proposta é de suma importância para o desenvolvimento das crianças. É nesta fase que elas têm a possibilidade de desenvolver aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, O.Z.M.A. **Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI**. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaoipg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso 08 nov. 2023.

BARRETO, S.J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Blumenau: Odorizzi, 1998.

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

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. 2.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. **Por uma educação com igualdade de gênero na infância**. Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, p. 38-39, maio/jul. 2007.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NHARY, T.M.C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

RESENDE, C.A. **Didática em perspectiva**. São Paulo: Tropical, 1999.

RESENDE, D.C.P. **A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, M.P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SILVA, J.P; URT, S.C. **Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SNEYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WAJSHOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

BRINCAR DE FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING WITH ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ROSIMEIRE ERNESTA DA PÁTRIA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2004);
Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Monjolo.

RESUMO

Este artigo traz uma revisão bibliográfica que aborda o tema: Brincar de fazer arte na educação infantil. Temos como objetivos para este estudo abordar a importância da linguagem da arte para bebês e crianças, como brincando se aprende e pintando o sete de modo prazeroso contribui para a aprendizagem significativa na educação infantil, além de ser um momento, o qual as crianças criam, recriam, ampliam suas experiências. No contexto da educação infantil as atividades lúdicas em especial as artes que são divididas em várias linguagens devem estar presentes no cotidiano escolar de modo só pensar na questão ensino aprendizado, mas deixar a criança degustar, sentir prazer ao fazer arte na educação, oportunizar experiências prazerosa de aprendizagens significativas, que contribuam para o desenvolvimento integral de bebês e crianças, a física, a cognitiva, a emocional, e em que também muito importante crítico-reflexivo. As artes na educação infantil promove uma interação que ajuda até mesmo na motricidade e auxilia a desenvolver diversas habilidades criativas. Vamos brincar com as artes plásticas, vamos pintar o sete e dar asas a imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Brincar; Artes; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is a literature review on the subject of playing with art in early childhood education. The objectives of this study are to address the importance of the language of art for babies and children, how playing is learning and painting the seven in a pleasurable way contributes to meaningful learning in early childhood education, as well as being a time when children create, recreate and broaden their experiences. In the context of early childhood education, playful activities, especially the arts, which are divided into various languages, must be present in everyday school life, so as not only to think about the issue of teaching and learning, but also to let the child taste, feel pleasure in making art in education, providing pleasurable experiences of meaningful learning, which contribute to the integral development of babies and children, the physical, the cognitive, the emotional, and also the very important critical-reflective. The arts in early childhood education promote interaction that even helps with motor skills and helps develop various creative abilities. Let's play with the arts, let's paint seven and let our imagination run wild.

KEYWORDS: Learning; Play; Arts; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo versará pelo tema brincar de fazer arte na educação infantil, tem como objetivo principal propor a brincadeira que na educação infantil se faz tão presentes, então vamos pintar o sete e dar asas à imaginação.

De acordo com Base Nacional Curricular (BNCC), o ensino das artes na educação infantil possui a finalidade de trazer expressividade de diferentes linguagens artísticas, promovendo nos bebês e crianças um olhar perceptivo, a sensibilidade e a expressividade de diferentes formas.

Por meio da realização de atividades artísticas, os bebês e crianças desenvolvem sentimentos como autoestima e desenvolve habilidades específicas de cada tipo de arte. Existem inúmeras possibilidades de incentivar os pequenos a se envolverem com atividades de artes para educação infantil. Tem música, teatro, pintura, desenho, esculturas, enfim uma gama de propostas. Brincar e fazer arte o que as crianças mais gostam.

O papel do professor deverá ser mediar propostas significativas, com intenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. O trabalho de brincar de fazer arte auxilia os educandos a desenvolverem e a trabalhar várias características, como o foco e a concentração, a disciplina, a imaginação, o senso crítico, a criatividade, a resiliência além de aumentar o repertório cultural e artístico.

Educação Infantil e brincar de artes tem tudo para produzir aprendizagens significativas que ficarão gravadas para sempre nestes educandos, com qualidade as ações educativas transformam o mundo infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTES

BRINCAR É DEIXAR A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE CORREREM SOLTAS!
AUTOR DESCONHECIDO.

“A proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para creches e pré-escolas fundamenta-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas inicialmente em 1999 e revistas e ampliadas em 2009. O documento, de caráter mandatório, afirma que o currículo da Educação Infantil emerge a partir da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2009, p. 6).

Segundo Barbieri Arte e Infância são um encontro de potências que levam a criação. A autora demonstra com esta frase como as artes de fato é uma grande força para o desenvolvimento integral das crianças, ambas juntas proporcionarão experiências inesgotáveis nas crianças, estas que ficarão marcadas para toda uma vida.

“Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer. (...) Estar disponível e prestar atenção a tudo o que ocorre ao redor é fundamental para que se veja o mundo de forma mais ampla.” (Barbieri, 2012, p.18).

A Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações: a Arte como técnica, como expressão, como linguagem, como comunicação, produção de materiais artísticos e como lazer.

Segundo Barbosa (2006) desde o início do século XX, havia uma preocupação central a respeito do ensino da arte para que houvesse a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e a sua obrigatoriedade. A autora destaca a presença do desenho linear, geométrico, figurado, de ornato ou arte decorativa como conteúdos, no campo da arte, que dominavam no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século. Essa influência adveio da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios, pois o domínio da técnica prevalecia nesses lugares.

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas. Com a sanção da Lei 11.769 em agosto de 2008 o ensino de música tornou-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de Arte, alterando o Artigo 26º da LDBEN de 9394/96, trazendo a possibilidade da implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma mais abrangente.

“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, 1997, p.19).

Segundo Brasil (1998) o professor deve utilizá-lo como um procedimento de atividades lúdicas para crianças de 0 a 6 anos. Segundo esse documento, o professor em sua prática deve garantir uma série de elementos que possibilite o desenvolvimento da criança, favorecendo ao conhecimento e a

compreensão das mais variadas produções com a manipulação de vários materiais, nesse processo, as opiniões das crianças devem ser ouvidas e respeitadas.

“As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.” (BRASIL, 1998, p.85).

“As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.” (BRASIL, 1998, p. 85).

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as especificidades de cada bebê e criança e ainda o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação delas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança. O educador deve compreender o desenho da criança como um processo de criação e como uma forma de linguagem, deve deixar a criança livre para criar e representar aquilo que deseja, as marcas deixadas pelas crianças são únicas e valorosas quando pensamos no verdadeiro sentido de criação e arte.

“O professor é maestro de um grupo de crianças que, em permanente movimentação, se concentram de acordo com o envolvimento e interesse que as situações em estão propõem. O papel do educador é trabalhar as frestas, espaços de acontecimentos. Essas frestas são singulares, e o professor precisa percebê-las – precisa ter atenção. Carregamos nossa história de vida no corpo: ele registra nossas experiências. (...)” Barbieri, 2012, p. 110.

Segundo Barbieri ser professor é estar atento a como são diferentes as crianças, cada uma tem uma maneira singular de se expressar. A abertura com que olharmos para aquilo que a criança faz é o que cria a sensibilidade dele e o olhar atento a cada fresta, ou necessidade da criança.

O acesso a várias linguagens artísticas na escola propicia experiências significativas.

O educador deve conduzir o processo educativo dando significado àquilo que a criança aprende incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte devem estar integradas as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

“Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos [...], assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.” (CUNHA, 1999, p.10).

A Arte na educação infantil pode ser vista de diferentes pontos de vista, para a criança a arte é uma forma de expressão onde ela é capaz de utilizar o lúdico e o imaginário como fonte de inspiração e o professor deve estar atento para fornecer os elementos e as condições necessárias para auxiliar as crianças em suas criações, realizando as intervenções necessárias.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são adotadas as seguintes definições:

“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”. (BRASIL, 2010, p.12).

Tudo começa a partir da educação infantil, é a primeira etapa da educação, devemos nos preocupar em quais propostas estamos proporcionando, quais experiências, como as linguagens e como estão oportunizando para nossos bebês e crianças, o brincar está presente em todas as linguagens, a arte do brincar vamos deixar que eles explorem e se tornem sujeitos criativos, críticos-reflexivos.

BRINCAR, BRINCAR DE ARTES E ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS



Link: <https://dreamkids.com.br/5-ideias-para-estimular-a-criatividade-infantil/> acesso 30 out. /2023.

“É importante em uma proposta de arte, organizá-la de tal modo que individualidades se manifestem com força expressiva. Para isso é preciso apreciar generosamente a produção infantil. Mirá-la com interesse para que as sutilezas do percurso criativo possam ganhar vida por meio da relação do professor com o trabalho das crianças.” (BARBIERI, 2012, p. 51).

Brincar possibilita a aprendizagem da criança, por facilitar a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. As ações educativas possibilitam a arte do brincar em espaços significativos de aprendizagens infinitas e significativas.

Sabe-se que na educação infantil a criança, brinca, brinca, brinca, o lúdico está muito presente em todos os espaços, experiências com as linguagens das artes plásticas para as crianças contribuem para momentos prazerosos no cotidiano escolar, nos CEIs (Centros de Educação Infantil), no qual que por vezes as crianças chegam com menos de 4 meses, devemos propiciar um ambiente acolhedor com diversas experiências e com diferentes linguagens que auxiliam no desenvolvimento integral dos educandos.

“A organização dos ambientes, os usos dos tempos, a seleção e oferta de materiais articulados às experiências de aprendizagens propostas aos bebês e crianças refletem concepções de educação e cuidado presentes no cotidiano das Unidades Educacionais.

Espaços não são estruturas neutras, possuem dimensão simbólica nos quais se desenvolvem múltiplas habilidades e sensações. Os ambientes traduzem a compreensão que se tem da infância, do papel da educação e do educador revelada na experiência e nas relações que se dão num ambiente de liberdade e de respeito às potencialidades infantis.” (Indicadores de qualidade, 2016, p. 49)

Segundo Barbieri os espaços propiciam encontros, pesquisas criação, o ambiente se pela ocupação e pelos sentidos que criamos neste espaço com materiais diversos.

“Bebês e crianças precisam de espaços e materiais diversificados para experimentar, explorar e expressar aquilo que vão aprendendo dentro e fora da U.E. quanto mais diversificados, ricos em possibilidades de tateio, bonitos, organizados e acessíveis forem o espaço e os materiais presentes na U.E, tanto na área interna quanto na área externa, mais possibilidade de experimentação e de expressão os bebês e crianças terão em sua experiência, pois quanto mais exploram o mundo ao seu redor, mais tem o que expressar por meio da fala, do corpo, do desenho, do faz de conta, da experimentação. O espaço bem-organizado promove a atividade autônoma, já que não precisam esperar as orientações dos adultos para iniciarem uma atividade podendo escolher com autonomia o que fazer.” (São Paulo, 2019, p. 109).

Brincar de artes é uma expressão artística que permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de bebês e crianças, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando as aprendizagens significativas, tendo em vista que por meio do lúdico que se faz presente na Educação Infantil o tempo todo.

O contato com diferentes formas de artes oportuniza as crianças a exploração, o conhecimento, a brincadeira, e o desenvolvimento integral como sujeito que faz parte do todo.

A criança na educação infantil explora todos os sentidos, isso faz com que as experiências com artes sejam ainda mais enriquecedoras.

As brincadeiras e jogos vêm mudando desde o começo do século XX até os dias atuais, nos diferentes países e contextos sociais. Mas o prazer de brincar não muda. O crescente movimento pelo resgate do brincar, tanto no Brasil quanto no mundo, tem uma força e importância que atravessam fronteiras, porque diz respeito ao resgate da linguagem, da essência dos seres humanos e da possibilidade de expressarem e serem reconhecidos em suas singularidades, aprenderem do mundo a sua volta, se inserirem nos diversos grupos e descobrirem suas identidades multiculturais. (FRIEDMANN, 2012, p.18).

Quando propiciamos momentos lúdicos enriquecedoras nas salas de referências, ou em outros ambientes da unidade escolar, conseguimos fazer com que as crianças experimentem novas linguagens e constituam-se sujeitos socioemocionais, criativos, críticos-reflexivos. O trabalho com artes na educação infantil oportuniza experiências prazerosas, agradáveis e com ações pedagógicas engajadas oferecem uma aprendizagem significativa.

“O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um lugar cuidado, preparado, nos convida de outro jeito. É preciso que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa, como brincante que são. Eles nos suscitam ritmos – se é muito quente, imprime um ritmo; se o ambiente é agradável, embaixo de árvores ou em uma sala confortável e iluminada, imprime outro.” (BARBIERE, 2012, p. 49).

Como a autora diz o espaço tem intenção, ele orienta a ação devemos proporcionar espaços criativos para produzir ações significativas nas aprendizagens de nossos bebês e crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos conceitos abordados nesta pesquisa é possível afirmar que é papel da escola reconhecer a importância da atividade lúdica, por meio de jogos e brincadeiras como um facilitador da aprendizagem da criança. A ludicidade é um instrumento favorável no processo de ensino aprendizagem e com as atividades lúdicas a criança se comunica e se relaciona com os demais, compreendendo sobre o mundo que a cerca e sobre qual a melhor maneira de se inserir nele. A atividade lúdica é o brincar em que a criança adquire conhecimentos e aprende com o contato com os diferentes objetos e materiais que o ambiente proporciona a ela.

No contexto da Educação Infantil as atividades lúdicas devem ser frequentes, promovendo um aprendizado mais eficaz e oportunizando as crianças experiências de aprendizagem significativas, que contribuem para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades específicas. Com base nos autores pesquisados podemos afirmar que o brincar como um dos pilares da aprendizagem na infância, fundamental para o desenvolvimento infantil. Enquanto brinca a criança cria hipóteses e elabora estratégias para chegar ao objetivo, resolvendo os conflitos estabelecidos durante as brincadeiras e as interações. Com isso, o jogo é valorizado no espaço educativo da criança na educação infantil.

Brincar de fazer arte estimula a imaginação, a criatividade e auxilia no desenvolvimento integral das crianças. A arte facilita o cotidiano escolar na Educação Infantil.

Devemos proporcionar espaços acolhedores em que a arte está inserida, com organização do espaço contribuirá para aprendizagens significativas. O professor deve ter intenção de harmonizar ações educativas criativas para que ocorra o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

A análise evidenciou que o educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

É de fundamental importância proporcionar a criança a convivência em um ambiente repleto de materiais e situações diferentes, deixando que ela construa e elabore seus próprios conhecimentos, à medida em que os assuntos são apresentados pelo professor. O professor deve planejar as suas intervenções pautando-se na aprendizagem lúdica e criativa, que são os grandes motivadores e elementos fundamentais na aprendizagem infantil, contribuindo para a construção de novos conceitos nas aprendizagens.

Destarte, brincar, brincar na educação infantil é uma realidade, vamos brincar de fazer arte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** Josca Aline Baroukh, Coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações)

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC., 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 017/2001.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**. São Paulo. Moderna, 2012.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria H. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. **Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

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

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

SHISLAINE MARIA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (em 2007); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela faculdade Faconnect (2023); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Fernando Sabino.

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

A pesquisa tem como tema: O papel do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na implementação da BNCC em seu segmento.

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 cor responsável 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; estabelecer relação entre a atuação formativa do Coordenador Pedagógico e capacitação técnica da equipe de Educação Infantil para a revisão curricular e a implementação da BNCC no segmento.

A referida pesquisa de Conclusão de Curso 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.”

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 nortearão 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.

O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

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.

No corpo do documento é apresentado o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem avançar ao longo de seus estudos na Educação Básica. Seu maior objetivo é estabelecer metas mínimas de aprendizagem garantida que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade.

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.

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. 41e 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.

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 de 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 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.

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:

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.

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.

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;

Estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários.

Coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos, zelando sempre pela primazia do pedagógico sobre as ações culturais e assistencialistas.

Implementação.

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.

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.

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**, Acesso em 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: EDUARDES, 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.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

PLAYFULNESS IN LITERACY



TATIANA CHAGAS MONTEIRO

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 em: 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.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEMOCRATIC MANAGEMENT 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

O presente artigo tem como finalidade avaliar a importância e o compromisso da Gestão Escolar Democrática para o bom funcionamento das instituições escolares e o seu papel frente à Educação Infantil. Para a realização do mesmo fez-se um levantamento bibliográfico em livros e artigos pertinentes ao assunto, podendo-se então analisar conceitos, definições e a legislação educacional vigente; com o objetivo de compreender a importância do papel desta administração que envolve em suas decisões o coletivo. A Educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, por meio dela atingem-se melhores desempenhos na área tecnológica, industrial, cultural, na saúde, na inclusão social, entre outras. Além de acarretar em um avanço no nível de consciência das pessoas como participantes de um corpo social, as pessoas participam mais da vida cívica: debatem idéias, engajam-se em lutas sociais, participam da política, cobram soluções para os problemas da sociedade, elegem melhores representantes, lêem mais e pensam em como melhorar a realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Administração; Gestão Escolar; Gestão Democrática; Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to evaluate the importance and commitment of Democratic School Management for the proper functioning of school institutions and its role in Early Childhood Education. To do this, a bibliographical survey was carried out in books and articles relevant to the subject, so that concepts, definitions and current educational legislation could be analyzed; with the aim of understanding the importance of the role of this administration, which involves the collective in its decisions. Education is one of the most important factors in a country's development. Through it, better performance is achieved in the areas of technology, industry, culture, health and social inclusion, among others. In addition to raising people's level of awareness as participants in a social body, people participate more in civic life: they debate ideas, engage in social struggles, participate in politics, demand solutions to society's problems, elect better representatives, read more and think about how to improve reality.

KEYWORDS: Administration; School Management; Democratic Management; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação para o desenvolvimento de um país é à base de tudo. No mundo moderno de hoje, se o indivíduo não tiver nenhum tipo de instrução, ele estará praticamente perdido; pois a cada dia que passa existe uma incessante busca pelo conhecimento para que se consiga uma melhor qualidade de vida.

Para que se formem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, é fundamental que ele tenha uma boa formação escolar. Para que as instituições escolares consigam realizar sua função de forma satisfatória é necessário que elas estejam bem administradas.

Nos dias atuais em sua grande maioria, as instituições educacionais estão presas a uma educação tradicional oriunda de uma gestão arcaica e limitada. Na gestão de algumas escolas, ainda observam-se iniciativas centralizadoras e autoritárias, tais como: pouca participação da comunidade, desvalorização da presença política de estudantes, burocracia, ausência de processos eletivos e mesmo desrespeito aos profissionais da educação. Esta constatação nos faz reconhecer que a democracia na escola talvez seja, fosse ou é a solução para a resposta às afirmações citadas.

A Gestão Democrática começa a surgir no cenário nacional a partir de 1980, porém ligada às questões de elaboração de documentos legais, o país começa então a questionar ideais democráticos. No entanto, apenas no ano de 1988 é elaborada a Nova Constituição Federativa do Brasil (1988), que aborda em seu texto, a questão da gestão democrática, mas somente como princípio constitucional.

Como Lei e abrangendo o campo educacional os princípios de uma gestão democrática, somente seriam incorporados à legislação em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB).

Este novo paradigma de administração escolar traz fundamentos da administração direcionada às empresas, porém com adaptações que vivenciam as instituições escolares. Este modelo de gestão escolar não só abre espaço para iniciativa e participação, como cobra da equipe escolar, alunos e pais esta participação.

Esta pesquisa de natureza bibliográfica buscou embasamento legal na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996) em livros, artigos em sites e revistas especializadas que abordam o assunto tema "Gestão Democrática na Educação Infantil"; autores estes que destaco agora: Aírès (1989), Falcão Filho (1992), Felix (1996), Ferreira (2004), Flores & Tomazzetti (2012), Junior (2010), Kramer (2006), Libâneo (2001), Luck (1991), Oliveira (1997), Vieira (2008).

É notório que a Educação Infantil passou e passa por muitas mudanças, em decorrência das inúmeras transformações políticas e econômicas que afetaram e afetam o mundo do trabalho e a vida cotidiana. Transformações essas que vem definindo um novo momento na Educação Infantil brasileira; momento esse em que a Gestão Escolar tem papel fundamental, pois hoje a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; portanto a Gestão Escolar Democrática auxilia muito nas instituições de Educação Infantil.

GESTÃO/ADMINISTRAÇÃO

De acordo com a etimologia da palavra "gestão", deriva do latim "gestio" = trazer em si, produzir, ação de dirigir. Portanto, Gestão é o ato de administrar um bem alheio, gerência, ação de gerir (administrar). Pode-se dizer que Gestão = administração, está relacionada com a atividade de incentivar uma organização a alcançar seus objetivos, cumprir sua meta, desempenhar seu papel.

Segundo Junior (2010) a administração nasceu dos estudos de Taylor, Fayol e Ford, suas teorias sobre administração foram fundamentadas no princípio da autoridade, envolvendo ainda planejamento, organização, direção, coordenação e controle. No período de seu surgimento as teorias de administração foram direcionadas às empresas; porém com a necessidade de um maior planejamento e organização de atividades, elas acabaram influenciando outros campos de atividades, como o educacional. Porém neste campo, isso aconteceu de forma autoritária sendo o seu controle direcionado apenas para uma pessoa, um líder, que na escola passou a ser representado pela figura do Diretor.

Na História da Educação brasileira, a administração escolar sempre teve suas ações, no que se referia a gerência de sua parte administrativa ligada aos princípios e métodos usados na administração de empresas.

De acordo com Félix (1996):

A administração escolar não constitui um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem

ser identificadas as diferentes escolas da administração de empresas o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica neste caso a educação”. (FELIX, 1996, p.71)

Desta maneira os especialistas que ao introduzirem os princípios da administração de empresa na administração escolar, idealizavam a escola como uma organização que deveria ter um grau de cientificidade, e que assegura-se o funcionamento satisfatório da organização escolar, como afirma Félix (1996).

Desde modo o procedimento de transferência da teoria empresarial para a administração das escolas, focou-se nas ideias da “administração científica do trabalho”, isto é, nos princípios de Taylor e Fayol. Fazendo com que as escolas passassem a serem vistas como organizações que devessem promover a eficiência e a produtividade.

Ao se adaptar os princípios da teoria administrativa para dentro das escolas, estas retrocedem para seu ambiente interno. Fazendo com que seus problemas, dificuldades e soluções tivessem como referência apenas a sua realidade, o seu mundo interno. Segundo Falcão Filho (1992), os problemas na administração de uma escola eram considerados consequência da maneira como se aplicava na escola o planejamento, a organização, a coordenação, o controle das atividades e das pessoas, enfim o exercício da direção; em outras palavras os problemas da escola eram considerados técnicos.

Alguns profissionais vinculados à educação exerciam apenas suas tarefas, de rotina e realizavam de forma mecânica seu trabalho. Não havia dentro das organizações educacionais o aspecto profundo da natureza humana que educa e é educado, que administra e é administrado; respeitar identidades, interesses, desejos, projetos, enfim agiam como trabalhadores que deveriam apenas desempenhar suas funções visando à eficiência e produtividade. Não se levava em conta, esqueciam-se dos principais objetivos do processo de ensino para o qual as instituições escolares estão reservadas, que são: ampliar os conhecimentos, promover o social, desenvolver o pensamento, raciocínio entre outros.

Mas felizmente este esquema começa a mudar e percebe-se uma nova maneira de administrar as instituições escolares, começa a surgir à gestão participativa ou democrática; que passa a ser uma alternativa a organização clássica, e consiste em idealizar maneiras organizacionais no campo escolar, isto é uma administração que gere uma educação participativa e uma aprendizagem não autoritária. A então divisão ou delegação do trabalho Taylorista passa a ser substituída pela “integração de tarefas”, ou seja, a cooperação, que passa a ser a principal preocupação de todos os envolvidos na instituição escolar (educadores, educandos, diretores e funcionários).

Outro ponto a ser considerado é a relevância do colegiado. Souza (2019) expõe que para o colegiado funcionar bem é necessário que todos tenham disposição ao diálogo e à participação. Além disso, é essencial que os integrantes do colegiado se reúnam periodicamente para acompanhar as atividades escolares.

GESTÃO PARTICIPATIVA OU DEMOCRÁTICA

Até a algum tempo atrás, o modelo de gestão escolar conhecido e utilizado, era aquele em que a pessoa do Diretor responsável, era autoritário e submisso aos órgãos centrais e sua função se limitava a somente ser um administrador das determinações estabelecidas pelos seus superiores. Somente a partir da década de 80, quando o processo político brasileiro passou por transformações e os primeiros governantes que foram realmente eleitos pelo povo, isto é, pelo voto direto tomaram posse; foi que o processo de autonomia da escola deu início. A partir daí o discurso por uma educação democrática ganhou intensidade e força, sendo que vários movimentos começaram a incentivar a luta por uma escola que possuísse autonomia e fosse de qualidade, uma escola participativa.

De acordo com Oliveira (1997), a gestão democrática da escola só passou a ser uma exigência legal após a promulgação da Constituição Federal da República de 1988. E desde então passou a ser um desafio para as redes públicas de ensino no Brasil raciocinar sobre instrumentos e canais de participação mais efetivos para a administração das escolas. A meta da escola democrática é buscar uma nova concepção de educação cujo eixo vertebrador da organização escolar são os educandos e não os conteúdos ministrados, cuja proposta é juntar conhecimento e vida social, identidade e diversidade cultural, formação e humanização, cidadania e direito.

Segundo Ferreira (2004), a gestão democrática na educação deve garantir uma educação envolvida com a sabedoria de viver junto, respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos, independe de raça, cor, credo ou opção de vida. Isso significa que as decisões tomadas quando a organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvam na escola devem estar comprometidas com a formação da cidadania, aprender com cada "mundo", que seus costumes e valores devem ser respeitados.

A gestão e a organização do trabalho escolar exigem um constante aperfeiçoamento de toda equipe escolar; aperfeiçoamento profissional, político, científico e pedagógico. Administrar uma escola sugere o conhecimento de seu estado real, necessita-se observar, avaliar, analisar e compartilhar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, a objetividade, os resultados, e as experiências docentes bem-sucedidas.

Assim fica evidente que a organização pedagógica precisa de uma gestão qualificada e que de garantia de eficiência ao ensino, porém este trabalho deve ser em conjunto, pois se torna dessa maneira indispensável para o desenvolvimento de competências que permitam realmente que se aprenda com o outro e construa-se de forma participativa a democratização da escola.

Como afirma Lück (1991):

"... o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo em conjunto". Lück (1991, p.15).

No entanto Luck (1991) observa ainda que a gestão democrática ou participativa seja uma necessidade de qualquer gestor que pretende ter como prioridade a qualidade do trabalho pedagógico. Ressalta também que nenhuma escola se desenvolve sem a unidade do grupo, conseqüentemente a participação plena gerada pela gestão escolar pode dar sustento próprio ao processo educacional

e fortalecer o desenvolvimento de uma consciência social e crítica direcionada a formação do ser humano, a cidadania.

Sendo assim, pode-se afirmar que a organização do trabalho pedagógico é uma forma de se desenvolver a educação com mais qualidade, portanto deve ser construída e reconstruída sempre para que cada escola tenha autonomia para refletir, indicar e atuar em seus problemas e suas soluções. Somente a participação fortalece a gestão democrática, contudo ela deve ser descentralizada para que provoque mudanças pedagógicas no processo ensino-aprendizagem.

Uma gestão democrática não envolve somente os adultos, mas todos aqueles da comunidade escolar, inclusive os discentes. Por isso, a autonomia do educando também é um ponto necessário de ser analisado. E, de acordo com Paro, não somente a autonomia dentro da sala de aula como a administração do tempo e do espaço, do equipamento e do ambiente de aprendizado e convivência, mas também é indispensável que eles tenham voz nas decisões escolares. Em vista disso, os professores farão a mediação, incentivando, discutindo, refletindo e propiciando condições para essa participação ativa dos estudantes.

AMPARO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

O respaldo legal para a democratização da educação no Brasil veio através da Nova Constituição Federal de 1988; ela reforçou o movimento de gestão democrática na educação, que teve um grande avanço nas décadas de 80 até meados da década de 90; apontando as modificações necessárias para uma gestão educacional de qualidade. Qualidade essa que diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão, orientado pelos princípios.

Do texto da Constituição (1988) pode-se dizer que o respaldo maior a gestão democrática foi dado no artigo 206:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade.
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 34-35)

Portanto, a Constituição Federal (1988) é o eixo norteador do sistema de educação no Brasil, que é amparado e legitimado por leis específicas que visam viabilizar políticas que contribuam para o crescimento da educação no país. Leis estas que fazem parte do texto da LDB-Leis de Diretrizes e Bases/1996, que em seu Título IV - Artigo 12, Incisos I a VII, contém as principais incumbências que se referem à gestão escolar e as suas unidades de ensino:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

1. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996, p. 14-15).

Segundo Vieira (2008), no contexto da LDB, a Proposta Pedagógica é a principal atribuição das unidades de ensino, em sua elaboração devem fazer parte muito planejamento; pois ela é a bússola da escola. Ela define os caminhos e os trajetos que a escola vai tomar para alcançar os seus objetivos; portanto deve ser bem formulada e estruturada pela escola e seus representantes.

A gestão escolar é legalmente fundamentada e a legislação atual relacionada determina que ela seja democrática, sendo que por sua democratização entende-se um ideal de orientação de atividades e o incentivo à participação da comunidade. Sendo assim, a gestão democrática é definida com os princípios de integração do sistema/escola com a família, comunidade e sociedade a participação democrática no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência das inúmeras transformações que afetam o mundo, tais como tecnológicas, políticas, econômicas, do trabalho e da vida cotidiana, a educação infantil vem passando por um processo de mudanças, que trouxeram um novo momento para a sua história.

Numa época em que a educação amparada pela legislação vigente se volta para a educação infantil, se torna necessário um olhar mais criterioso para as instituições escolares e como elas estão sendo administradas.

Sabemos que a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres começa na escola, precisamente na educação infantil; fase onde é plantada a semente da estrutura deste futuro cidadão. Por este motivo, a instituição escolar que vai abrigar este cliente deve estar preparada para cumprir estes objetivos.

E o que prepara uma instituição escolar?

Com certeza uma boa administração ou uma gestão consciente, participativa porque não,

democrática.

A gestão democrática é uma nova maneira de administrar a escola. Uma forma de descentralização de poderes, privilegiando a autonomia e a participação de todos os envolvidos no processo de educação juntamente com a família e a comunidade. Assim, a escola pode pensar sobre o caminho que deve seguir na busca de um ensino com mais qualidade e no preparo de seus alunos.

Vivemos num país marcado pelo autoritarismo, que de certa forma vetou a participação da população em qualquer decisão, mas a gestão democrática faz parte da natureza da educação e chama de volta a população para participar.

Construir uma escola democrática é compartilhar as decisões, as conquistas e os fracassos, é integrar todos os membros da escola, é valorizar o coletivo, todas essas práticas qualificam o processo educativo. Esse processo baseia-se na responsabilidade coletiva, onde todos se tornam comprometidos com o todo da escola. Só assim o processo educativo terá maior sentido.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB Lei nº 9.394/96, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

FALCÃO FILHO, J. L. **A Gestão Compartilhada na Escola**. Revista Brasileira de Administração da Educação n.º 2. Brasília, jul./dez. 1992.

FÉLIX, Maria de Fátima C. **Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial**. São Paulo: Cortez. 1996.

FLORES, V. M. da S. TOMAZZETTI, CM. **A Gestão da Educação Infantil: concepções e práticas. 2012.** Seminário em educação. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/anped-sul/9anpe/343>. Acesso 25 out. 2023.

FERREIRA, Naura S. C. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada”.** Revista Educação & Sociedade. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/226> Acesso 19 out. 2023.

JUNIOR, B.R.S. **Gestão Educacional: uma breve perspectiva histórico-filosófica.** Encontro-Ensino, 2010. Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/enc026>. Acesso 27 out. 2023.

KRAMER, Sonia. **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LUCK, H. **Planejamento em orientação educacional.** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

VIEIRA, Sofia L. **Educação Básica: política e gestão escolar.** Fortaleza: Liber livro, 2008.

CLASSIFICAÇÃO DOS BRINQUEDOS

CLASSIFICATION OF TOYS



VIVIAN FERRANTE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2012); Pós-graduada em Educação Infantil pela IPEMIG (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Freguesia do Ó, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo proporcionar reflexão com pais e educadores sobre o brincar infantil. Sabemos que brincar faz parte da vivência da criança e não necessariamente ela precisa ir à escola para brincar. É natural vermos crianças desde a mais tenra idade com brinquedos nas mãos. Brinca sozinha, com os pais, na companhia de outras crianças. O que irá diferenciar o brincar da escola, com os demais lugares que a criança frequenta para brincar é que na escola esse brincar vem cheio de intenções, vem acompanhado de observação e planejamento. É no momento do brincar que os educadores visualizam possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo; Classificação; Relações; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The aim of this article is to encourage parents and educators to reflect on children's play. We know that playing is part of a child's experience and they don't necessarily need to go to school to play. It's natural to see children with toys in their hands from an early age. They play alone, with their parents and in the company of other children. What differentiates school play from other places where children

go to play is that at school this play is full of intentions, accompanied by observation and planning. It is at the moment of play that educators visualize possibilities.

KEYWORDS: Play; Classification; Relationships; Development.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar deve ser uma ação de liberdade que proporciona a construção do conhecimento, que é adquirido pela criação de relações e não por exposições a fatos e conceitos isolados. É por meio do brincar que a criança desenvolve seus aspectos cognitivos, emocionais e afetivos.

O presente artigo propõe um entendimento acerca das inferências que brinquedos e jogos desenvolvem dentro do processo de aprendizagem trabalhados em crianças da Educação Infantil, especialmente em crianças de 2 a 4 anos.

O lúdico é uma opção que os educadores têm para trabalhar o conhecimento de forma prazerosa, pois, é por meio do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo, e formar sua personalidade, recriando situações do seu dia a dia na busca de novas experiências. Dentro desta concepção Bruner apud Kishimoto (1994) afirma que o brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem, que funciona como instrumento de pensamento e ação, para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. É importante refletirmos a maneira como o brinquedo vem sendo trabalhado nas escolas, e se eles favorecem um aprendizado significativo nas atividades pedagógicas.

Segundo especialistas da arte do brincar, os jogos, brinquedos e brincadeiras podem ser classificados de acordo com as competências que eles desenvolvem nos participantes.

Sabe-se que durante as brincadeiras, crianças, adolescentes e até mesmo os adultos, passam por sentimentos variados, que podem ou não causar-lhes sensações desagradáveis, necessárias de serem superadas.

O aspecto positivo disso é que, por meio deles, aprendem a lidar com sentimentos que não estão acostumados, como as pequenas frustrações, as perdas e as derrotas.

O BRINCAR PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS

Quando nos deparamos com uma cena com muitos brinquedos espalhados e algumas crianças próximas, podemos observar que as crianças se interessam por brinquedos dependendo de sua idade.

Geralmente os pequenos entre 0 e dois anos se aproximam de um tipo de brinquedo, os de 2 a sete anos, se motivam com outros e dos sete aos onze, doze anos outros ainda. Essas idades estão relacionadas aos estágios de desenvolvimento de Piaget.

No primeiro ano de vida a criança brinca, no início, com seus próprios membros praticando movimentos com as pernas, os braços e os dedos, balbucia, agarra e sacode objetos, demonstrando grande prazer nesses brinquedos motores. Piaget (1971) privilegia muitos desses “jogos de exercício” à autoimitação: o bebê imita a si mesmo, várias vezes repetindo um movimento casual ou reflexo que acaba de efetuar. Olhar a luz e as cores, escutar os sons e as canções de ninar, apalpar os objetos, sentindo a textura das roupas, parecem construir brinquedos sensoriais para a criança. Nesta fase podemos dizer que as crianças se interessam por brinquedos funcionais e experimentais. É importante que os educadores entendam a classificação dos brinquedos para oferecerem às crianças os brinquedos que são interessantes e ao mesmo tempo proporcionarão boas aprendizagens. Ainda nesta fase deverão ser explorados diferentes sons, formas, texturas, cores e outras sensações. Eles servem de base para o desenvolvimento de outras habilidades, como as artísticas. Propor atividades com tintas, em que as crianças possam pintar com diferentes suportes, que possam experimentar a sensação das diversas cores em papéis, paredes, chão e até no próprio corpo.

Pais e educadores precisam deixar as crianças se movimentarem e se sujarem de tinta de terra, de areia, de rabiscos. São experiências enriquecedoras, que cada criança precisa vivenciar para se desenvolver.

Os brinquedos também podem ser: chocalhos e outros instrumentos musicais, caixas de empilhar, jogos de encaixar, dentre outros.

O BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 2 A 7 ANOS

Os brinquedos de ficção, de ilusão ou simbólicos surgem na segunda metade do segundo ano de vida e se prolongam até os anos pré-escolares.

Scupin apud SSP (1998) observando seu filho, registra que a criança fazia seus brinquedos “comerem” ou “dormirem” e ela mesma “comia” as mais variadas refeições de potes vazios.

Em relação às diversas modalidades de brinquedos de ficção, é natural a criança fazer de conta que está dirigindo um carro ou uma motocicleta, como também atribuir vida a objetos inanimados. Essa característica do pensamento infantil é um aspecto importante em relação aos brinquedos, sendo chamado de animismo (do latim anima = alma). Na qual para a criança pequena sua boneca, seu ursinho e outros brinquedos sentem e pensam como as pessoas grandes.

Podemos dizer que esta fase é importante os brinquedos de faz de conta. É a fase que os educadores podem oferecer às crianças os materiais não estruturados. Um pedaço de tecido pode ser transformado em roupas de super-heróis, podem ser os tapetes dessa casa, os lençóis, tudo dependerá da criatividade dos pequenos.

Os jogos de faz de conta são ótimos instrumentos para se desenvolver a imaginação e o potencial criativo das crianças, por meio da experiência com diferentes personagens e papéis que desempenham durante as brincadeiras. Esses momentos favorecem a compreensão da realidade. Faz de conta é brincar de médico, de casinha, de circo, de super-herói, príncipe e princesa, desenhar etc.

Os brinquedos de representação de papéis e de construção causam interesse após o terceiro ano de vida, a criança já brinca imitando atividades que vivencia ou das que toma conhecimento por meio dos livros, cinema e da televisão. Sendo assim, ela brinca de motorista de ônibus, de carteiro, de médico, professor ou cozinheiro.

Chateau apud SSP (1998) chama esses jogos de brinquedos de imitação. Neste período, há um interesse particular pelo brinquedo de construção, no qual a caixa de bloquinhos de madeira, pedras, areia, plantas, terra são elementos indispensáveis para esse tipo de brinquedo.

Muitas vezes, os mesmos materiais servem aos dois tipos de brinquedo: crianças misturando água à areia para levantar um castelo, empenhado em um brinquedo de construção. Outras crianças fazem bolinhos de areia e oferecem aos seus amigos para “provarem”, representando o papel da mãe ou do pai ou de alguém que desempenhou tal função.

Os brinquedos de construção são acompanhados muitas vezes pelo entusiasmo da competição, ou seja, o meu é “mais bonito”, “mais alto”, “maior”, etc.

Schraml apud SSP (1998) narra um exemplo de brinquedo de representação de papéis lembrando-se de sua própria infância, ligando várias casas havia um caminho asfaltado medindo cerca de 12 metros de comprimento por 1 metro de largura, o resto da área era coberto por cascalho ou grama. O caminho asfaltado, para as crianças, simbolizava um trem. Adultos que por acaso estivessem no local eram os passageiros, e as crianças o maquinista, o chefe do trem e os fiscais. O brinquedo era vivenciado com total realidade que uma saída para o cascalho ou para o gramado equivalia a pular do trem em movimento.

O BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 7 A 12 ANOS

Os Brinquedos com regras estão ligados ao aspecto social, portanto, são interessantes para as crianças que estão no ensino fundamental com idade entre 7 e doze anos.

No aspecto social, os brinquedos podem ser classificados como instrumentos que envolvem mais de dois participantes, em que eles devem seguir determinadas regras e combinados preestabelecidos, para sua execução. Por intermédio desses, proporcionam o respeito ao próximo, a compreensão do outro, dos limites que devem ser respeitados, das negociações que podem ser feitas. Alguns deles são: xadrez, dama, dominó e outros jogos de tabuleiro.

A criança entre 7 e 12 anos possui a capacidade de brincar em grupo, pois já opta a seguir as regras e a guardar a sua vez. Antes dessa idade, ela já brinca paralelamente com outra criança ou em grupo de no máximo três, mas não participou ainda de jogos sujeitos a regras, pois, embora possa percebê-las, mostrando-se incapaz de submeter-se a elas.

Chateau apud SSP (1998) registrou diversos brinquedos e denominou de jogos de regras arbitrárias, aos quais a criança se entrega mesmo estando sozinha. Por exemplo, andar na beira da calçada pode assumir inúmeras variações, como: pisou ou não nos riscos de junção, dar um passo em cada dois fora da calçada etc. Ele ainda assinala que esses brinquedos nos mostram como a

criança está presa às regras. Ressaltando que estes são os únicos brinquedos nos quais a invenção e a espontaneidade infantil tem livre andamento, pois a própria criança inventa a regra.

Existem outros brinquedos no qual a criança deve ser capaz de inibir-se, não podendo falar, rir ou mover-se (como da estátua).

Piaget (1971) em seus estudos verificou que a criança tende a superestimar o valor e a importância das regras aplicáveis a determinados jogos. Para a criança pequena, as regras são sagradas, não podendo ser mudadas, ou seja, foram impostas por uma autoridade à qual todos devem obedecer. Mesmo assim, ela não consegue jogar com as crianças maiores, só quando alcançar a idade escolar, ela estará apta a consegui-lo. Por meio da imitação e da interação com os colegas, que a criança vai atingir um estágio mais elevado; compreenderá, então que as regras existem porque todos concordam a respeito delas e elas poderão ser mudadas se todos concordarem com as mudanças.

CLASSIFICAÇÃO DOS BRINQUEDOS

Segundo especialistas da arte de brincar, os jogos e brinquedos podem ser classificados de acordo com suas competências e dessa forma garantindo a segurança das crianças.

Pode-se ainda classificar os brinquedos e jogos por faixa etária, pelos materiais que são fabricados e tantas outras formas. Cada classificação tem sua importância, e é necessário admitir que todas elas se fundamentam em hipóteses e assim muitas vezes transmitem um aspecto parcial do jogo. Entretanto, algumas classificações chegam a ignorar a função do jogo e classificam o brinquedo pelo brinquedo.

O ICCP (Centro Nacional de Informação sobre o Brinquedo) a partir de 1981, classifica os brinquedos da seguinte forma:

Funcionais – à medida que se adaptam ao corpo da criança, tanto pela forma como pelo tamanho.

Experimentais – são os que promovem diferentes possibilidades, ou seja, o que a criança pode fazer com eles.

Estruturação – auxiliam no desenvolvimento do equilíbrio emocional dos pequenos, na estruturação de sua personalidade e nas suas relações afetivas.

De relação – auxiliam o relacionamento entre a própria criança e o brinquedo e desta com outras pessoas, sejam crianças ou adultos.

Os fabricantes de brinquedos já trazem na embalagem dos brinquedos qual faixa etária ele é destinado e alguns até mesmo a finalidade pedagógica.

A ESCOLHA DOS BRINQUEDOS QUE SERÃO OFERECIDOS ÀS CRIANÇAS

Os brinquedos são instrumentos importantes para o processo educativo, pois por meio deles a criança passa despercebida por esse processo, transformando suas ações, seguindo exemplos de seus companheiros, arriscando-se por um objetivo final.

Os brinquedos que as crianças utilizam na escola devem ser planejados e pensados. Ao fazer uma lista dos brinquedos que serão adquiridos é importante que as professoras participem da escolha, pois elas sabem o que precisam para trabalharem com suas crianças. Os brinquedos escolares geralmente quando oferecidos tem uma intenção, um objetivo a ser trabalhado. É importante que ao propor brincadeiras, experimentem alguns brinquedos e outros fiquem guardados, passado um tempo, faz a troca, guarda os que as crianças já utilizaram e propõe outros.

Na hora de comprar os brinquedos, os adultos não podem se esquecer de observar as questões de qualidade deles, o que podem oferecer e ensinar, se têm algum perigo ou não. Deve-se ter atenção com os desafios que o brinquedo propõe, como também se vier acompanhado de peças pequenas, não é adequado deixá-los com os bebês e crianças menores.

A infância é a base para se atingir uma vida adulta saudável. Brinquedos mal escolhidos poderão comprometer o futuro deles, pois muitos não trazem desafios, sendo mais um instrumento que leva à apatia. Escolhê-los é uma forma de mostrar comprometimento com o futuro dos pequenos, com a construção de um cenário que esteja de acordo com seus direitos.

Alguns conceitos podem ser avaliados na hora de escolher os brinquedos:

Respeitar a idade da criança com a idade de adequação do brinquedo. Os educadores devem conhecer o brinquedo antes de oferecer às crianças. Há brinquedos com desafios que dependendo a idade da criança não gera interesse;

Evitar oferecer jogos e brinquedos que não estimulam a criatividade – jogos que trazem ideias prontas não proporcionam desafios, não aguçam a curiosidade;

Escolher brinquedos que não oferecem perigos;

Para as crianças, o mundo real está vinculado com o imaginário, não conseguindo separá-los. Por isso acreditam nos comerciais televisivos, na apresentação de seus produtos e brinquedos. Conversar com as crianças sobre isso é uma boa atividade pedagógica.

As relações vinculares que a criança presencia durante o brincar, os vínculos que estabelece com os brinquedos, ajudarão na construção do seu equilíbrio emocional e em suas relações afetivas;

É importante demonstrar que ser é mais importante do que ter. Por isso é importante mesclar os brinquedos que são prontos e os brinquedos que possam construir;

Materiais não estruturados estimulam mais o pensamento e a criatividade;

Procurar não valorizar jogos de videogame ou televisão, pois o jogo, o desenho e a leitura também proporcionam prazer.

O importante é valorizar os brinquedos que possam acrescentar novas aprendizagens, agregando valores éticos para os pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, em casa e em espaços de lazer podemos identificar que as crianças hoje buscam um local para brincar, podendo assim interagir com um espaço voltado para sua faixa etária.

O brinquedo é um objeto facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas, que desperta a curiosidade das crianças, exercita a inteligência e permite a imaginação e a invenção.

Com a falta de espaços adequados para brincar na rua, somados a hábitos solitários como a permanência em frente à televisão e ao computador, a escola se torna um importante local para intensificar o convívio entre as crianças além da sala de aula. Um dos espaços privilegiados para isso é a brinquedoteca, que mais do que diversão, também se caracteriza por ser um ambiente de aprendizagem e, portanto, deve ser usada mediante um planejamento adequado.

Segundo Piaget (1971) “Os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade; educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente; antes disso, é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo”.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LABRINP - **Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos**. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/?action=histórico>. Acesso 10 nov. 2023.

MICHELET, André – **Classificação de Jogos e Brinquedos: a classificação ICCP – in Friedmann, Adriana – O direito de brincar: A brinquedoteca – E. Scritta – São Paulo – 1992.**

MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da educação**. São Paulo: FTD, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESENVOLVENDO RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA



EMOTIONAL INTELLIGENCE IN EARLY CHILDHOOD: DEVELOPING SOCIAL- EMOTIONAL RELATIONSHIPS AT SCHOOL INDIVIDUAL

VIVIANE PASTRELLO CORRÊA

Graduação em Letras pelas Faculdades Oswaldo Cruz (1994), Pós-graduação (Lato / sensu) em Língua Portuguesa pelas Faculdades Oswaldo Cruz (1999). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2001); Professora de educação infantil no CEI Jardim Paulistano e Ensino Médio na E.E. Segundo Grau Professor Antônio Francisco Redondo.

RESUMO

O artigo relatará alguns aspectos importantes sobre a aplicação da inteligência emocional, desde a infância, compreendida dos 0 aos 7 anos de idade, iniciando-se em casa e complementada na escola. Pesquisadores renomados neste assunto abordam a importância da aplicação de técnicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais para que se conquiste a inteligência emocional iniciando desde criança. O objetivo principal do tema é que se conquiste indivíduos melhor preparados para enfrentarem as fases de desenvolvimento: infância, adolescência e adulta com maior equilíbrio, conquistando uma vida emocional preparada para os enfrentamentos que poderão surgir ao longo de sua trajetória de vida. Se colocar do lugar do outro, conhecer seus sentimentos e emoções, alcançar empatia, tolerância e altruísmo para se tornarem pessoas de melhor convivência social, afetiva, capazes de serem cidadãos melhores no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência emocional; Competências socioemocionais.

ABSTRACT

The article will report on some important aspects of the application of emotional intelligence from

childhood, from 0 to 7 years of age, starting at home and complemented at school. Renowned researchers on this subject address the importance of applying techniques for developing socio-emotional competencies in order to achieve emotional intelligence, starting from childhood. The main objective of this subject is to achieve individuals who are better prepared to face the stages of development: childhood, adolescence and adulthood with greater balance, achieving an emotional life that is prepared for the challenges that may arise throughout their lives. Putting themselves in other people's shoes, getting to know their feelings and emotions, achieving empathy, tolerance and altruism in order to become better social and emotional people, capable of being better citizens in the world.

KEYWORDS: Emotional intelligence; Socio-emotional skills.

INTRODUÇÃO

A primeira infância, que se refere aproximadamente entre 0 e 7 anos de idade. É uma fase de muito desenvolvimento, tanto emocional, cognitivo e físico da criança, sendo uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento humano. Assim sendo, a inteligência emocional torna-se um componente indispensável para um desenvolvimento saudável e equilibrado a ser iniciado desde a idade infantil.

Daniel Goleman, um dos primeiros autores a mencionar a importância da inteligência emocional, conceitua como sendo a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções e sentimentos, tanto próprios como as dos outros, favorecendo a forma de se relacionar com os outros, resolver conflitos e lidar com os desafios emocionais que a vida nos proporciona. Neste artigo exploraremos alguns conceitos sobre a importância do desenvolvimento da inteligência emocional baseado em alguns autores renomados no assunto, e como ela pode ser desenvolvida logo na primeira infância. Outro aspecto importante a ser discorrido neste artigo será a educação socioemocional, diretamente ligada ao tema.

A BASE TEÓRICA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

PIAGET E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O famoso psicólogo Jean Piaget destacou a importância do desenvolvimento cognitivo na infância. Suas teorias sobre a construção do conhecimento e a formação de esquemas mentais também têm implicações para o desenvolvimento emocional das crianças. Piaget argumentou que as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo que influenciam sua compreensão das emoções. Para ele o desenvolvimento cognitivo passa por 4 estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Piaget defende que o indivíduo se desenvolve

a partir da ação sobre o meio em que está inserido, não esquecendo dos fatores biológicos que podem influenciar no seu desenvolvimento mental.

DANIEL GOLEMAN E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

De acordo com Daniel Goleman, psicólogo e jornalista científico, autor do livro “Inteligência Emocional”, considerado o pai da inteligência emocional, considera ser a capacidade que podemos ter para compreender, reconhecer e gerenciar as próprias emoções e as emoções alheias. Em seu livro "Inteligência Emocional" (1995) trouxe à tona a ideia de que o sucesso na vida não é determinado apenas pelo QI, mas também pela capacidade de gerenciar nossas próprias emoções e a dos outros, assim como cuidar dos nossos relacionamentos de maneira salutar. Ele definiu cinco componentes da inteligência emocional: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Essas habilidades desempenham um papel crítico no desenvolvimento das crianças e na forma como elas interagem consigo mesmas e com o mundo ao seu redor.

AUGUSTO CURY E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Augusto Cury é conhecido por suas contribuições à psicologia da educação. Ele enfatiza a importância de ensinar as crianças a "pensarem antes de reagirem" e a desenvolver a autoliderança emocional. Cury argumenta que o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na promoção da inteligência emocional e no fortalecimento das relações socioemocionais. Para o autor, “a gestão da emoção funciona como uma chave para saber lidar com diferentes situações do cotidiano” e “saber como trabalhar com o emocional é um fator primordial para o sucesso, em todos os âmbitos da vida” (Método C3N Blog da Inteligência Emocional).

LEO FRAIMAN E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Leo Fraiman, psicoterapeuta, escritor e palestrante, por sua vez, destaca a necessidade de uma educação socioemocional que ensine as crianças a lidarem com suas emoções e a desenvolver habilidades interpessoais. Ele acredita que as escolas desempenham um papel de destaque nesse processo, proporcionando um ambiente seguro para a expressão emocional e o desenvolvimento da empatia e cita: “alunos com socioemocional forte são mais felizes” (<https://rhyzos.com>), acesso 27 out. 2023.

PETER SALOVEY E JOHN MAYER: OS FUNDADORES DO CONCEITO

Salovey e Mayer estudiosos do tema nos Estados Unidos e fundadores do conceito definiram a inteligência emocional como a capacidade de monitorar e regular as emoções de forma eficaz e

de adaptar-se às circunstâncias do cotidiano. Suas pesquisas forneceram uma base sólida para o estudo e o desenvolvimento da inteligência emocional em todas as faixas etárias. Eles definem a inteligência emocional como "a habilidade de perceber, avaliar, expressar e regular as emoções de forma precisa e apropriada. (Artigo "Emotional intelligence", 1990).

OATLEY E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Keith Oatley, da Universidade de Toronto, Canadá argumenta que a literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência emocional, permitindo que as crianças explorem diferentes perspectivas e emoções por meio de histórias. Ler e discutir histórias emocionalmente ricas com as crianças pode enriquecer sua compreensão das emoções humanas, permitindo com que a criança possa adquirir empatia desde a mais tenra idade.

ANTUNES E A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Celso Antunes é um defensor da educação emocional nas escolas. Em seu livro "A inteligência Emocional na Construção do Novo Eu", 1998, argumenta que as escolas devem ser lugares onde as emoções são reconhecidas e valorizadas. Promover a inteligência emocional nas crianças desde cedo pode prepará-las para uma vida mais equilibrada e satisfatória. Antunes defende as inteligências múltiplas, ou seja: inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, cinestésica-corporal, naturalista e interpessoal em suas pesquisas.

APRENDIZADO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O PAPEL DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O papel dos professores para a promoção da inteligência emocional, assim como da socioemocional é de extrema importância, afinal eles necessitam de boa formação e estarem bem-preparados para que possam abordar temas relacionados às emoções das crianças, com abordagens claras e objetivas, precisando muitas vezes recorrerem a recursos pedagógicos, leituras, jogos e brincadeiras direcionados ao tema. Essas e outras ferramentas pedagógicas promoverão a construção de um ambiente educacional enriquecedor que contribuirá para que as crianças lidem com suas emoções de maneira saudável e construtiva. A formação e a adequação de recursos pedagógicos adequados são elementos essenciais para a promoção da inteligência emocional na escola.

COMO OS PAIS DEVEM ESTIMULAR A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM SEUS FILHOS

Os pais devem estimular seus filhos mostrando o mundo a ele, ou seja, leve-o para passear, conhecer pessoas, ter contato com a natureza, receber novas sensações, que lhe proporcionará novas conexões neurais, ampliando sua inteligência, e conhecimento de mundo.

A AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NAS CRIANÇAS

Conversar com as crianças sempre é muito importante para que se possa entender como estão lidando com suas emoções, como expressam empatia e como interagem com os outros. Além disso, conversar com as famílias sobre a criança, seu comportamento familiar, seus possíveis medos e angústias podendo-se assim obter informações valiosas de como a criança percebe suas próprias emoções, dentro e fora do âmbito escolar.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) as competências socioemocionais estão em todas as 10 competências gerais da Educação Básica, incentivando a inclusão de temas transversais, como: ética, cidadania, respeito às diferenças e saúde emocional. O Projeto de Vida, por exemplo, que deverá ser implantado até 2024 em todas as escolas, deverá ter como foco das competências socioemocionais: Responsabilidade, determinação, assertividade, imaginação criativa, curiosidade para aprender, foco, organização e tolerância à frustração.

A partir do apresentado acima podemos discorrer um pouco sobre o entendimento dessas competências socioemocionais nas escolas. Conforme CASEL, a educação socioemocional constitui-se em processo de entendimento e habilidades emocionais, assim como tomadas de decisões responsáveis e para isso há necessidade de promoção da educação socioemocional dentro e fora da escola, para que haja o desenvolvimento das cinco competências essenciais:

AUTOCONSCIÊNCIA

Envolve o conhecimento individual e suas limitações/forças, voltadas aos seus crescimentos, sempre mantendo atitudes otimistas.

AUTOGESTÃO

Envolve o gerenciamento do estresse, controle de impulsos e definição de metas.

CONSCIÊNCIA SOCIAL

É colocar-se no lugar do outro, ter empatia e respeito à diversidade.

HABILIDADES DE RELACIONAMENTO

Ser proativo, saber ouvir o outro, cooperar com os demais indivíduos, ser resiliente, ser respeitoso, solucionar conflitos entre outros.

TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL

Preconizar as escolhas pessoais e interações sociais, cuidados com a segurança e padrões étnicos da sociedade em que pertence.

O conceito de Educação Socioemocional foi desenvolvido em 1994, nos Estados Unidos, pelo CASEL (grupo de pesquisadores que criou a organização com o objetivo de pesquisar o impacto da inclusão da educação socioemocional na escola e na vida dos estudantes)

Ainda de acordo com CASEL (2015) “investir em competências socioemocionais beneficia o aluno não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também no desempenho escolar de maneira geral e na manutenção de uma sociedade pró-social”.

ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PARA DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Agora que examinamos as bases teóricas da inteligência emocional na primeira infância, é importante explorar estratégias e atividades práticas que podem ser implementadas para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças na faixa etária indicada.

ESTIMULE A EXPRESSÃO EMOCIONAL

Uma das primeiras etapas para desenvolver a inteligência socioemocional nas crianças é criar um ambiente onde elas se sintam à vontade para expressar suas emoções. Isso pode ser feito por meio de conversas abertas, perguntas sobre como estão se sentindo e como estão suas emoções.

ENSINE HABILIDADES DE AUTORREGULAÇÃO

A autorregulação emocional é uma parte essencial da inteligência emocional. Ensine as crianças a identificarem e nomearem suas emoções, bem como estratégias para acalmar-se quando estão chateadas ou frustradas. Jogos e exercícios de respiração podem ser úteis nesse processo.

PROMOVA A EMPATIA

A empatia é a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros. Incentive atividades que ensinem empatia, como discutir histórias de personagens que passam por desafios emocionais e discutir como eles se sentiriam no lugar deles. Estimular a se colocarem no lugar dos outros é um exercício muito útil para a promoção da empatia.

DESENVOLVA HABILIDADES SOCIAIS

As habilidades sociais são essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis. Atividades de grupo, jogos cooperativos e brincadeiras que envolvam a colaboração podem ajudar as crianças a desenvolverem habilidades sociais importantes.

UTILIZE A LITERATURA INFANTIL

Assim como Keith Oatley defende, a literatura infantil pode ser uma ferramenta poderosa para explorar emoções e desenvolver empatia. Escolha livros que abordem temas emocionais e discuta as histórias com as crianças.

FORTALECENDO RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

A escola desempenha um papel vital no desenvolvimento da inteligência emocional das crianças. Aqui estão algumas maneiras de fortalecer as relações socioemocionais na escola:

PROMOVA UM AMBIENTE INCLUSIVO

Crie um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso envolve combater o bullying, promover a diversidade e ensinar a tolerância.

OFEREÇA TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS PARA PROFESSORES

Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da inteligência emocional. Oferecer treinamento em habilidades socioemocionais para professores, para que eles possam ajudar as crianças a desenvolverem essas habilidades é fator primordial.

ESTABELEÇA PROGRAMAS DE APOIO EMOCIONAL

Escolas podem oferecer programas de apoio emocional, como grupos de discussão ou aconselhamento, para crianças que estão passando por desafios emocionais.

INCENTIVE A COLABORAÇÃO ENTRE ALUNOS

Promova atividades que incentivem a colaboração entre os alunos, como projetos em grupo e atividades esportivas. Isso ajuda a construir relacionamentos socioemocionais saudáveis.

ENVOLVIMENTO DOS PAIS

A colaboração entre escola e família é fundamental para fortalecer a inteligência emocional das crianças. Palestras e workshops podem ser realizados para os pais, o que poderá promover uma aproximação mais efetiva entre escola e família. Como os pais podem estimular a inteligência emocional em seus filhos?

Os pais devem estimular seus filhos mostrando o mundo a ele, ou seja, leve-o para passear, conhecer pessoas, ter contato com a natureza, receber novas sensações, que lhe proporcionará novas conexões neurais, ampliando sua inteligência, e conhecimento de mundo.

TÉCNICAS PARA ENSINAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE MANEIRA EFICAZ

Estimular sempre que possível, brincadeiras em grupo para que as crianças possam desde a mais tenra idade somar e compartilhar seus interesses com o próximo, podendo relacionar-se, exercer empatia e colaboração mútua. Utilizar de técnicas de relaxamento que possam contribuir para redução de ansiedade nas crianças. Elaborar projetos que expressem valores de ética e cidadania, que possam promover um aprendizado significativo consigo e com o outro. Ensinar as crianças a darem e receberem uma comunicação construtiva de maneira respeitosa e que possam progressivamente desenvolverem habilidades interpessoais saudáveis. Incentivar a comunicação não violenta e exercer a empatia para que possam crescer procurando entender suas próprias emoções e a dos outros.

COMO OS PAIS PODEM ESTIMULAR A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM SEUS FILHOS?

Os pais devem estimular seus filhos mostrando o mundo a ele, ou seja, leve-o para passear, conhecer pessoas, ter contato com a natureza, receber novas sensações, que lhe proporcionarão criar novas conexões neurais, ampliando sua inteligência, e conhecimento de mundo. Conversar com seus filhos sobre os sentimentos que podemos sentir, como alegria, tristeza, raiva, entre outros e que o próximo também poderá sentir o mesmo sentimento, emoções para que desenvolva empatia social, ou seja, eu sinto e o outro também sente emoções e sentimentos saudáveis ou não. Desta maneira a criança irá desenvolvendo e adquirindo, de acordo com sua maturidade psíquica, empatia, respeito, sensibilidade por si e pelos outros, contribuindo para ser um ser humano mais pleno e de valor à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito ainda a ser estudado e pesquisado sobre o assunto. Este artigo sintetiza alguns pontos importantes, porém o caminho ainda é longo e contínuo. A inteligência Emocional, assim como as competências socioemocionais podem contribuir muito para o desenvolvimento de indivíduos melhor preparados para a vida em sociedade. Viver e conviver com o outro, saber olhar para si, conquistar autoconhecimento, desenvolvendo empatia, tolerância, controle das emoções e sentimentos, treinados desde a infância, em casa e nas escolas podem contribuir para obtermos uma sociedade mais equilibrada emocionalmente e mais bem preparada para as fases posteriores da vida. Professores bem treinados e preparados para que juntamente com as famílias de seus alunos possam ampliar conhecimentos nesta área e alcançar melhores resultados almejando indivíduos que possam viver de maneira equilibrada emocional e socialmente.

Serem indivíduos mais equilibrados emocionalmente, sabendo lidar melhor com seus sentimentos e emoções, assim como a de terceiros, conquistando a empatia, autonomia emocional, resiliência, altruísmo.

REFERÊNCIAS

CASEL, Casel Guide) – **Effective Social and Emotional Learning Programs**. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org>, 2013, acesso 27 out. 2023.

FRAIMAN, L. **Meu Filho, Meu Tesouro**. Editora Gente, 2012

CURY, A. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Sextante, 2006

ANTUNES, C. **A Inteligência Social das Organizações**. Vozes, 2003. A inteligência Emocional na Construção do Novo Eu". Vozes, 1998

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Ed. Objetiva, 1995

OATLEY, K. **Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions**. Cambridge University Press, 1992.

SALOVEY, P., & Mayer, J. D. **Emotional Intelligence**. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211, 1990.

PIAGET, J. **Play, Dreams, and Imitation in Childhood**. Norton & Co, 1962.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849