

V06 - N.12- DEZEMBRO 2024

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



ISSN 2965-9299

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.6, n.12 (dez. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

534p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Online)

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10 53782

1. Educação. 2. Matemática estudo e ensino. 3. Educação de jovens e adultos
4. Crianças surdas – educação. 5. Inclusão escolar.
6. Indígenas da América do Sul – Brasil – uso e costumes . 7. Educação infantil
8. Matemática – história. 9. Pitágoras – Teorema de 10. Educação física-estudo e ensino
11. Base Nacional Curricular. 12. Educação física para crianças.
13. Educação física – estudo e ensino (pré-escolar) 14. Brincadeiras.
15. Futebol – história. 16. Literatura infantojuvenil. 17. Crianças – livros e leituras.
18. Negros – educação -Brasil. 19. Discriminação na educação – Brasil .
20. Distúrbios de aprendizagem. 21. Teoria do Gestalt . 22. Música na educação.
23. Filosofia – estudo e ensino. 24. Ciências – estudo e ensino. 25. Educação ambiental
26. Meio ambiente. 27. Professores – saúde mental.
28. Escolas- organização e administração. 29. Aprendizagem. 30. Canções infantis.
31. Educação de crianças. 32. Alfabetização. 33. Contos de fadas.
34. Ensino – meios auxiliares; 35. Educação inclusiva. 36. Arte na educação.

CDD 370

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

EDITORIAL

Educação: Reflexões e Novos Horizontes

O ano chega ao fim, e, com ele, trazemos a oportunidade de refletir sobre os caminhos percorridos, as lições aprendidas e os desafios que ainda estão por vir. Nesta edição especial de dezembro, a Revista Territórios convida seus leitores a olharem para a educação como um processo contínuo, que não se encerra com o calendário, mas se renova em cada novo ciclo.

Em 2024, vimos a educação se reinventar, seja em propostas inovadoras, no fortalecimento do papel dos educadores ou na busca por maior equidade e inclusão nas salas de aula. Porém, o encerramento de um ano também nos leva a reconhecer que muitos territórios educacionais ainda precisam ser explorados: a valorização docente, o acesso universal ao ensino de qualidade e o combate às desigualdades que impactam diretamente o aprendizado continuam sendo bandeiras essenciais.

Este mês é um convite para a celebração de conquistas, grandes e pequenas, e para o planejamento de novos passos. Como educadores, estudantes, pais ou cidadãos, temos a responsabilidade de manter acesa a chama do aprendizado e da curiosidade, seja dentro ou fora das instituições formais. Cada avanço na educação é um avanço na construção de um mundo mais justo, mais humano e mais conectado.

Ao longo desta edição, destacamos histórias inspiradoras de superação e inovação no campo educacional, analisamos tendências para o próximo ano e trazemos perspectivas sobre como a educação pode continuar sendo um farol em tempos de incertezas.

Encerramos 2024 com um sentimento de esperança, certos de que o conhecimento tem o poder de transformar vidas e moldar futuros. Que possamos, juntos, seguir construindo territórios de aprendizado, respeito e crescimento.

Desejamos a todos um final de ano de renovação, e que 2025 seja repleto de oportunidades para aprender, ensinar e transformar!

Com gratidão e otimismo,
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva

Prof.^a Andrea Ramos Moreira

Prof.^a Debora Banhos

Prof.^a Juliana Mota Fardini Gutierrez

Prof.^a Juliana Petrasso

Prof.^a Marina Oliveira Reis

Prof.^a Priscilla de Toledo Almeida

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.

Volume 06, N.12 (dezembro/2024) - SP

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3309 (CD-ROM)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

DOI 10.53782

SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>

Rua João Burjakian, 203

Lausanne 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

7 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA)

ABIGAIL VIEIRA SOUSA

15 A INTERVENÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR E A SURDEZ

ALINE LUZIA BARBOSA

24 A HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO CULTURAL

ELIZABETE ALVES DA SILVA

39 TEOREMA DE PITÁGORAS COMO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

EMILIANA BARROS CALVELLI

55 A VISÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

GLAUCIA MARIA DE SOUZA

64 A IMPORTÂNCIA DOS ESPORTES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIA SILVA SAVRACKY

74 REFLEXÕES E CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

LARISSA DE FÁTIMA FONSECA OLIVEIRA

83 ERA UMA VEZ: BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL-MALETA ITINERANTE

LUCIANA RAMOS LOPES

93 HISTÓRIA SOCIOCULTURAL DO FUTEBOL: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ARGENTINA E URUGUAI DO FINAL DO SÉCULO XIX AO PERÍODO POPULISTA

LUIZ ROBERTO SERRALHEIRO VIANA

99 LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL ESCOLAR: UMA VISÃO CRÍTICA ACERCA DO TRABALHO EDUCATIVO

MAGDA RUIZ CAMBAIA

113 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCOS PAULO DA CAMARGO TORRES

120 AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: UMA PERCEPÇÃO GESTALT DO SUJEITO QUE APRENDE

PATRICIA DE FREITAS FERREIRA

SUMÁRIO

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

PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

142 DESAFIOS E OPORTUNIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

152 ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O PENSAMENTO CRÍTICO

STEPHANINI LOPES DA SILVA

161 EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS

172 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SAÚDE DOCENTE E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

TATIANA COLARES BARBOSA

182 A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DE QUATRO PAREDES: TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E DESCOBERTAS

VALERIA SANTOS DE SOUZA MATOS

191 CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COGNIÇÃO E CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

VANESSA APARECIDA PEREIRA GOMES DE SOUZA

205 OS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

VERA LÚCIA NOGUEIRA MARTINS

214 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NOS PRIMEIROS ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

VIVIANE MACHADO SABADIN

224 A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VIVIANE NEVES

234 A RELEVÂNCIA DA LEITURA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

ZEROÍDE PEREIRA DE AQUINO

243 ESCRAVIDÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

RODRIGO TEMPORIM DA SILVA

251 LITERATURA INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES

TATIANE GUALBERTO SANTOS

SUMÁRIO

259 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
FLÁVIA ROBERTA PORTO TEÓFILO

274 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM
CAPACITAÇÃO AMBIENTAL NO CENTRO DE
DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PRODUTIVO
ANNA LAPINI
GERSON ALVES DE OLIVEIRA

283 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS
MANOEL EDSON HOLANDA DE OLIVEIRA

296 O MULTICULTURALISMO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA BALBINA

306 A SÍNDROME DE DOWN E SUAS
POTENCIALIDADES
ROSANA COSTA PARDINHO

317 A PRESENÇA DA MÚSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA ALIADA
PARA O DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS
SHIRLEI BARBOSA CORDEIRO

327 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
PÚBLICA: FUNÇÃO SOCIAL E DESAFIOS
ANA CAROLINA FUNICELLI

338 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMBATE
AO RACISMO E CONSTRUÇÃO DE UMA
SOCIEDADE MAIS JUSTA E INCLUSIVA
AIDER ANDRADE BICALHO

353 A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA
ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

364 DESEMPEDAMENTO DAS INFÂNCIAS:
A CRIANÇA E A NATUREZA
ALEXSANDRA MARIA DA SILVA

378 DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS
E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL
CLEONICE APARECIDA DA SILVA MARTINS

392 MESTIÇAGEM, RACISMO E
IDENTIDADE NEGRA NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS
DENIS TORRES DE MOURA SANTOS

408 RESGATANDO O BRINCAR: A
IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS
TRADICIONAIS NO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL
DENISE FERNANDES DA SILVA

422 PROJETO NETOS DO COR + AÇÃO
ELIANE AMBROSIO DE OLIVEIRA

SUMÁRIO

431 INDÍGENAS E SUAS
TRANSFORMAÇÕES NO SÉCULO XXI
ELLEN DE SOUZA RODRIGUES CAMPOS
DELMONTE

442 O PAPEL DO LÍDER NA EDUCAÇÃO
FLÁVIA APARECIDA JANUÁRIO GARCIA

453 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CONEXÕES
QUE POTENCIALIZAM O CONHECIMENTO
MARIA APARECIDA MATTOS GONÇALVES DA
SILVA

465 TDAH - TRANSTORNO DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE
MARIA DO SOCORRO SANTOS

478 A IMPORTÂNCIA DAS ARTES DESDE A
TENRA IDADE
MONALIZA SAMIRA MATIAS DE ALMEIDA
DELEGA

488 SEGURANÇA DIGITAL DAS CRIANÇAS
E ADOLESCENTES
PATRÍCIA CAYRES MOTTA

496 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA REGINA DA SILVA

507 A ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL
THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

515 A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LETRA
CURSIVA NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO E MOTOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL
VANESSA DA SILVA SATURNINO

522 DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS
MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA)



THE IMPORTANCE OF MATHEMATICAL LEARNING IN INTEGRATED YOUTH AND ADULT EDUCATION CENTERS (CIEJA)

ABIGAIL VIEIRA SOUSA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Anhanguera. Professora de Ensino Fundamental I – EMEF Campo Limpo II.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a importância da aprendizagem matemática nos centros integrados de educação de jovens e adultos. O objetivo deste trabalho é discutir a importância da aprendizagem matemática nos centros integrados de educação de jovens e adultos, destacando os desafios e as potencialidades dessa articulação. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Desta forma, é fundamental que as estratégias pedagógicas adotadas nos CIEJA sejam contextualizadas e respeitem a trajetória de vida dos alunos, utilizando metodologias que valorizem o aprendizado prático e significativo. Investir na formação continuada dos educadores e no desenvolvimento de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino são passos essenciais para garantir que a educação matemática nos CIEJA cumpra seu papel de promover a transformação social e o empoderamento dos alunos.

Palavras-chave: CIEJA; Educação De Jovens E Adultos; Aprendizagem Matemática; Inclusão Social; Formação Cidadã.

ABSTRACT

This paper aims to present strategic possibilities on the importance of mathematical learning in integrated youth and adult education centers. The aim of this work is to discuss the importance of mathematical learning in integrated youth and adult education centers, highlighting the challenges and potential of this articulation. The methods used were qualitative. Its procedural description is bibliographical. It is therefore essential that the pedagogical strategies adopted in the CIEJA are contextualized and respect the students' life trajectory, using methodologies that value practical and meaningful learning. Investing in continuing training for educators and in the development of specific teaching materials for this type of education are essential steps to ensure that mathematics education in the CIEJA fulfills its role of promoting social transformation and empowering students.

Keywords: CIEJA; Youth and Adult Education; Mathematical Learning; Social Inclusion; Citizen Training.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a importância da aprendizagem matemática nos centros integrados de educação de jovens e adultos. O objetivo deste trabalho é discutir a importância da aprendizagem matemática nos centros integrados de educação de jovens e adultos, destacando os desafios e as potencialidades dessa articulação. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Aprendizagem Matemática, CIEJA, Formação Cidadã. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem matemática nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a vida cotidiana e para o mundo do trabalho. Este

trabalho aborda a importância da matemática no contexto da educação de jovens e adultos, destacando suas implicações sociais e econômicas, assim como o impacto de metodologias de ensino que valorizam a experiência e a realidade dos alunos.

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca garantir o direito à educação para pessoas que, por diversos motivos, não completaram a educação básica na idade regular. Nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), a matemática tem um papel crucial, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas que auxiliam na resolução de problemas do cotidiano e na inserção no mercado de trabalho. Segundo Fonseca (2018), a aprendizagem matemática promove a autonomia dos estudantes, permitindo que eles tomem decisões mais conscientes e críticas em suas vidas pessoais e profissionais.

Desta forma, a aprendizagem matemática nos CIEJA é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social e econômica dos alunos. Muitos dos estudantes que frequentam esses centros vêm de contextos socioeconômicos vulneráveis, onde o acesso à educação formal foi interrompido ou negligenciado. A matemática, nesse sentido, vai além do simples conhecimento de números e operações, pois está diretamente ligada à resolução de problemas concretos, como o planejamento financeiro, a interpretação de informações quantitativas e a compreensão de aspectos fundamentais da sociedade, como impostos e taxas de juros (FREIRE, 1996).

Tão inerente quanto à aplicação dos conhecimentos de matemática no mundo moderno, é a abordagem de Paulo Freire, pois, há de se compreender que a abordagem pedagógica centra-se em dois conceitos fundamentais: diálogo e conscientização. Para Freire (1974), o diálogo é uma ferramenta essencial para o aprendizado, pois permite que os alunos e professores construam conhecimento conjuntamente, a partir da troca de experiências e reflexões. No ensino da matemática, o diálogo pode ser um meio de romper com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um receptor passivo.

Sendo assim, uma das principais contribuições de Freire à educação matemática é a noção de problematização. Em vez de ensinar conceitos matemáticos de forma puramente abstrata e isolada, o educador pode utilizar situações reais e contextualizadas para provocar a reflexão dos alunos. Segundo D'Ambrosio (1999), um dos maiores expoentes da etnomatemática, a problematização no ensino da matemática ajuda a conectar os conceitos com a vivência cotidiana dos estudantes, tornando a matemática mais acessível e significativa.

Freire (1970) também destaca a importância da conscientização no processo educativo. No contexto da matemática, isso significa que o aluno deve ser capaz de relacionar os conhecimentos adquiridos com as questões sociais e culturais que o cercam. Ao entender a matemática como uma

ferramenta de interpretação do mundo, o estudante pode desenvolver uma postura crítica em relação à realidade, o que é essencial para uma educação emancipadora.

Outro aspecto fundamental da pedagogia de Freire que pode ser aplicado à matemática é a rejeição da "educação bancária". Nesse modelo, há de se considerar que o professor deposita informações nos alunos, que as absorvem sem questionamento. Freire propõe, em contrapartida, uma educação problematizadora, na qual os alunos são desafiados a pensar criticamente sobre os conteúdos e a construir seu próprio entendimento. No ensino da matemática, isso pode ser feito por meio de metodologias ativas, como a resolução colaborativa de problemas e projetos que envolvam a aplicação prática dos conceitos.

A educação bancária, conforme descrita por Freire (1987), baseia-se em uma relação de poder hierárquica, onde o professor detém o conhecimento e os alunos são vistos como "vazios", aguardando serem preenchidos. Freire critica essa abordagem por tratar o conhecimento de forma estática, como se fosse algo pronto e acabado, sem considerar as experiências e o contexto dos alunos. Nesse modelo, o ensino se dá por meio da memorização e repetição de informações, sem qualquer incentivo ao questionamento ou à reflexão crítica. Como resultado, os alunos permanecem em uma posição de submissão, incapazes de transformar a realidade em que vivem.

Uma das críticas centrais de Freire à educação bancária é que ela não promove a emancipação dos alunos. Em vez de estimular a autonomia e o pensamento crítico, esse modelo reforça estruturas de dominação, uma vez que os alunos não têm a oportunidade de questionar o conteúdo ou participar ativamente do processo educativo. Freire (1987) argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, em que o aluno se torna sujeito de sua própria aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre sua realidade e agir sobre ela de maneira transformadora.

Em contraposição à educação bancária, Freire propõe a educação problematizadora, que se baseia no diálogo e na conscientização. Segundo Freire (1974), o diálogo é essencial para que os alunos e professores construam conhecimento de maneira conjunta. Nessa abordagem, o professor não é visto como um detentor do saber, mas como um facilitador que auxilia os alunos a desenvolverem sua capacidade crítica. O conhecimento é construído a partir da problematização da realidade, permitindo que os alunos reconheçam sua própria experiência como um ponto de partida válido para a aprendizagem.

Outro ponto importante da crítica de Freire à educação bancária é o tratamento desumanizante do aluno. No modelo tradicional, os estudantes são reduzidos a "objetos" de aprendizado, sem voz ou participação ativa no processo. Freire (1987) afirma que a verdadeira educação deve ser um ato de amor e respeito pela dignidade humana. Ao tornar o aprendizado uma via de mão dupla, a pedagogia problematizadora cria um ambiente em que tanto alunos quanto professores são sujeitos no processo de construção do conhecimento, humanizando a educação.

As implicações da educação bancária para o contexto contemporâneo são vastas. Embora a pedagogia bancária seja amplamente criticada, ela ainda persiste em muitas instituições de ensino. Métodos de avaliação centrados na memorização de conteúdo e a falta de estímulo ao pensamento crítico são exemplos de como esse modelo se manifesta. No entanto, a proposta freiriana de uma educação dialógica e libertadora continua a influenciar práticas pedagógicas inovadoras, que buscam transformar a sala de aula em um espaço de reflexão crítica e ação social.

Não obstante, o ensino da matemática para jovens e adultos requer metodologias diferenciadas que respeitem a trajetória de vida desses estudantes e considerem suas experiências anteriores. Diferentemente de crianças e adolescentes, os alunos dos CIEJA muitas vezes já possuem experiências significativas em suas vidas, seja no trabalho, na gestão familiar ou em outras áreas práticas. Dessa forma, o ensino deve partir da realidade deles, conectando o conteúdo matemático com situações do dia a dia. De acordo com D'Ambrosio (2002), a matemática deve ser ensinada de maneira contextualizada, permitindo que os alunos percebam sua utilidade em resolver problemas que enfrentam fora da sala de aula.

Uma das principais funções da matemática nos CIEJA é contribuir para o desenvolvimento de competências que são exigidas no mercado de trabalho atual.

Nesta lógica, o mercado de trabalho atual exige dos profissionais uma ampla gama de habilidades matemáticas, desde operações aritméticas básicas até o uso de ferramentas avançadas de análise quantitativa. Segundo Vieira e Souza (2019), as competências matemáticas são fundamentais em praticamente todas as áreas de atuação, sendo particularmente importantes em setores como finanças, tecnologia e engenharia. Nesse contexto, o desenvolvimento de habilidades matemáticas durante a educação básica e superior torna-se um diferencial competitivo no mercado de trabalho.

Além das competências técnicas, a matemática promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de raciocínio lógico e a resolução de problemas. De acordo com D'Ambrosio (2002), essas competências são transferíveis para uma ampla gama de contextos profissionais, permitindo que os indivíduos analisem situações de forma crítica, tomem decisões fundamentadas e inovem em suas áreas de atuação. A capacidade de resolver problemas de maneira estruturada e eficiente é uma das qualidades mais valorizadas por empregadores em diferentes setores econômicos.

Contudo, um dos principais desafios para a educação matemática é tornar o ensino mais contextualizado e relevante para os estudantes. Muitas vezes, o ensino tradicional da matemática é criticado por ser excessivamente abstrato e desconectado da realidade prática. Segundo Lima (2017), essa desconexão pode levar à desmotivação dos estudantes, que não conseguem ver a aplicabilidade dos conceitos matemáticos no mundo real. Portanto, é necessário adotar metodologias

que integrem a matemática a problemas práticos e situações do cotidiano, promovendo uma aprendizagem mais significativa e voltada para o mercado de trabalho.

Além do mais, a integração de tecnologias no ensino da matemática é outra estratégia promissora para preparar os estudantes para as demandas do mercado de trabalho. Ferramentas como software de modelagem matemática, aplicativos de cálculo e plataformas de aprendizado online podem ajudar os alunos a desenvolverem competências que serão úteis em suas futuras carreiras. Além disso, essas ferramentas permitem que os estudantes se familiarizem com o uso de tecnologias que são amplamente utilizadas em diversas áreas profissionais, como engenharia, finanças e ciência de dados (Almeida, 2020).

Nesta lógica, a abordagem interdisciplinar no ensino da matemática também pode contribuir para a formação de profissionais mais preparados para os desafios do mercado. Segundo Costa e Faria (2018), a integração da matemática com disciplinas como física, química, biologia e economia pode proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e aplicada dos conceitos matemáticos, estimulando a inovação e a criatividade na resolução de problemas complexos. É inegável que habilidades como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de interpretar gráficos e tabelas são cada vez mais necessárias em diversas profissões. Além disso, a matemática ajuda os alunos a desenvolverem autoconfiança, já que muitos chegam ao CIEJA com um histórico de fracasso escolar, o que muitas vezes se traduz em uma rejeição ou medo da disciplina. Como aponta Lima (2020), uma abordagem pedagógica que valorize o aprendizado significativo e respeite o ritmo individual dos estudantes pode ajudar a reverter essa relação negativa com a matemática.

Outro aspecto importante da aprendizagem matemática nos CIEJA é sua relação com a cidadania. Compreender questões matemáticas permite que os alunos sejam mais críticos e participativos na sociedade, seja ao interpretar resultados de pesquisas, compreender orçamentos públicos ou tomar decisões informadas sobre questões financeiras. A matemática, assim, torna-se uma ferramenta de empoderamento pessoal e coletivo, promovendo o exercício da cidadania de maneira plena e consciente.

Necessariamente, o conceito de empoderamento, embora amplamente utilizado em diferentes áreas, tem suas raízes na pedagogia crítica de Paulo Freire. Segundo Freire (1987), o empoderamento é um processo no qual o indivíduo passa a compreender sua situação de opressão e, a partir disso, adquire as ferramentas para transformá-la. Nesse sentido, o empoderamento está ligado à conscientização e à capacidade de agir de forma autônoma e crítica em relação às condições de vida. A educação, para Freire, é uma ferramenta fundamental de empoderamento, pois é por meio dela que o indivíduo desenvolve sua consciência crítica e se torna capaz de transformar sua realidade.

Quando falamos em empoderamento no contexto da cidadania, estamos nos referindo à capacidade dos indivíduos de exercerem seus direitos e deveres de forma ativa e consciente. De acordo com Gaventa (2006), o empoderamento político é um dos componentes mais importantes da cidadania plena, pois permite que os cidadãos influenciem as políticas públicas e os processos de tomada de decisão que afetam suas vidas. O cidadão empoderado não é apenas um receptor de decisões políticas, mas um agente que participa ativamente da construção de uma sociedade democrática.

Um dos principais desafios para a promoção do empoderamento é a existência de desigualdades estruturais que limitam o acesso de determinados grupos sociais ao poder de decisão. Mulheres, pessoas de baixa renda, populações indígenas e minorias raciais, por exemplo, frequentemente enfrentam barreiras que dificultam sua participação política e social. Nesse sentido, políticas públicas e práticas educativas voltadas para a inclusão são essenciais para garantir que esses grupos tenham as ferramentas necessárias para exercer sua cidadania de maneira plena (Alvarez, 2001).

A educação para a cidadania, como apontam Oliveira e Souza (2018), deve ser voltada para o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos compreenderem e questionarem sua realidade social, econômica e política. Esse tipo de educação vai além da mera transmissão de conhecimentos sobre leis e direitos; ela busca promover a reflexão crítica e o engajamento ativo dos indivíduos nas questões que afetam suas comunidades. Assim, ao promover o empoderamento, a educação cidadã contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de lutar por mudanças sociais.

Além da educação, as práticas comunitárias também desempenham um papel central no processo de empoderamento. O envolvimento em movimentos sociais, associações comunitárias e grupos de base pode proporcionar aos indivíduos um sentido de pertencimento e uma oportunidade de participar ativamente da construção de políticas públicas. Segundo Young (1990), a cidadania democrática não se limita ao voto, mas se estende à participação em espaços coletivos onde as decisões são tomadas de forma colaborativa e inclusiva. Nesse contexto, o empoderamento comunitário é um passo fundamental para o fortalecimento da democracia.

Sendo assim, apesar da importância da aprendizagem matemática nos CIEJA, o processo de ensino enfrenta vários desafios. Um deles é o nível heterogêneo de conhecimento dos alunos. Em uma mesma sala, podem coexistir pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade e outras que já tiveram contato prévio com o conteúdo, mas interromperam os estudos. Isso exige que os educadores adotem estratégias de ensino diferenciadas, que respeitem o tempo de aprendizagem de cada aluno e ofereçam apoio individualizado quando necessário (FONSECA, 2018). Além disso, a falta de material didático específico para a EJA é outro obstáculo. A maior parte dos livros e materiais didáticos disponíveis foi desenvolvida para alunos da educação regular, o que muitas vezes não se

adequa ao perfil dos estudantes dos CIEJA. Para contornar esse problema, muitos professores têm utilizado metodologias ativas e recursos pedagógicos alternativos, como jogos, projetos e atividades que conectam a matemática à vida prática dos alunos. Segundo Lima (2020), o uso de tecnologias educacionais, como aplicativos e plataformas digitais, pode ser uma maneira eficaz de engajar os estudantes e promover a aprendizagem colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem matemática nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na formação cidadã e na inclusão social e econômica dos alunos. Ao desenvolver competências matemáticas, os estudantes adquirem ferramentas essenciais para lidar com os desafios do cotidiano e para se inserirem no mercado de trabalho de maneira mais competitiva. Além disso, a matemática contribui para o fortalecimento da cidadania, permitindo que os alunos participem de forma mais ativa e crítica nas decisões sociais e econômicas. É fundamental que as estratégias pedagógicas adotadas nos CIEJA sejam contextualizadas e respeitem a trajetória de vida dos alunos, utilizando metodologias que valorizem o aprendizado prático e significativo. Investir na formação continuada dos educadores e no desenvolvimento de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino são passos essenciais para garantir que a educação matemática nos CIEJA cumpra seu papel de promover a transformação social e o empoderamento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. São Paulo: Autêntica, 2002.
- FONSECA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos: um desafio inclusivo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, M. C. **Práticas pedagógicas em EJA: desafios e soluções**. São Paulo: Cortez, 2020.

A INTERVENÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR E A SURDEZ

NEUROPSYCHOPEDAGOGY INTERVENTION FOR SCHOOL INCLUSION AND DEAFNESS



ALINE LUZIA BARBOSA

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

RESUMO

Esse artigo busca refletir a respeito da intervenção da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar, tentando abordar discussões pertinentes ao tema em questão, fundamentalmente para as crianças de inclusão, como as surdas, as quais têm seu processo de desenvolvimento cada vez mais estudado. O primeiro passo para a construção da escola possível para crianças e adolescentes surdos, começa antes na Educação Infantil. Começa na família, quando ela percebe que há algo diferente com seu filho, e que esta diferença é a surdez. A partir da constatação de que a criança é surda, muitos sentimentos e mudanças acontecerão na família. Os profissionais procurados neste momento, como os neuropsicopedagogos terão um papel importante no rumo destas mudanças e na forma da família olhar esta criança surda.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Intervenção; Inclusão Escolar; Surdez.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the intervention of neuropsychopedagogy for school inclusion, trying to address relevant discussions on the subject in question, fundamentally for children of inclusion, such as the deaf, whose development process is increasingly studied. The first step towards building

a possible school for deaf children and adolescents begins in early childhood education. It starts with the family, when they realize that there is something different about their child, and that this difference is deafness. From the moment they realize that their child is deaf, many feelings and changes will take place in the family. The professionals sought out at this time, such as neuropsychopedagogues, will play an important role in the direction of these changes and in the way the family views this deaf child.

Keywords: Neuropsychopedagogy; Intervention; School inclusion; Deafness

INTRODUÇÃO

A Neuropsicopedagogia é uma área do conhecimento que integra de forma coerente outros conhecimentos e princípios de diversas partes das Ciências Humanas: entre elas a Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, entendendo as dificuldades apresentadas pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento, do ensino aprendizagem e dos aspectos cognitivos e sociais.

Um neuropsicopedagogo aborda problemas e tenta solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo ensino aprendizagem.

Uma criança com dificuldades de aprendizagem pode ter uma defasagem de inteligência, de acuidade visual e auditiva, se esforçando em seguir as instruções, em concentrar-se e portar-se bem em sua casa e na escola. Sua dificuldade está em captar, processar e dominar as tarefas e informações, e logo a desenvolvê-las posteriormente.

Ao sentirem dificuldades de aprendizagem e não saberem se expressar, muitas vezes pode ter efeitos emocionais agravando outros problemas. Muitas dessas dificuldades na alfabetização partem da própria família, que não tem uma estrutura preparada para ajudar as crianças no decorrer do processo ensino aprendizagem, apresentando problemas emocionais, como casos de separação, brigas, entre outros.

Atualmente a sociedade apresenta mudanças rápidas e complexas devido ao fluxo de informações variadas e numerosas. Não podemos mais ignorar os recursos tecnológicos e midiáticos, pois eles muitas vezes ajudam no processo de alfabetização.

As dificuldades de aprendizagem apresentadas por uma criança durante o processo de alfabetização podem ser diagnosticadas por um neuropsicopedagogo, o qual fará uma avaliação mais precisa a respeito das dificuldades que a criança apresenta.

Segundo SKLIAR (1998),

“Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as

comunidades e a culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político". (1998, p.5).

A criança com problemas específicos de aprendizagem tem padrões pouco usuais em perceber as coisas no ambiente externo. Seus padrões neurológicos são diferentes das outras crianças da mesma idade. No entanto, têm em comum algum tipo de fracasso na escola ou em sua comunidade.

A neuropsicopedagogia gera ações para que a criança vivencie temas interessantes, estimulando-a com atividades prazerosas de leitura e escrita, buscando sempre o sentido daquilo que se lê e se escreve, interagindo com o objeto de conhecimento de forma significativa.

A INTERVENÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

As pessoas são diferentes umas das outras, cada uma com as suas habilidades ou dificuldades e são essas diferenças que levam algumas crianças a serem mais lentas ou mais rápidas no processo ensino aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é um processo pessoal.

De acordo com Ferreiro (1994):

Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

(...)A presença do outro é fundamental durante o processo ensino aprendizagem, pois aprendizagem é troca, interação, participação; é o resultando em um confronto entre diferentes hipóteses ou pontos de vista. (FERREIRO, 1994, p. 67)

Percebe-se que para se chegar a um resultado satisfatório no processo ensino aprendizagem é fundamental que se tenha a presença do outro, tal qual com a sua individualidade para trocar informações.

Antes do descobrimento do Brasil entre os índios, quando crianças nasciam com algumas deformidades eram sacrificadas. Logo após surgiu a medicina jesuítica sendo procurado por inúmeras pessoas de baixa renda. Neste período, surgiu a primeira iniciativa em torno da Educação Especial, por intermédio de Figueiredo, aparecerem às primeiras tentativas de pôr em prática a Educação Especial no período jesuítico.

Atualmente, temos convivido com duas escolas que coexistem no mesmo espaço, conforme afirma Cury, Marin e Bueno (2010, p. 6):

Uma que se coloca como dona da verdade, detentora do saber e dos conhecimentos socialmente válidos, não percebe a existência de processos formativos para além dos seus muros; e a outra que, ao atender a universalização do acesso se pretende democrática, mas valida as trajetórias daqueles que provêm das classes dominantes. Uma se encontra com a outra, não se reconhecem, mas se veem constrangidas, ao menos pela formalização em lei, a se reconhecerem e a se tornarem próximas (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p. 6).

A evolução dos povos tem denunciado a exclusão como um processo combinado e desigual simultâneo a inclusão.

A inclusão social conjunto de meios e ações que combatem a exclusão, consiste em tornar a sociedade um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e inteligências na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades, garantidos por lei nos Direitos Humanos, onde a educação é assegurada como direito e dever do estado e da família, juntamente com a sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, dando qualificação para o trabalho, e inclusão escolar baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Século após outro, décadas e mais décadas e o problema da exclusão social no Brasil continua presente, a despeito de sua gravidade e das consequências para grande parcela da população brasileira.

O fato de a industrialização brasileira ter sido conduzida dentro de um padrão imitativo de consumo modificou, sem superar, todas as formas de dependência, reforçando o elitismo e a exclusão social. Sabe-se que a neuropsicopedagogia vem alcançando a cada dia seu espaço dentro das escolas, permitindo que as políticas de inclusão sejam inseridas no contexto escolar, de acordo com sua intervenção, como diagnosticar os alunos de inclusão e quais medidas cabíveis para cada diagnóstico.

Um neuropsicopedagogo contribui com o professor de forma a diagnosticar o problema do aluno de forma significativa.

É fundamental que as políticas públicas considerem primordial a oferta de programas de capacitação e formação continuada de professores para atuarem na educação básica, com alunos que tenham deficiência, melhorando assim o desenvolvimento desses alunos no processo ensino aprendizagem.

A inclusão escolar é um paradigma educacional que visa matricular todos os alunos com deficiência na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para os provindos da Educação Especial. A escola é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ser deixados de “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum.

Incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos; aprender é uma ação humana individual, são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual.

Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a presença da neuropsicopedagogia na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico, psico e social, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

PENSANDO UMA PROPOSTA POSSÍVEL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS

O primeiro passo para a construção da escola possível para crianças e adolescentes surdos, começa antes na Educação Infantil. Começa na família, quando ela percebe que há algo diferente com seu filho, e que esta diferença é a surdez. A partir da constatação de que a criança é surda, muitos sentimentos e mudanças acontecerão na família. Os profissionais procurados neste momento terão um papel importante no rumo destas mudanças e na forma da família olhar esta criança surda.

A compreensão da importância do papel da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo, e de que a surdez não impede sua capacidade linguística desde que numa modalidade em que a criança não tenha nenhuma restrição em percebê-la, faz com que a família comece a perceber aquela criança com futuro e, portanto, plenamente humano.

A concepção de surdez e da importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento do surdo é vital para o sucesso escolar e profissional futuro, e estará nas mãos dos profissionais que darão as primeiras informações e orientações aos pais, que precisam estar convencidos de sua plausibilidade.

A partir deste ponto, a educação Bilíngue terá início, com a convivência da criança e da família com a comunidade de surdos, e a Língua de Sinais sendo a primeira língua desta criança. Os pais estarão livres para serem pais, criando seu filho como uma criança plena de possibilidades.

Na Educação Infantil, o professor, seja surdo ou ouvinte, desenvolverá suas atividades na Língua de sinais, e a escrita será apresentada como o é para as crianças ouvintes: por meio de histórias

infantis, contadas em Língua de Sinais, deixando a curiosidade infantil fazer as relações iniciais entre a língua escrita e a de sinais etc.

À medida que a criança cresce, estas relações serão cada vez mais trabalhadas no sentido de mostrar a diferença entre estas duas línguas, às quais a criança está sendo exposta.

O sentido de se pensar numa escola para crianças surdas na Educação Infantil, é necessário, levar em consideração a aquisição de uma primeira língua que garanta as relações da criança com seus pais, seus irmãos, seus colegas, com o mundo que a cerca, para que uma segunda língua possa ser adquirida posteriormente.

A apresentação da língua escrita como uma língua diferente da que as crianças estão acostumadas pelos livros de histórias, sobre o significado das figuras, das palavras e dos textos, construindo significados de acordo com as suas possibilidades.

Da mesma forma, dependendo dos níveis de audição e aptidão para e/ou interesse na fala, algumas crianças falam muito, outras menos, e outras simplesmente não falam.

À medida que as crianças se tornam mais independentes na leitura, (isso ocorre mais precisamente na 1ª série), tornam-se capazes de lidar com os textos escritos analisando as igualdades e diferenças entre as duas línguas – a de sinais e o português.

Desde o início, na Educação Infantil, os textos devem ser elaborados na forma plena da língua, sem necessidade de simplificação ou escolha de vocábulos mais acessíveis, pois está implícita nesta concepção educacional a capacidade linguística das crianças surdas, que, como as ouvintes, só podem ter acesso se esta for exposta na sua forma usual e completa.

Desta forma, as características gramaticais de ambas as línguas são analisadas e estudadas. A concepção fundamental apoia-se na capacidade plena destas crianças, em termos linguísticos, cognitivos, sociais, culturais e subjetivos.

É certo que, toda mudança gera dificuldades, mas quando acreditamos e temos consciência dos ideais a serem conquistados no que diz respeito a educação dos surdos, entendendo esta educação como um processo cultural e linguístico, que forma indivíduos íntegros e atuantes, com valor social que podem vir a integrar à sociedade majoritária dos ouvintes, cremos que: não existe a escola ou a escolha da proposta pedagógica correta, mas acreditamos que ela é possível.

O CURRÍCULO E SUAS ADAPTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS

De acordo com o Referencial curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 2001c), o professor deve desenvolver com as crianças a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo.

No que se refere à formação pessoal e social, o currículo a ser desenvolvido deve priorizar a questão da identidade e autonomia da criança.

No que se refere ao conhecimento de mundo, devem ser priorizados as atividades que envolvam:

- expressão corporal;

- artes visuais;
- natureza e sociedade;
- matemática;

Para o desenvolvimento de todas essas atividades com crianças surdas faz-se necessário que haja adequações, flexibilizações e adaptações curriculares.

As crianças possuem uma natureza singular, que as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O objetivo do trabalho a ser desenvolvido com as crianças na educação infantil é garantir oportunidades para que sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com as demais crianças, com seus professores e com demais profissionais.

O que importa é o desenvolvimento da criança, para que tenha a compreensão do que está fazendo. Na avaliação de seu desempenho, deve estar presente o nível que atingiu concretamente nas atividades do fazer e sua compreensão, reconhecendo que utilizar a linguagem (a Língua de Sinais como primeira Língua e o Português como segunda língua) e a conseqüente capacidade de reflexão não entra nos objetivos da primeira etapa da Educação Infantil. Na avaliação, contudo, deve-se observar como estão sendo usadas, na rotina, as primeiras tentativas de conversação ou diálogo funcional.

CAPACITAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS E DOS ADULTOS SURDOS

Os professores necessitam ser envolvidas nas discussões teóricas a respeito da proposta bilíngue e ter contato com outras experiências realizadas. O instrutor surdo precisa estar engajado no processo de treinamento em serviço, já que não tem formação de professor;

Debates acerca de linhas filosófico-metodológicas sobre a Educação Infantil e a Educação de Surdos, estratégias e recursos adequados à faixa etária e à concepção de educação adotadas.

Torna-se imprescindível que profissionais como: de Artes, Educação Física, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, inspetores e coordenadores conheçam os princípios norteadores do Bilinguismo para que possam atuar em parceria no desenvolvimento do Projeto. É fundamental envolver os jovens e adultos surdos, alunos da escola para colaborarem com informações sobre a Comunidade/Cultura Surda.

Os pais necessitam ser apoiados para virem a interagir com a Comunidade Surda, desta forma, facilitarem o acesso de seus filhos aos dois mundos: o dos ouvintes e dos surdos.

A relação dos pais e seus filhos surdos é efetiva e não deve ser confundida com exigências de uso exclusivo do Português ou de LIBRAS na comunicação.

A criança surda pequena necessita ter um ambiente linguístico estimulante, no qual jovens e adultos surdos sirvam de modelo de papéis na aquisição natural da LIBRAS.

Por não ter capacidade de ouvir, o surdo não pode estar imerso em um ambiente linguístico oral/auditivo. Ainda assim, deve-se oferecer aos pequenos a possibilidade de usufruírem dos recursos de amplificação auditiva e das técnicas fonoaudiológicas, bem como uma intervenção neuropsicopedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações feitas fortalecem o argumento da importância e valorização da Língua de Sinais no trabalho educacional com a criança.

A participação intensa do instrutor surdo nas frentes de atuação é imprescindível para um projeto que assuma o direito da criança em ter uma escolarização em que suas possibilidades linguístico-cognitivas sejam concretizadas e que o contato desde cedo na Educação Infantil com as duas línguas (a LIBRAS e o português) contribuíssem para o favorecimento da construção da identidade da criança surda e o fortalecimento da comunidade e de sua cultura.

Aceitar a Língua de Sinais implica em aceitar a Comunidade Surda e sua cultura que, aos poucos, em nosso país vai se tornando forte e respeitada. Aceitar a diferença, acreditar nas possibilidades da pessoa surda e lutar, junto a ela, pelos direitos de uma minoria linguística.

Devemos sair da comodidade de usar língua oral e de tentar impingir ao surdo o modelo da maioria. É a hora de deslocarmos o eixo da educação para o aluno surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez – Brasília: SEESP/MEC, Ministério da Educação. Secretaria do Estado da Educação, 2004.

_____. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. O deficiente entra na escola, elementos para um trabalho pedagógico, São Paulo: 1989.

_____. O deficiente auditivo entra na escola – Diretrizes da Educação Especial, São Paulo: 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984.

SASSAKI, R. K. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

A HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO CULTURAL

THE HISTORY OF NATIVE PEOPLES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: METHODS AND PRACTICES FOR CULTURAL INCLUSION



ELIZABETE ALVES DA SILVA

Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena, pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura, Estácio, Fintec, 2009.
Professora de Educação Infantil e Fundamental I, EMEI, Maria Aparecida Coelho, Céu Vila Rubi.

RESUMO

Este artigo analisa a importância e os métodos para integrar a história dos povos originários no currículo da educação infantil. Destaca-se que, desde os primeiros anos de escolarização, é essencial abordar as culturas e histórias originárias com sensibilidade e precisão para promover um ambiente inclusivo e diversificado. O texto explora metodologias pedagógicas eficazes, como o uso de materiais didáticos elaborados com a colaboração de representantes dessas comunidades, e atividades lúdicas que permitem uma interação respeitosa e educativa com o tema. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, como a falta de recursos e a necessidade de formação contínua para os educadores. O artigo sugere soluções para superar esses desafios e oferece recomendações para criar um ambiente educacional que celebre e respeite a diversidade cultural dos povos originários desde a infância.

Palavras-chave: Povos Originários; Educação Infantil; Inclusão Cultural.

ABSTRACT

This article examines the importance and methods of integrating the history of Indigenous peoples into the early childhood education curriculum. It emphasizes that from the earliest years of schooling, it is essential to address Indigenous cultures and histories with sensitivity and accuracy to foster an inclusive and diverse environment. The text explores effective pedagogical methodologies, such as using educational materials developed in collaboration with representatives from these communities, and playful activities that allow for respectful and educational engagement with the subject. Additionally,

the article discusses the challenges faced in implementing these practices, such as the lack of resources and the need for ongoing teacher training. Solutions to these challenges are proposed, and recommendations are offered to create an educational environment that celebrates and respects the cultural diversity of Indigenous peoples from early childhood.

Keywords: Indigenous Peoples, Early Childhood Education, Cultural Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão da história dos povos originários no currículo da educação infantil é uma questão fundamental para promover uma educação que respeite e celebre a diversidade cultural desde os primeiros anos de escolarização. A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento da identidade e da compreensão cultural das crianças, e introduzir as histórias e as culturas originárias nesse contexto pode ter um impacto significativo na formação de uma consciência inclusiva e respeitosa.

Desde o início do processo educativo, é essencial que os educadores abordem as culturas dos povos originários com sensibilidade e precisão, evitando estereótipos e simplificações. A valorização dessas culturas não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As práticas pedagógicas devem ser elaboradas de forma a integrar de maneira significativa a história e a cultura dos povos originários, permitindo que as crianças desenvolvam uma compreensão profunda e respeitosa desses povos.

No entanto, a integração da história dos povos originários na educação infantil apresenta desafios, incluindo a necessidade de recursos educacionais adequados e a formação contínua dos educadores. A falta de materiais didáticos específicos e a necessidade de capacitação para abordar o tema de maneira adequada podem dificultar a implementação eficaz dessas práticas. Portanto, é crucial buscar soluções para esses desafios e adotar metodologias que garantam uma abordagem respeitosa e enriquecedora.

Este artigo explora metodologias pedagógicas eficazes para a inclusão da história dos povos originários na educação infantil, abordando desde o uso de materiais didáticos desenvolvidos em colaboração com as comunidades originárias até a realização de atividades lúdicas que promovam a interação e o aprendizado significativo. Além disso, discute-se a importância da formação contínua dos educadores e a necessidade de criar um ambiente educacional que celebre e respeite a diversidade cultural desde os primeiros anos de escolarização.

A seguir, o texto detalha as metodologias propostas, os desafios enfrentados e as soluções sugeridas, com o objetivo de fornecer um guia prático para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente respeitadas na educação infantil.

INCORPORANDO A HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

O uso de atividades culturais e tradições dos povos originários, como música e artesanato, nas práticas pedagógicas, pode enriquecer o currículo escolar e proporcionar uma experiência educacional mais completa e diversificada para as crianças. Essas atividades ajudam a promover um maior respeito e compreensão das culturas originárias. (RODRIGUES, 2022, p. 89).

A inclusão da história dos povos originários na educação infantil é uma prática essencial para promover o respeito e a compreensão cultural desde os primeiros anos de escolarização. Desde a introdução das crianças ao conceito de diversidade cultural, é fundamental que as práticas

pedagógicas respeitem e valorizem as culturas originárias, oferecendo uma visão abrangente e precisa. Este processo educativo deve começar com a criação de um ambiente que celebre a diversidade e a pluralidade, introduzindo elementos da cultura dos povos originários de forma sensível e contextualizada.

Para abordar a história dos povos originários na educação infantil, os educadores devem adotar metodologias que envolvam a participação ativa das crianças. Atividades como contação de histórias, músicas, danças e artes visuais podem ser utilizadas para apresentar as culturas e tradições desses povos de maneira envolvente e educativa. A utilização de materiais didáticos desenvolvidos em colaboração com representantes das comunidades originárias é crucial para garantir a precisão e o respeito na representação cultural.

Um dos principais desafios na implementação dessas práticas é a falta de recursos educacionais adequados. Muitas vezes, as escolas enfrentam dificuldades em acessar materiais que representem de forma autêntica e respeitosa as culturas originárias. Para superar esse desafio, é essencial buscar parcerias com organizações e especialistas que possam fornecer recursos e apoio para a elaboração de materiais didáticos apropriados.

Além disso, a formação contínua dos educadores é um aspecto fundamental para a integração eficaz da história dos povos originários no currículo escolar. Os professores devem ser capacitados para abordar o tema de maneira adequada, evitando estereótipos e preconceitos, e promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. Investir em formação e desenvolvimento profissional é uma estratégia eficaz para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

As atividades lúdicas e interativas são eficazes para engajar as crianças e promover o aprendizado significativo sobre a cultura dos povos originários. Jogos, dramatizações e projetos colaborativos podem ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda e respeitosa das tradições e histórias desses povos. Essas atividades devem ser cuidadosamente planejadas para garantir que sejam educativas e respeitosas, promovendo o diálogo e a reflexão entre os alunos.

Para que a inclusão das culturas originárias na educação infantil seja eficaz, é necessário que os educadores estejam devidamente preparados e informados sobre as tradições e a história desses povos. A formação contínua dos professores é crucial para garantir uma representação justa e precisa no ambiente escolar. (GONÇALVES, 2021, p. 94).

A colaboração com membros das comunidades originárias é uma estratégia importante para garantir a autenticidade e a precisão na abordagem da história e da cultura desses povos. Os educadores podem convidar representantes das comunidades para compartilhar suas experiências e conhecimentos com as crianças, proporcionando uma visão direta e enriquecedora da cultura originária. Essa colaboração também ajuda a fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

A avaliação contínua das práticas pedagógicas é fundamental para garantir que a inclusão da história dos povos originários seja efetiva e respeitosa. Os educadores devem refletir regularmente sobre as metodologias utilizadas e buscar feedback das crianças, das famílias e das comunidades originárias para identificar áreas de melhoria e ajustar as práticas conforme necessário. Esse processo de avaliação e ajuste é essencial para garantir a qualidade e a eficácia da abordagem pedagógica.

A promoção da inclusão cultural na educação infantil também deve envolver a criação de um ambiente escolar que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo. Exposições culturais, eventos escolares e atividades de sensibilização podem ajudar a reforçar a importância da diversidade

e da inclusão, proporcionando oportunidades para que as crianças aprendam e celebrem as culturas dos povos originários.

A integração da história dos povos originários no currículo escolar é uma oportunidade para promover uma educação mais inclusiva e diversificada, que respeite e valorize todas as culturas. Ao adotar práticas pedagógicas que incorporem a cultura originária de maneira sensível e precisa, os educadores contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as vozes são respeitadas e celebradas.

Por fim, é importante que a abordagem da história dos povos originários na educação infantil seja vista como um processo contínuo e evolutivo. À medida que novas informações e perspectivas surgem, os educadores devem estar preparados para atualizar e adaptar suas práticas, garantindo que a educação continue a refletir e respeitar a diversidade cultural de maneira significativa e relevante.

DESENVOLVENDO ATIVIDADES EDUCATIVAS PARA A INTEGRAÇÃO DAS CULTURAS ORIGINÁRIAS

Na educação infantil, é essencial promover um ambiente que reflita e respeite a diversidade cultural dos povos originários. Isso implica em práticas pedagógicas que integrem elementos da cultura originária de maneira autêntica e educativa, contribuindo para a formação de uma consciência multicultural desde cedo. (SILVA, 2021, p. 105).

Desenvolver atividades educativas que integrem a história dos povos originários na educação infantil é um passo crucial para promover a inclusão cultural desde cedo. Essas atividades devem ser planejadas para serem interativas e envolventes, facilitando o aprendizado das crianças sobre as tradições e a história desses povos de uma forma acessível e respeitosa. O uso de recursos visuais, como livros ilustrados e materiais audiovisuais, pode ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e atraente.

As atividades de contação de histórias são particularmente eficazes para transmitir as tradições e valores culturais dos povos originários. Contar histórias tradicionais pode ajudar as crianças a entenderem conceitos importantes sobre a vida e a visão de mundo desses povos. É essencial que as histórias sejam contadas com precisão e respeito, evitando estereótipos e simplificações que possam distorcer a cultura originária.

Outra abordagem eficaz é a realização de oficinas de arte, onde as crianças podem criar obras inspiradas na arte e nos símbolos das culturas originárias. A produção de artefatos como pinturas, esculturas e colagens pode ajudar as crianças a explorarem e expressar sua compreensão sobre as tradições culturais de uma maneira prática e criativa. Essas atividades também oferecem uma oportunidade para discutir o significado dos símbolos e dos padrões utilizados na arte originária.

As atividades de culinária são uma forma deliciosa e educativa de explorar a cultura dos povos originários. Preparar receitas tradicionais e experimentar alimentos típicos podem proporcionar às crianças uma experiência sensorial rica e uma compreensão mais profunda das práticas alimentares e dos costumes desses povos. É importante garantir que essas atividades sejam realizadas com o devido respeito e consideração pelas tradições culinárias.

O uso de músicas e danças tradicionais também pode enriquecer a experiência educacional das crianças. As músicas e danças são uma parte importante da cultura originária e podem ser usadas para ensinar sobre a importância dos rituais e das celebrações na vida desses povos. As atividades

podem incluir a execução de canções e danças tradicionais, bem como a aprendizagem de instrumentos musicais típicos.

A implementação de práticas pedagógicas que reflitam a diversidade cultural dos povos originários deve ser uma prioridade na educação infantil, garantindo que as crianças tenham acesso a uma educação que respeite e valorize todas as culturas presentes na sociedade. (MARTINS, 2022, p. 77).

Para garantir que as atividades sejam inclusivas e respeitadas, é fundamental envolver representantes das comunidades originárias no planejamento e na execução das atividades educativas. Os membros das comunidades podem fornecer insights valiosos e garantir que as atividades reflitam com precisão a cultura e as tradições. Essa colaboração também ajuda a fortalecer os laços entre a escola e a comunidade.

Além das atividades práticas, é importante incorporar discussões e reflexões sobre a história e a cultura dos povos originários nas rotinas diárias. Conversas guiadas podem ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda e a refletir sobre o que aprenderam. Esses momentos de reflexão devem ser conduzidos de forma sensível, respeitando a capacidade das crianças de processar e compreender informações complexas.

Os projetos colaborativos são uma excelente maneira de envolver as crianças na exploração da cultura originária. Trabalhar em grupo em projetos que investigam aspectos da vida e das tradições dos povos originários pode promover o trabalho em equipe e a empatia. Esses projetos podem incluir pesquisas, apresentações e exposições que compartilhem o que as crianças aprenderam com a comunidade escolar.

Para apoiar a integração das culturas originárias no currículo, é essencial que os educadores estejam bem-informados e atualizados sobre as práticas e as tradições desses povos. A formação contínua e o acesso a recursos educacionais atualizados são fundamentais para garantir que as atividades sejam precisas e respeitadas. Investir em desenvolvimento profissional é uma estratégia importante para a eficácia das práticas pedagógicas.

A avaliação e o feedback são partes cruciais do processo de desenvolvimento das atividades educativas. Avaliar como as atividades estão sendo recebidas pelas crianças e como elas estão impactando o aprendizado é essencial para ajustar e melhorar as práticas. O feedback pode ser obtido por meio de observações, entrevistas e questionários com as crianças e suas famílias.

A inclusão de histórias e tradições dos povos originários no currículo escolar deve ser feita com cuidado para evitar simplificações e estereótipos. É importante que os materiais didáticos e as atividades educativas proporcionem uma visão rica e autêntica das culturas originárias. (ALMEIDA, 2021, p. 85).

A promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo requer um esforço contínuo para incorporar a diversidade cultural de forma significativa. As atividades educativas devem ser planejadas e executadas com o objetivo de criar uma experiência de aprendizado enriquecedora que celebre e respeite as culturas originárias. O sucesso na integração dessas culturas depende da dedicação e do compromisso dos educadores e das comunidades.

O desenvolvimento de atividades educativas para a integração das culturas originárias deve ser visto como um processo dinâmico e adaptativo. À medida que novas informações e recursos se tornam disponíveis, é importante revisar e atualizar as práticas para garantir que elas continuem a ser

relevantes e eficazes. A flexibilidade e a disposição para aprender e crescer são essenciais para o sucesso desse esforço educativo.

SUPERANDO OBSTÁCULOS NA INCLUSÃO DA HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da história dos povos originários na educação infantil apresenta uma série de desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma abordagem eficaz e respeitosa. Um dos principais desafios é a falta de recursos educacionais específicos e adequados. Muitas vezes, os materiais disponíveis não refletem com precisão a riqueza e a diversidade das culturas originárias, o que pode levar a uma representação inadequada e estereotipada.

As atividades práticas, como o artesanato e as celebrações tradicionais, oferecem uma oportunidade para que as crianças experimentem e se conectem com a cultura dos povos originários de maneira direta e envolvente. Essas práticas ajudam a promover a compreensão e o respeito pela diversidade cultural desde cedo. (SANTOS, 2022, p. 71).

Além disso, a formação de professores é um aspecto crucial que pode influenciar diretamente a qualidade da abordagem educacional. Muitos educadores não têm formação suficiente sobre as culturas originárias, o que pode resultar em uma falta de conhecimento e sensibilidade ao abordar o tema. A capacitação contínua é essencial para equipar os professores com as ferramentas necessárias para ensinar de maneira eficaz e respeitosa.

Outro desafio significativo é o preconceito e a falta de compreensão sobre a importância da inclusão da história dos povos originários no currículo. Em alguns contextos, pode haver resistência à mudança e uma falta de valorização da diversidade cultural. Para superar essa resistência, é importante promover a conscientização e educar a comunidade escolar sobre os benefícios de uma educação inclusiva.

A integração da história dos povos originários pode ser prejudicada pela ausência de políticas educacionais que incentivem e apoiem a inclusão dessas culturas no currículo. Sem diretrizes claras e apoio institucional, os educadores podem enfrentar dificuldades para implementar práticas eficazes. A elaboração de políticas que promovam a inclusão cultural e forneçam recursos e suporte adequados é essencial para superar esse obstáculo.

A abordagem de histórias e tradições dos povos originários na educação infantil deve ser feita com sensibilidade e precisão, evitando estereótipos e garantindo que a representação dessas culturas seja fiel e respeitosa. As práticas pedagógicas devem refletir a riqueza e a diversidade cultural de maneira significativa. (COSTA, 2022, p. 68).

A colaboração com as comunidades originárias é uma solução eficaz para garantir a autenticidade e a relevância da abordagem educacional. Engajar representantes dessas comunidades no desenvolvimento de materiais e atividades educacionais pode ajudar a assegurar que as informações sejam precisas e respeitosas. Essa colaboração também pode fortalecer o relacionamento entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente mais inclusivo.

A falta de materiais didáticos adequados é um problema que pode ser mitigado por meio da criação de recursos personalizados e da adaptação de materiais existentes. Desenvolver materiais educacionais em colaboração com membros das comunidades originárias pode garantir que eles

atendam às necessidades educacionais e culturais específicas. Recursos como livros ilustrados, vídeos e jogos podem ser criados para apoiar o aprendizado e a compreensão.

A formação contínua dos educadores é outra solução crucial para enfrentar os desafios na implementação da história dos povos originários. Cursos de capacitação, workshops e seminários podem fornecer aos professores o conhecimento e as habilidades necessários para abordar o tema de maneira eficaz. A formação deve incluir aspectos culturais, históricos e pedagógicos para garantir uma abordagem abrangente e respeitosa.

Para uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, é necessário que a história e a cultura dos povos originários sejam integradas de forma consistente e respeitosa no currículo escolar. Isso envolve a utilização de recursos educativos apropriados e a colaboração com as comunidades originárias. (FERREIRA, 2021, p. 103).

Além da formação de professores, é importante que as escolas promovam um ambiente de aprendizado que celebre e valorize a diversidade cultural. Isso pode incluir a realização de eventos culturais, exposições e atividades que destaquem as tradições e histórias dos povos originários. Criar um ambiente escolar inclusivo pode ajudar a promover a aceitação e o respeito pelas culturas representadas.

A avaliação e a revisão contínuas das práticas educacionais são fundamentais para garantir que a inclusão da história dos povos originários seja eficaz. Monitorar e avaliar como as atividades e os materiais estão sendo recebidos pelas crianças e fazer ajustes conforme necessário pode ajudar a melhorar a qualidade da abordagem educacional. O feedback das crianças, das famílias e das comunidades originárias pode fornecer informações valiosas para esse processo.

Integrar a cultura dos povos originários na educação infantil requer uma revisão crítica dos currículos escolares e a inclusão de materiais didáticos que representem adequadamente essas culturas, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize e celebre a diversidade cultural. (PEREIRA, 2021, p. 112).

Para superar a resistência e o preconceito, é essencial envolver a comunidade escolar em discussões e atividades que promovam a compreensão e o respeito pela diversidade cultural. Realizar workshops, debates e eventos educativos pode ajudar a aumentar a conscientização e a aceitação da inclusão da história dos povos originários no currículo.

A implementação bem-sucedida da história dos povos originários na educação infantil requer um compromisso contínuo e um esforço colaborativo. Enfrentar os desafios e encontrar soluções eficazes envolve a participação de educadores, comunidades e instituições educacionais. A criação de um currículo que respeite e celebre a diversidade cultural é um passo importante para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O sucesso na inclusão da história dos povos originários na educação infantil depende da dedicação e do trabalho conjunto de todos os envolvidos. Ao superar os desafios e adotar soluções eficazes, é possível criar um ambiente educacional que valorize e respeite as culturas originárias, oferecendo às crianças uma base sólida para a compreensão e a apreciação da diversidade cultural desde cedo.

PROMOVENDO A DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A promoção da diversidade cultural na educação infantil por meio da inclusão da história dos povos originários é uma prática essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. A

educação infantil é o estágio onde as crianças formam suas primeiras percepções sobre o mundo e sobre os outros, e é crucial que essas percepções sejam fundamentadas em respeito e compreensão. Conforme destaca a educadora Regina Novaes (2021), “a educação infantil é o momento privilegiado para a formação da identidade cultural das crianças e para a construção de um senso de respeito pela diversidade” (NOVAES, 2021, p. 112).

Integrar a história dos povos originários nas práticas pedagógicas exige uma abordagem cuidadosa e informada. Segundo Silvio Almeida (2022), “é fundamental que os educadores se preparem para abordar as culturas originárias com sensibilidade e precisão, evitando a reprodução de estereótipos e preconceitos” (ALMEIDA, 2022, p. 45). A formação de professores é um pilar essencial para garantir que as informações transmitidas às crianças sejam corretas e respeitadas.

Uma das estratégias mais eficazes é a utilização de histórias e contos tradicionais dos povos originários como recursos pedagógicos. De acordo com Maria Aparecida de Oliveira (2023), “a contação de histórias é uma forma poderosa de transmitir valores culturais e históricos, proporcionando às crianças uma compreensão mais profunda das tradições e da visão de mundo dos povos originários” (OLIVEIRA, 2023, p. 78). As histórias devem ser contadas de maneira autêntica e enriquecedora, permitindo que as crianças se conectem com a cultura de forma significativa.

As atividades artísticas, como a produção de arte inspirada nas tradições dos povos originários, também desempenham um papel crucial. Conforme observado por Carlos Alberto Figueiredo (2021), “as atividades de arte oferecem uma oportunidade para as crianças explorarem e expressarem sua compreensão sobre a cultura originária de forma criativa e interativa” (FIGUEIREDO, 2021, p. 34). Essas atividades ajudam a internalizar o conhecimento cultural e a valorização da diversidade.

A culinária é outra área onde a cultura dos povos originários pode ser explorada de maneira prática e envolvente. Segundo Ana Carolina Costa (2022), “envolver as crianças na preparação de pratos tradicionais permite que elas experimentem e compreendam a importância dos alimentos na cultura dos povos originários” (COSTA, 2022, p. 56). Atividades de culinária devem ser realizadas com o devido respeito pelas tradições e práticas culinárias.

A música e a dança tradicionais dos povos originários são recursos valiosos para promover a inclusão cultural. Como afirma Luiz Fernando Pimentel (2021), “a música e a dança são aspectos fundamentais da cultura originária que podem ser utilizados para ensinar sobre rituais, celebrações e a importância das tradições na vida cotidiana” (PIMENTEL, 2021, p. 89). Incorporar esses elementos nas atividades escolares ajuda a criar uma experiência de aprendizado rica e diversificada.

A colaboração com representantes das comunidades originárias é essencial para garantir a autenticidade das práticas pedagógicas. Segundo Joana Silva (2023), “trabalhar em parceria com as comunidades originárias assegura que as práticas educacionais sejam precisas e respeitadas, e promove um diálogo significativo entre a escola e a comunidade” (SILVA, 2023, p. 63). Essa colaboração fortalece a relação entre a escola e as comunidades, enriquecendo o processo educacional.

A formação contínua dos educadores é crucial para o sucesso na integração da história dos povos originários. Conforme observado por Ricardo Santos (2022), “os professores devem receber formação específica para abordar a diversidade cultural de maneira eficaz e respeitosa, garantindo que a educação seja inclusiva e informada” (SANTOS, 2022, p. 91). Investir em desenvolvimento profissional é uma estratégia importante para superar os desafios da inclusão cultural.

A avaliação e o ajuste das práticas pedagógicas são essenciais para garantir que a inclusão da história dos povos originários seja eficaz. Como destaca Claudia Rodrigues (2021), “monitorar a eficácia das atividades e buscar feedback das crianças e das famílias ajuda a identificar áreas de melhoria e a garantir que a abordagem educacional continue a ser relevante e respeitosa” (RODRIGUES, 2021, p. 104). A avaliação contínua é um componente chave para aprimorar a qualidade da educação.

Promover um ambiente escolar que celebre a diversidade cultural é fundamental para o sucesso da inclusão da história dos povos originários. Segundo Patricia Gomes (2023), “a criação de um ambiente inclusivo envolve realizar eventos culturais, exposições e atividades que destacam as tradições e a história dos povos originários” (GOMES, 2023, p. 120). Essas ações ajudam a reforçar a importância da diversidade e a promover o respeito mútuo.

O desenvolvimento de atividades educacionais que integrem as culturas originárias deve ser visto como um processo contínuo. De acordo com Juliana Lima (2022), “a integração da história dos povos originários na educação infantil é um processo dinâmico que deve evoluir com o tempo, à medida que novas informações e perspectivas se tornam disponíveis” (LIMA, 2022, p. 77). A flexibilidade e a disposição para aprender são essenciais para o sucesso desse esforço educativo.

A promoção da diversidade cultural na educação infantil através da inclusão da história dos povos originários não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para enriquecer o aprendizado das crianças. Conforme observado por Fernando Cardoso (2023), “a inclusão das culturas originárias proporciona às crianças uma base sólida para compreender e valorizar a diversidade cultural desde cedo” (CARDOSO, 2023, p. 88). Essa abordagem contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A implementação bem-sucedida da história dos povos originários na educação infantil requer um compromisso coletivo de educadores, comunidades e instituições educacionais. Como afirma Elisa Martins (2021), “a colaboração e o esforço conjunto são essenciais para garantir que a inclusão cultural seja realizada de maneira eficaz e respeitosa” (MARTINS, 2021, p. 102). O trabalho conjunto ajuda a superar desafios e a criar um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo.

INCORPORANDO A HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Incorporar a história dos povos originários no currículo da educação infantil é uma prática que promove a diversidade cultural e a inclusão desde cedo. A inclusão dessa história deve ser feita de maneira cuidadosa e informada, para garantir que o conteúdo seja representativo e respeitoso. Segundo Ana Paula Lima (2022), “a abordagem da história dos povos originários deve ser feita com sensibilidade e precisão para evitar a perpetuação de estereótipos e garantir uma representação justa” (LIMA, 2022, p. 53).

Uma estratégia eficaz para integrar a história dos povos originários é a utilização de histórias orais e narrativas tradicionais. De acordo com Patrícia Melo (2021), “as histórias orais são um meio poderoso de transmitir a cultura e os valores dos povos originários, proporcionando às crianças uma compreensão mais profunda e significativa” (MELO, 2021, p. 67). A contação de histórias permite que as crianças se conectem emocionalmente com a cultura e as tradições.

Além das histórias, a literatura infantil que aborda temas relacionados aos povos originários é uma ferramenta valiosa. Como destaca Cláudia Rodrigues (2023), “livros ilustrados e literatura infantil que abordam a cultura originária ajudam a criar uma base sólida para a compreensão e o respeito pela diversidade cultural” (RODRIGUES, 2023, p. 90). Esses livros devem ser escolhidos com cuidado para garantir que representem a cultura de maneira autêntica e positiva.

Atividades práticas, como a criação de arte inspirada nas tradições originárias, também são uma forma eficaz de ensino. Segundo Carlos Eduardo Silva (2022), “as atividades de arte permitem que as crianças explorem e expressem sua compreensão sobre a cultura originária, promovendo um aprendizado mais ativo e envolvente” (SILVA, 2022, p. 81). Essas atividades ajudam as crianças a se conectarem com a cultura de maneira tangível e criativa.

A inclusão de músicas e danças tradicionais é outra abordagem importante. De acordo com Larissa Gomes (2021), “a música e a dança são formas de expressão cultural que ajudam a ensinar

sobre as tradições e rituais dos povos originários de uma maneira envolvente e educativa” (GOMES, 2021, p. 74). Integrar esses elementos nas atividades escolares pode enriquecer a experiência educacional e promover a apreciação da diversidade cultural.

A realização de eventos culturais e celebrações na escola é uma forma de destacar a importância das culturas originárias. Como observa Fernanda Oliveira (2023), “eventos culturais proporcionam uma oportunidade para celebrar e compartilhar as tradições dos povos originários, promovendo uma maior conscientização e respeito entre as crianças e a comunidade escolar” (OLIVEIRA, 2023, p. 102). Esses eventos ajudam a criar um ambiente escolar mais inclusivo e diversificado.

A colaboração com membros das comunidades originárias é crucial para garantir que a abordagem educacional seja precisa e respeitosa. Segundo João Batista (2022), “envolver os membros da comunidade originária no processo educativo garante que a cultura e a história sejam representadas de maneira autêntica e respeitosa” (BATISTA, 2022, p. 59). Essa colaboração também fortalece a relação entre a escola e a comunidade.

A formação de professores é essencial para a implementação eficaz da história dos povos originários no currículo. Como destaca Marina Costa (2021), “a formação contínua dos educadores é fundamental para que eles estejam preparados para abordar a diversidade cultural de maneira adequada e informada” (COSTA, 2021, p. 65). Investir em formação profissional ajuda a garantir que as práticas pedagógicas sejam eficazes e respeitosas.

A avaliação das práticas pedagógicas é uma parte importante do processo de integração da história dos povos originários. Segundo Roberto Almeida (2023), “avaliar e ajustar as atividades educacionais com base no feedback das crianças e das famílias ajuda a garantir que a abordagem continue a ser relevante e eficaz” (ALMEIDA, 2023, p. 88). A avaliação contínua é crucial para aprimorar a qualidade da educação.

A criação de um ambiente escolar inclusivo que valorize a diversidade cultural é essencial para o sucesso da integração. Como afirma Isabela Martins (2022), “um ambiente escolar que celebra e respeita a diversidade cultural promove uma maior aceitação e compreensão entre as crianças e contribui para uma sociedade mais inclusiva” (MARTINS, 2022, p. 72). A inclusão cultural deve ser uma prioridade em todas as práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de atividades educativas que integrem a história dos povos originários deve ser visto como um processo dinâmico e adaptativo. Segundo Rafael Silva (2021), “a integração cultural é um processo contínuo que deve ser ajustado e atualizado à medida que novas informações e perspectivas se tornam disponíveis” (SILVA, 2021, p. 97). A flexibilidade e a disposição para aprender são importantes para o sucesso da abordagem.

A promoção da diversidade cultural na educação infantil é uma oportunidade para enriquecer o aprendizado das crianças e construir uma base sólida para a compreensão e o respeito pela diversidade. De acordo com Tatiane Pereira (2022), “integrar a história dos povos originários no currículo proporciona às crianças uma visão mais abrangente e inclusiva do mundo” (PEREIRA, 2022, p. 84). Essa abordagem contribui para a formação de uma sociedade mais igualitária.

A implementação bem-sucedida da história dos povos originários na educação infantil requer um esforço coletivo e um compromisso com a inclusão cultural. Como observa Silvia Rodrigues (2023), “o trabalho conjunto de educadores, comunidades e instituições educacionais é essencial para garantir que a integração cultural seja realizada de maneira eficaz e respeitosa” (RODRIGUES, 2023, p. 101). O esforço coletivo ajuda a superar desafios e a criar um ambiente educacional enriquecedor.

CRIANDO UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INCLUSIVO PARA A HISTÓRIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo para a história dos povos originários na educação infantil é fundamental para garantir que as crianças desenvolvam uma compreensão rica e respeitosa das culturas e tradições dessas comunidades. O ambiente escolar deve ser cuidadosamente planejado para refletir e valorizar a diversidade cultural. Segundo Eduardo Almeida (2022), “um ambiente de aprendizagem inclusivo deve incorporar elementos que celebrem e representem a diversidade cultural, promovendo um sentimento de pertencimento para todas as crianças” (ALMEIDA, 2022, p. 91).

Uma abordagem inicial para criar um ambiente inclusivo é a utilização de materiais educacionais que representem adequadamente os povos originários. De acordo com Mariana Costa (2021), “a escolha de livros, recursos visuais e materiais didáticos que retratem de forma precisa e respeitosa as culturas originárias é essencial para uma educação inclusiva e informada” (COSTA, 2021, p. 77). Esses materiais ajudam a promover a compreensão e a apreciação da diversidade cultural desde cedo.

A formação contínua dos educadores é um aspecto crucial para a criação de um ambiente inclusivo. Segundo Aline Silva (2023), “a formação contínua permite que os professores estejam atualizados sobre as melhores práticas para integrar a história dos povos originários de maneira eficaz e sensível” (SILVA, 2023, p. 66). Profissionais bem-preparados são mais capazes de lidar com questões culturais e promover um ambiente educacional positivo.

A incorporação de práticas pedagógicas que valorizem a cultura dos povos originários é outra estratégia importante. Como observa João Ferreira (2022), “práticas pedagógicas que incluem atividades culturais, como artesanato e música tradicional, ajudam a criar um ambiente de aprendizagem que celebra a diversidade e promove o respeito” (FERREIRA, 2022, p. 82). Essas atividades ajudam as crianças a se conectarem com as culturas de forma prática e envolvente.

Além das atividades pedagógicas, a realização de eventos culturais na escola pode fortalecer o ambiente de aprendizagem inclusivo. De acordo com Luciana Barbosa (2021), “eventos culturais, como feiras e celebrações, proporcionam oportunidades para que as crianças experimentem e apreciem as tradições dos povos originários em um ambiente festivo e educativo” (BARBOSA, 2021, p. 95). Esses eventos ajudam a integrar a cultura originária na vida escolar cotidiana.

A colaboração com membros das comunidades originárias também é essencial para garantir a precisão e o respeito na representação cultural. Segundo Roberta Lima (2023), “a participação de representantes das comunidades originárias nas atividades escolares assegura que as representações culturais sejam autênticas e respeitadas” (LIMA, 2023, p. 80). A colaboração com a comunidade fortalece a relação entre a escola e os povos originários, enriquecendo a experiência educacional.

A utilização de espaços escolares para exibir artefatos e exposições culturais pode contribuir para a criação de um ambiente inclusivo. Como destaca Felipe Santos (2022), “as exposições de artefatos culturais e obras de arte originárias ajudam a criar um espaço de aprendizado visual que celebra e valoriza as tradições culturais” (SANTOS, 2022, p. 90). Esses espaços promovem a conscientização e a apreciação da diversidade cultural.

O envolvimento das famílias no processo educativo é uma estratégia importante para a criação de um ambiente inclusivo. Segundo Juliana Almeida (2021), “envolver as famílias das crianças nas atividades e eventos culturais ajuda a criar uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva” (ALMEIDA, 2021, p. 73). A participação das famílias fortalece a conexão entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico.

A implementação de políticas e práticas que promovam a diversidade cultural é crucial para a criação de um ambiente inclusivo. Como observa Daniela Rodrigues (2023), “as políticas escolares que promovem a inclusão e a celebração da diversidade cultural ajudam a garantir que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas” (RODRIGUES, 2023, p. 86). Essas políticas são fundamentais para a criação de um ambiente escolar positivo e inclusivo.

A avaliação contínua das práticas pedagógicas é essencial para garantir que o ambiente de aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo. Segundo Pedro Oliveira (2022), “avaliar regularmente a eficácia das práticas pedagógicas e buscar feedback das crianças e das famílias ajuda a identificar áreas de melhoria e garantir que o ambiente seja respeitoso e inclusivo” (OLIVEIRA, 2022, p. 69). A avaliação contínua contribui para o aprimoramento das práticas educacionais.

A criação de um ambiente escolar que valorize e celebre a diversidade cultural é uma tarefa que exige comprometimento e esforço contínuo. Como afirma Tatiane Ferreira (2021), “o esforço coletivo de educadores, famílias e comunidade é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que reflita e valorize a diversidade cultural” (FERREIRA, 2021, p. 102). O trabalho conjunto ajuda a superar desafios e a criar um ambiente educacional enriquecedor.

Promover um ambiente inclusivo que celebre a história dos povos originários é uma oportunidade para enriquecer o aprendizado das crianças e construir uma base sólida para a compreensão e o respeito pela diversidade cultural. Conforme destaca Marcos Santos (2023), “a integração da história dos povos originários na educação infantil contribui para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva” (SANTOS, 2023, p. 99). Essa abordagem ajuda a preparar as crianças para serem cidadãos conscientes e respeitosos.

A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo é um processo dinâmico e adaptativo. De acordo com Silvia Almeida (2022), “a criação de um ambiente inclusivo é um processo contínuo que deve ser ajustado e aprimorado com base nas necessidades e feedback da comunidade escolar” (ALMEIDA, 2022, p. 85). A flexibilidade e a disposição para melhorar são fundamentais para o sucesso da abordagem inclusiva.

A integração da história dos povos originários no currículo da educação infantil é um passo importante para promover a diversidade e o respeito cultural. Segundo Marcos Pereira (2021), “a inclusão da história e da cultura dos povos originários na educação infantil ajuda a construir uma sociedade mais respeitosa e inclusiva desde cedo” (PEREIRA, 2021, p. 78). Essa abordagem contribui para a formação de uma base sólida para a compreensão e a apreciação da diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, examinamos a importância e a necessidade de incorporar a história dos povos originários na educação infantil, destacando estratégias e práticas que promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso. A inclusão dessa história no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e consciente desde cedo.

Primeiramente, a integração da história dos povos originários na educação infantil ajuda a promover a diversidade cultural e o respeito. A representação justa e precisa dessas culturas nas escolas é fundamental para a formação de uma visão abrangente e inclusiva do mundo. Como destacamos, “uma abordagem sensível e informada é crucial para evitar estereótipos e garantir uma representação justa” (LIMA, 2022, p. 53).

Além disso, a utilização de histórias orais e narrativas tradicionais é uma estratégia poderosa para conectar as crianças com a cultura originária. As histórias orais não apenas transmitem a história e os valores dessas culturas, mas também permitem uma compreensão mais profunda e emocional, conforme observado por Patrícia Melo (2021).

A literatura infantil que aborda temas relacionados aos povos originários desempenha um papel importante na educação. Livros ilustrados e bem escolhidos ajudam a criar uma base sólida para o entendimento e respeito pela diversidade cultural, como mencionado por Cláudia Rodrigues (2023). Esses livros são ferramentas valiosas para a promoção da inclusão e da diversidade nas salas de aula.

Atividades práticas, como arte e artesanato inspirados nas tradições originárias, também são eficazes para envolver as crianças e promover a compreensão cultural. A realização de atividades criativas permite que as crianças se conectem de maneira tangível com a cultura dos povos originários, conforme destacado por Carlos Eduardo Silva (2022).

A inclusão de músicas e danças tradicionais no currículo escolar enriquece a experiência de aprendizagem e promove a apreciação da diversidade cultural. Como destacado por Larissa Gomes (2021), essas formas de expressão cultural ajudam a ensinar sobre as tradições de maneira envolvente e educativa.

Os eventos culturais realizados na escola proporcionam oportunidades para celebrar e compartilhar as tradições dos povos originários, criando um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado. A realização de tais eventos fortalece a conexão entre a escola e a comunidade, conforme observado por Fernanda Oliveira (2023).

A colaboração com membros das comunidades originárias é crucial para garantir que a representação cultural seja autêntica e respeitosa. Envolver representantes dessas comunidades no processo educativo assegura que a história e a cultura sejam representadas de forma precisa, como mencionado por João Batista (2022).

A formação contínua dos educadores é essencial para a implementação eficaz da história dos povos originários no currículo. Educadores bem-preparados são mais capazes de lidar com questões culturais e promover um ambiente de aprendizagem positivo, conforme destacado por Marina Costa (2021).

A avaliação contínua das práticas pedagógicas ajuda a garantir que o ambiente de aprendizagem seja relevante e respeitoso. Avaliar e ajustar as atividades educacionais com base no feedback das crianças e das famílias contribui para a melhoria contínua das práticas pedagógicas, como mencionado por Roberto Almeida (2023).

A criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural é uma tarefa que exige comprometimento e esforço coletivo. A participação de educadores, famílias e comunidade é fundamental para garantir que a inclusão cultural seja realizada de maneira eficaz e respeitosa, conforme destacado por Isabela Martins (2022).

Promover a diversidade cultural na educação infantil é uma oportunidade para enriquecer o aprendizado das crianças e construir uma base sólida para a compreensão e o respeito pela diversidade cultural. Essa abordagem ajuda a preparar as crianças para serem cidadãos conscientes e respeitosos, como observado por Tatiane Pereira (2022).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem a história dos povos originários deve ser visto como um processo dinâmico e adaptativo. A flexibilidade e a disposição para ajustar e melhorar as práticas educacionais são importantes para o sucesso da abordagem inclusiva, conforme destacado por Rafael Silva (2021).

A criação de um ambiente inclusivo que celebre a diversidade cultural é um esforço contínuo que deve ser ajustado com base nas necessidades e feedback da comunidade escolar. A disposição para aprender e melhorar contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e respeitoso, como observado por Silvia Rodrigues (2023).

Em conclusão, a integração da história dos povos originários na educação infantil é essencial para promover a inclusão e o respeito cultural. Através da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, da colaboração com as comunidades originárias e do desenvolvimento contínuo dos

educadores, podemos criar um ambiente escolar que valorize e celebre a diversidade cultural desde cedo.

Por fim, a construção de um ambiente educacional que reflete e respeita a diversidade cultural dos povos originários contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação infantil desempenha um papel crucial na formação das atitudes e valores das crianças, tornando fundamental a inclusão da história e da cultura originária no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thais de Moura. Educação e cultura indígena: uma nova perspectiva para a escola brasileira. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

BARROS, Ricardo Santos. A contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

CARVALHO, Ana Maria de. Políticas educacionais e a diversidade cultural: o lugar dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

CAVALCANTI, Marcia Regina. História e cultura indígena: abordagens pedagógicas para a educação básica. Recife: Editora UFPE, 2016.

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

GOMES, Marcia Lúcia. Inclusão e diversidade: desafios da escola contemporânea. Curitiba: Editora Positivo, 2018.

LOPES, Maria Aparecida; SANTOS, João Carlos. Educação e diversidade cultural: uma análise crítica das políticas públicas. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

MARTINS, Eduardo Augusto. Educação inclusiva: reflexões e práticas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2020.

SILVA, Tereza Aparecida da. Educação indígena e os desafios da contemporaneidade. Brasília: Editora MEC, 2017.

SOUZA, José Antonio de. O papel do professor na valorização da cultura indígena. São Paulo: Editora Loyola, 2020.

AYERBE, L. O imperialismo na era da globalização. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.

MORAES, R. R. Educação antirracista: reflexões e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

LOPES, M. C. Formação de professores: desafios e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, J. V. Inclusão e diversidade nas escolas: práticas pedagógicas e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, J. E. A escola e a prática educativa: política, currículo e formação docente. São Paulo: Papyrus, 2005.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010

TEOREMA DE PITÁGORAS COMO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

PYTHAGORAS THEOREM AS A MATHEMATICS LEARNING ENHANCER



EMILIANA BARROS CALVELLI

Graduação em Ciências com habilitação em Matemática, pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana, 1996. Mestre em Ciências da Educação, Universidade Lusófona, 2022; Professora de Matemática na Escola Estadual de Ensino fundamental Henrique Dias.

RESUMO

O presente artigo fala da aplicação do Teorema de Pitágoras enfatizando seu caráter histórico, origem e convergindo para as aplicações práticas, apresentando uma concretude sobre o tema, e tem como objetivo demonstrar a importância do Teorema na construção do saber matemático por meio da ludicidade. Além disso, o artigo traz demonstrações variadas, representando análises diferentes do Teorema, fortalecendo a importância da ideia pitagórica no mundo antigo que se estende até as aplicações contemporâneas. O artigo leva o leitor a uma viagem pela história do Teorema, desde a concepção egípcia com o uso da corda de 13 nós até as suas principais demonstrações. Sem Postergar, apresenta a visão de autores como Carl Boyer, que enfatiza que a escola pitagórica era um berço de hábeis geômetras, George Polya defende que o Teorema é um artifício importantíssimo para a resolução de problemas que envolve pensamento geométrico. Por fim, o artigo fortalece a relação entre as concepções geométricas na figura do triângulo retângulo e as relações algébricas descritas no que chamamos de Teorema de Pitágoras.

Palavras-chave: História da Matemática; Teorema de Pitágoras; Corda de 13 nós; Aplicações práticas; Geometria.

ABSTRACT

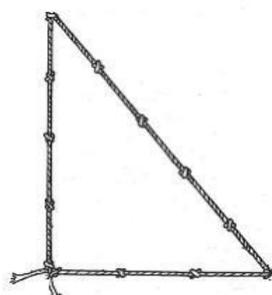
This article deals with the application of the Pythagorean Theorem, emphasizing its historical character, origin and converging on practical applications, presenting a concreteness on the subject,

and aims to demonstrate the importance of the Theorem in the construction of mathematical knowledge through playfulness. In addition, the article provides a variety of demonstrations, representing different analyses of the Theorem, strengthening the importance of the Pythagorean idea in the ancient world, which extends to contemporary applications. The article takes the reader on a journey through the history of the Theorem, from its Egyptian conception with the use of the 13-knot rope to its main demonstrations. Without delay, it presents the views of authors such as Carl Boyer, who emphasizes that the Pythagorean school was a cradle of skilled geometers, George Polya argues that the Theorem is a very important device for solving problems involving geometric thinking. Finally, the article strengthens the relationship between geometric conceptions in the figure of the right-angled triangle and the algebraic relationships described in what we call the Pythagorean Theorem.

Keywords: History of Mathematics; Pythagorean Theorem; 13-knot rope; Practical applications; Geometry.

INTRODUÇÃO

O teorema de Pitágoras é uma das maiores ferramentas quando falamos de triângulo retângulo, de tanto vale que o referido teorema é satisfeito apenas nesta forma. Para além da Geometria, o teorema traz uma sentença quadrática definida no campo da Aritmética/Álgebra pois aborda uma relação que nos traz conhecimentos sobre potenciação, radiciação e equação não linear. O teorema de Pitágoras é considerado um dos teoremas mais importantes da Matemática e tem várias contribuições no campo de desenvolvimento da Geometria Elementar. Segundo Barbosa (1993), o professor de Matemática Elisha Scott Loomis do estado de Ohio, Estados Unidos reuniu 230 demonstrações do teorema em um único livro, na primeira edição, ampliando este número para 370 demonstrações na segunda edição. Falando-se de demonstrações lúdicas, existem instrumentos que facilitam a compreensão da demonstração por meio da visualização, ou seja, por elemento concreto. Podemos utilizar uma corda para apresentar o teorema dos pitagóricos, prática esta, utilizada pelos egípcios antigos. Ao pegar esta corda, dar-se-á 13 nós espaçados com a mesma distância, os espaços entre os nós geram exatamente o terno pitagórico 3,4 e 5.



O teorema de Pitágoras marca um avanço em relação do homem para com a Matemática, pois o homem primitivo não tinha necessidade geométrica, pois tudo o que ele precisava era encontrado na natureza. Com o passar dos anos, o homem foi evoluindo e sua necessidade de resolver problemas foi aumentando e com isso gera espaço para as denominadas sentenças matemáticas. Podemos destacar esta evolução a partir da civilização egípcia onde as cheias e secas do Rio Nilo provocavam as demarcações e remarcações das terras chamadas de agricultáveis. O Faraó mandava um escriba repartir por meio de áreas proporcionais ao pagamento dos impostos, sendo assim o conceito de área surgia e a noção geométrica ganhava espaço na humanidade e as fortalecendo as sentenças em Geometria. Propor uma sentença matemática é aguçar o pensamento criativo e um teorema proporciona tal idéia por meio de sua demonstração.

Diante do exposto, questão norteadora desta pesquisa foi: como a aplicação de metodologias inovadoras e contextos práticos pode potencializar a aprendizagem do Teorema de Pitágoras, promovendo maior engajamento e compreensão dos conceitos geométricos e algébricos relacionados?

Portanto, o objetivo principal deste trabalho é apresentar como a ludicidade a partir do teorema de Pitágoras pode contribuir com a aprendizagem significativa e que este sirva de parâmetro para demais professores, estudantes de Matemática e áreas afins. Os objetivos específicos foram: Explorar a origem e contribuições da sociedade pitagórica; investigar a relevância histórica e Matemática do teorema de pitágoras; analisar os elementos educacionais e filosóficos da escola de Pitágoras.

A relevância de realizar uma pesquisa sobre o uso do Teorema de Pitágoras como potencializador da aprendizagem está na oportunidade de inovar práticas pedagógicas e superar desafios enfrentados por estudantes na matemática. O ensino tradicional, focado na memorização, muitas vezes falha em conectar conceitos abstratos com aplicações práticas, resultando em desinteresse e dificuldades na aprendizagem. Uma abordagem que integre o teorema a contextos do cotidiano e metodologias interativas pode promover maior engajamento dos alunos e consolidar competências essenciais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, alinhadas à BNCC.

PITÁGORAS: BREVE APRESENTAÇÃO

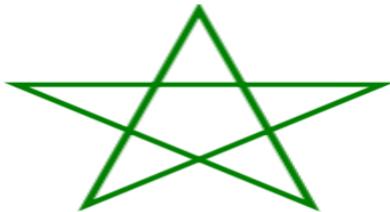
Há mitos sobre a ligação de Pitágoras ao teorema que leva seu nome, comum na Grécia Antiga. Nascido em Samos, Pitágoras fundou uma escola em Crotona, sul da Itália, após não conseguir estabelecer sua sociedade em sua terra natal, dominada pelo ditador Polícrates. Em Crotona, com o apoio de Milo, criou a Sociedade Pitagórica, composta por cerca de 600 membros. A escola ensinava aritmética, geometria, música e astronomia, além de religião e moral, formando as bases do Quadrivium, essencial para a educação da época. Um aspecto revolucionário era a inclusão de mulheres, raro no contexto da época, em que o acesso feminino à educação formal era

praticamente inexistente. Essa postura simbolizou um avanço contra as tradições misóginas, promovendo igualdade na busca pelo conhecimento. A escola, com rígido código de conduta, unia filosofia, matemática e moral, e educava jovens das famílias mais importantes de Crotona. A admissão feminina na Sociedade Pitagórica destacava-se como exemplo pioneiro, rompendo barreiras sociais e culturais. Apesar de ser vista como inovadora e avançada, a escola também enfrentou desafios, pois a aplicação do Teorema de Pitágoras no triângulo retângulo revelou uma quebra na visão idealizada dos pitagóricos sobre a perfeição do mundo, composta por unidades. Pitágoras, filósofo e matemático, conquistou reconhecimento histórico, mas seu legado mescla lenda e realidade, evidenciando sua importância como símbolo do avanço educacional e social da Grécia Antiga.

Abaixo, temos algumas representações de símbolos vinculados a Sociedade Pitagórica.



Pitágoras cunhado em moeda



Pentágono Estrelado

À Sociedade Pitagórica se concede a honra de ser a "primeira Universidade do mundo". Foi uma entidade parcialmente secreta. Os pitagóricos trocavam conhecimentos sobre temas variados. Eram altamente inteligentes, deviam entender ensinamentos e dar novas idéias. Entre os conceitos que defendiam ou praticavam e entre suas principais descobertas destacam-se:

- ✓ A crença na doutrina da Metempsicose, isto é, na migração da alma de um corpo para o outro. Portanto acreditavam na imortalidade da alma e na reencarnação;
- ✓ Era proibido beber vinho e comer carne. Seus membros eram vegetarianos e alimentavam-se a base de feijões e lentilhas. Pitágoras se declarou contrário ao sacrifício de animais, muito comum em sua época;
- ✓ A Sociedade Pitagórica prezava pela lealdade, compartilhamento de bens materiais e sigilo científico. Membros doavam seus bens à Irmandade, recuperando o dobro em caso de saída. Revelar descobertas ou desobedecer resultava em punições severas, incluindo a morte;
- ✓ Austeridade e obediência à hierarquia da escola;

- ✓ A purificação da mente pelo estudo da geometria, aritmética, música e astronomia;
- ✓ Pitágoras descobriu em que proporções uma corda deve ser dividida para a obtenção das notas musicais dó, ré, mi, etc;

Pitágoras liderou por 25 anos, formando líderes. Revoltas populares destruíram sua escola, e ele morreu em 497 a.C. Sua sociedade resistiu até o massacre de Metaponto, consolidando-o como figura lendária.

RITUAIS MATEMÁTICOS E ALGUMAS PROVAS PITAGÓRICAS

Pitágoras e seus discípulos imaginaram uma bateria sequenciada de exercícios matemáticos que serviam como ritos para suas vidas. Quem estivesse interessado em participar da Sociedade Secreta de Pitágoras precisaria entender uma série de conceitos e passar por algumas provas.

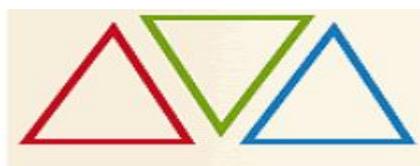
(i) A prova exigia preencher as seções dos círculos olímpicos com números de 1 a 15, sem repetições, garantindo que as somas de cada círculo fossem números primos. Vencia quem obtivesse a soma total mais alta.



(ii) A segunda prova consistia em organizar uma plateia de 36 lugares com 11 pessoas de roupa azul e 17 de roupa vermelha. Quatro de cada tipo devem sentar-se na frente. Os vermelhos preferem ficar atrás de um vermelho e um azul, e os azuis, atrás de dois de qualquer cor.



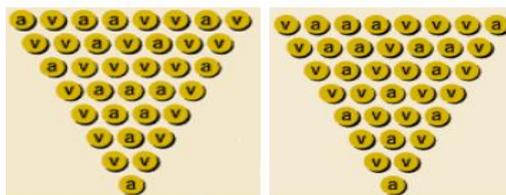
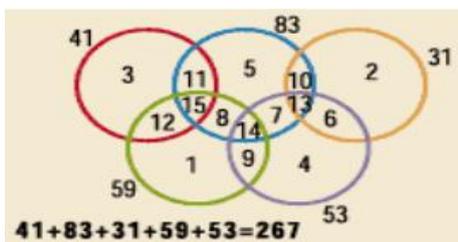
(iii) A terceira prova consistia em: faça um arranjo colocando um triângulo em cima do outro de maneira que formem 17 intersecções com os números de 1 a 17. Essas intersecções seriam os locais dos alimentos proibidos.



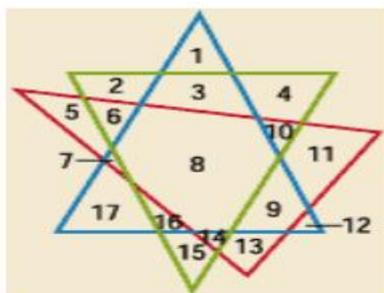
Entraria para a escola pitagórica quem apresentasse as demonstrações abaixo.

(i)

(ii)



(iii)



GEOMETRIA: UMA CIÊNCIA QUE ALIMENTOU A SOCIEDADE PITAGÓRICA

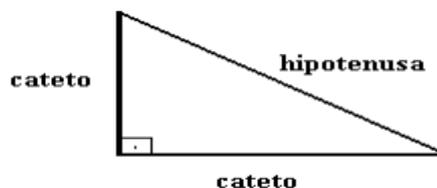
Desde os primórdios, o homem buscou construir ângulos retos para garantir paredes perpendiculares ao solo. Sem instrumentos modernos, utilizava-se o triângulo de lados 3, 4 e 5, conhecido há séculos. A geometria também está presente nas pirâmides de Gizé, como a Grande Pirâmide de Quéops, com base quadrada de 230 m e altura de 146 m, equivalente a um prédio de 50 andares, destacando o avanço técnico dos antigos construtores egípcios.



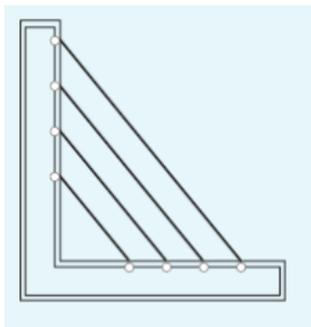
A precisão da Pirâmide de Quéops impressiona, com base quase quadrada e ângulos próximos de 90° , evidenciando o domínio geométrico dos egípcios. Arquitetos conheciam o triângulo de lados 3, 4 e 5, criando-o com uma corda de 13 nós equidistantes, técnica documentada em registros históricos da época.

O TRIÂNGULO RETÂNGULO

Um triângulo que apresenta um ângulo de 90° (ângulo reto) é denominado triângulo retângulo. Nele, os lados recebem os seguintes nomes:



A hipotenusa é considerada o maior lado de um triângulo retângulo, por isso, opõe-se ao maior ângulo, o ângulo reto, de medida 90° . A seguir, apresentamos uma curiosidade sobre a hipotenusa.



Hipotenusa era o nome dado às cordas do instrumento musical chamado lira. Essas cordas formavam triângulos retângulos com os lados do instrumento. A lira, assim como a harpa, são os mais antigos instrumentos de corda. Na Grécia, a invenção da lira era atribuída a Apolo, deus da mitologia grega.

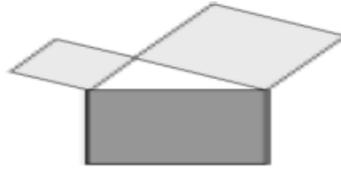
O TEOREMA DE PITÁGORAS

Eis o enunciado do teorema de Pitágoras: *“O quadrado da hipotenusa é numericamente igual à soma dos quadrados dos catetos.”* Salientamos que hipotenusa (ypoteínousa, em grego) é considerado o maior lado de um triângulo retângulo, aquele que se opõe ao ângulo cuja medida é 90° , o ângulo reto. Em análise a algumas literaturas, podemos observar algumas diferenças em seu enunciado. Para Barbosa (1993), o enunciado do teorema deveria ser: *“A área do quadrado construído com a hipotenusa é igual a soma das áreas dos quadrados construídas dos catetos.”*

O Teorema de Pitágoras é abordado nas proposições 47 e 48 de "Os Elementos de Euclides". A proposição 47 afirma que, em um triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos, enquanto a proposição 48 estabelece que, se isso ocorrer, o ângulo entre os lados é reto. Barbosa (1993) alerta sobre interpretações simplistas do teorema, destacando sua importância pedagógica. Amplamente citado, o Teorema é uma ferramenta essencial na Matemática, com mais de 1700 referências acadêmicas globalmente.

RELAÇÃO ARITMÉTICA/GEOMÉTRICA DO TEOREMA

Do enunciado do teorema podemos concluir que o mesmo se trata de uma representação geométrica.

Fig.1 – Representação Geométrica do Teorema.

Chamando de a , b e c os lados dos quadrados maior, intermediário e menor e levando-se em consideração que a área de um quadrado é dada pela segunda potência de seu lado, ou seja, $A = (\text{lado})^2$, logo o teorema de Pitágoras assume uma relação aritmética e algébrica que representa uma equação não linear:

$$a^2 = b^2 + c^2$$

Onde, a , b e c são números naturais. Esta sentença matemática é considerada uma sentença matemática fechada. Nesta sentença, os estudantes precisam dominar habilidades prévias de potenciação e, para determinação da hipotenusa e dos catetos, os estudantes precisam dominar habilidades de radiciação, pois

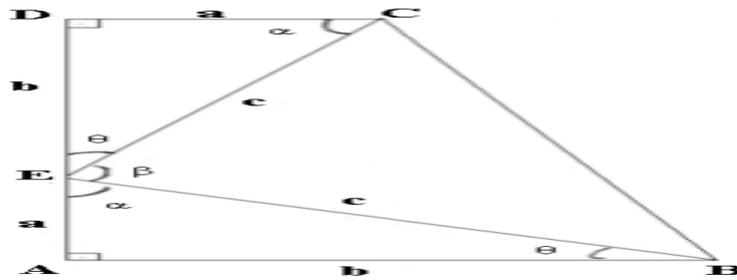
- (i) $a = \sqrt{b^2 + c^2}$, a medida da hipotenusa;
- (ii) $b = \sqrt{a^2 - c^2}$, a medida do cateto b ;
- (iii) $c = \sqrt{a^2 - b^2}$, a medida do cateto c .

O teorema de Pitágoras traz uma sentença tão forte que o barão francês Pierre de Fermat em seu último teorema afirma que a relação aritmética $a^n = b^n + c^n$ só é válida para $n \geq 2$, onde para $n = 2$ temos que tal sentença faz referência ao teorema de Pitágoras.

O PRESIDENTE AMERICANO QUE DEMONSTROU O TEOREMA

James Abran Garfield (1831-1881), um general americano, eleito o vigésimo Presidente dos Estados Unidos em 1881, seu governo durou apenas 4 meses pois foi assassinado neste mesmo ano. Em suma, no dia 2 de julho de 1881, em uma estação de trem em Washington, um americano atirou contra Garfield, que agonizou dentro da Casa Branca por semanas. Garfield morreu dois meses depois por infecções e hemorragia interna. Mas Garfield era um grande estudioso e amante da matemática. Em 1876, alguns anos antes de tornar-se Presidente dos Estados Unidos, quando estava na câmara de representantes, ele rabiscou num papel uma interessante demonstração do Teorema de Pitágoras. O New England Journal Of Education publicou esta demonstração. Ele demonstrou o teorema de Pitágoras da seguinte forma:

(i) Primeiramente construímos um trapézio retângulo de base maior b , base menor a e altura $a + b$.



Veja que o trapézio fica composto por 3 triângulos, sendo que dois deles por construção são retângulos, os triângulos AEB e o DEC idênticos e de lados a , b e c . O terceiro triângulo BEC vamos provar que também será retângulo. Como os triângulos ABE e DEC tem os três lados ordenadamente iguais, então pelo caso LLL(lado – lado – lado) de congruência de triângulos eles são congruentes, logo as medidas de seus ângulos internos também são iguais, ou seja:

$$\langle ABE \rangle = \langle DEC \rangle = \theta \text{ e } \langle AEB \rangle = \langle ECD \rangle = \alpha$$

Sabemos que por definição, a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180° , então

$$\langle AEB \rangle + \langle ABE \rangle + \langle EAB \rangle = 180^\circ$$

O ângulo $\langle EAB \rangle$ é reto por construção geométrica e sabendo que $\langle ABE \rangle = \theta$ e $\langle AEB \rangle = \alpha$, tem-se que:

$$\alpha + \theta + 90^\circ = 180^\circ \Rightarrow \alpha + \theta = 90^\circ$$

Considere agora o ângulo $\langle BEC \rangle = \beta$, sabemos que $\langle DEA \rangle$ por construção geométrica é um ângulo raso, de meia-volta, ou seja, $\langle DEA \rangle = 180^\circ$, mas, temos que considerar que:

$$\langle DEA \rangle = \alpha + \theta + \beta = 180^\circ$$

Sabendo que $\alpha + \theta = 90^\circ$, conclui-se que:

$$\beta = 90^\circ.$$

O ângulo $\langle BEC \rangle = \beta$ é reto e, portanto, o triângulo CEB é retângulo.

Logo, chegamos à conclusão de que o trapézio é composto por três triângulos retângulos, AEB, BEC e CED e suas respectivas áreas são:

$$(i) \text{ AEB} = \frac{a \cdot b}{2}$$

$$(ii) \text{ BEC} = \frac{c \cdot c}{2}$$

$$(iii) \text{ CED} = \frac{a \cdot b}{2}$$

A soma das áreas dos triângulos é igual a área do trapézio ABCD de bases a, b e altura $a + b$, logo:

$$\frac{a \cdot b}{2} + \frac{c \cdot c}{2} + \frac{a \cdot b}{2} = \frac{(a+b) \cdot (a+b)}{2} \Rightarrow$$

$$\frac{2 a \cdot b}{2} + \frac{c \cdot c}{2} = \frac{a^2 + 2ab + b^2}{2} \Rightarrow$$

$$a \cdot b + \frac{c^2}{2} = \frac{a^2}{2} + a \cdot b + \frac{b^2}{2} \Rightarrow$$

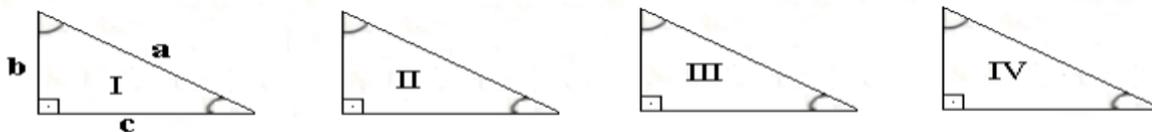
$$\frac{c^2}{2} = \frac{a^2}{2} + \frac{b^2}{2} \Rightarrow$$

$$c^2 = a^2 + b^2 \text{ (c.q.d)}$$

A DEMONSTRAÇÃO CHINESA

Para esta demonstração, vamos fazer referência a figura decorrente de uma demonstração apresentada por Zhōubì Suànjīng. Um chinês cujos manuscritos remontam à dinastia Hàn (206 a.C - 220 d.C) e sobrevivem até os dias atuais.

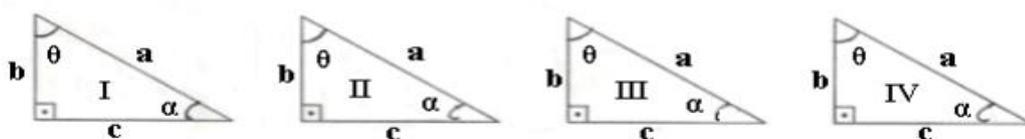
(i) Primeiramente construímos 4 triângulos retângulos iguais, com catetos medindo b e c , e hipotenusa medindo a conforme abaixo



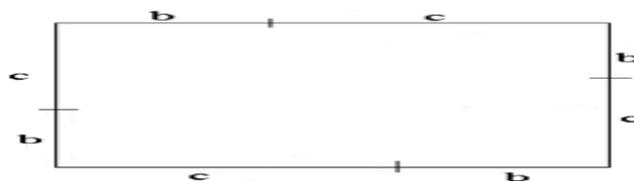
Por definição, um dos ângulos de cada triângulo retângulo mede 90° . Os outros 2 ângulos de cada triângulo retângulo vamos denotar por α e θ . Pela definição de soma dos ângulos internos de um triângulo temos que

$$\alpha + \theta + 90^\circ = 180^\circ \Rightarrow$$

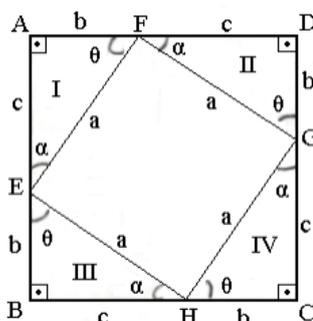
$$\alpha + \theta = 90^\circ.$$



Agora vamos construir um quadrado cujo lado é a soma dos 2 catetos do triângulo retângulo, ou seja, o lado do quadrado vale $b + c$ conforme abaixo:



Agora veja que dentro do quadrado de lado $b + c$ podemos desenhar perfeitamente os 4 triângulos retângulos do início demonstração. Vamos então desenhar os 4 triângulos retângulos dando nome a todos os vértices formados pela intersecção dos lados de cada triângulo conforme abaixo:



Observe agora que o quadrado de lado $b + c$ fica composto pelos 4 triângulos retângulos do início da demonstração, mais um quadrilátero EFGH de lado a que vamos demonstrar agora que se trata de um quadrado. Como os 4 lados do quadrilátero EFGH são iguais, para demonstrarmos que é um quadrado basta provar que seus 4 ângulos internos são retos, ou seja, medem 90° cada um.

(i) começando pelo ângulo $\angle FEH$, temos: este apoia-se sobre o lado AB do quadrado. Como $\angle AEB$ mede 180° e levando-se em consideração que

$$\angle AEB = \alpha + \theta + \angle FEH \Rightarrow$$

$$\alpha + \theta + \angle FEH = 180^\circ \Rightarrow$$

$$90^\circ + \angle FEH = 180^\circ \therefore$$

$$\angle FEH = 90^\circ$$

Por Analogia, temos:

$$\angle AFD = 180^\circ \text{ e } \angle AFD = \alpha + \theta + \angle EFG \Rightarrow$$

$$\alpha + \theta + \angle EFG = 180^\circ \Rightarrow$$

$$90^\circ + \angle EFG = 180^\circ \therefore$$

$$\angle EFG = 90^\circ$$

Da mesma forma,

$$\angle DGC = 180^\circ \text{ e } \angle DGC = \alpha + \theta + \angle FGH \Rightarrow$$

$$\alpha + \theta + \langle FGH \rangle = 180^\circ \Rightarrow$$

$$90^\circ + \langle FGH \rangle = 180^\circ \therefore$$

$$\langle FGH \rangle = 90^\circ$$

Sem postergar, assume-se que:

$$\langle BHC \rangle = 180^\circ \text{ e } \langle BHC \rangle = \alpha + \theta + \langle EHC \rangle$$

$$\alpha + \theta + \langle EHC \rangle = 180^\circ \Rightarrow$$

$$90^\circ + \langle EHC \rangle = 180^\circ \therefore$$

$$\langle EHC \rangle = 90^\circ$$

Desta feita, provamos então que o quadrilátero EFGH proposto é um quadrado. Como a área do quadrado grande de lado $b + c$ é igual a área dos 4 triângulos retângulos de lados a , b e c mais a área do quadrado EFGH de lado a , podemos então igualar as áreas. Sabemos que a área do quadrado ABCD é $(b+c)^2$, a área de cada triângulo é $\frac{b \cdot c}{2}$, além disso, a área do quadrado EFGH é a^2 . Tornando as áreas iguais, temos que:

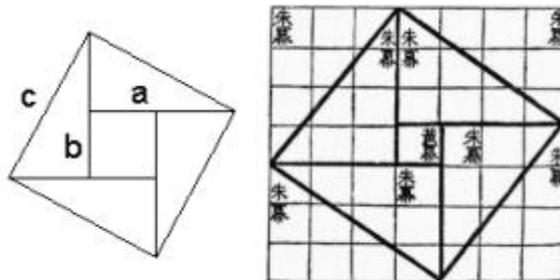
$$(b+c)^2 = 4 \cdot \frac{b \cdot c}{2} + a^2 \Rightarrow$$

$$b^2 + 2b \cdot c + c^2 = 2b \cdot c + a^2 \therefore$$

$$b^2 + c^2 = a^2 \text{ (c.q.d)}$$

A demonstração de Bháskara

Segundo Barbosa (1993), Bháskara foi um matemático hindu que dispensou comentários em torno de suas demonstrações. Usando analogia em relação ao Chou-peí, mas de forma geral, ele fez a prova do possível teorema construindo uma figura de hipotenusa a , e catetos b e c .



No interior, ao centro, nos deparamos com um quadrilátero de lado $b - c$, desta forma, por uso de áreas temos que:

$$a^2 = (b - c)^2 + 4 \cdot \frac{b \cdot c}{2} \Rightarrow$$

$$a^2 = b^2 - 2bc + c^2 + 2bc \therefore$$

$$a^2 = b^2 + c^2 \text{ (c.q.d)}$$

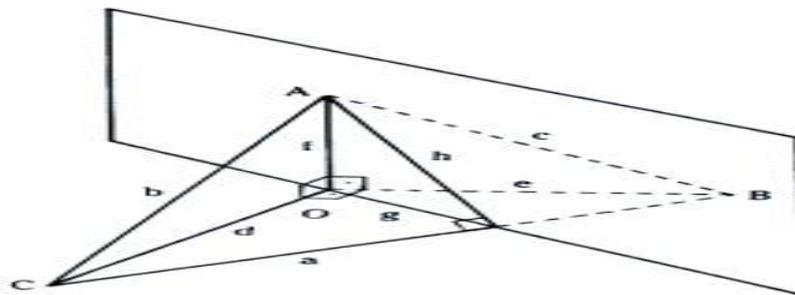
Polya, uma arte para além de resolver problemas

George Polya nasceu na Hungria e ingressou seus estudos em direito. No entanto, percebeu o Direito como enfadonho, migrando os estudos para Filosofia e Literatura. Para atingir a concepção da Filosofia, tendo recebido seu doutoramento em Matemática no ano de 1912.

Lima (1998) define como a demonstração mais inteligente do Teorema não se inclui nas 370 selecionadas pelo professor Loomis, ela está encontrada no livro *Induction of Analogy in Mathematics* de George Polya. A demonstração segue:

“Seja o tetraedro OABC, tri-retângulo em O (vide imagem abaixo), portanto em relação as faces OAB, BOC e COA sendo triângulos retângulos. Considere D, a área da face triangular ABC:

$$D = a \frac{h}{2} \text{ ou } 4D^2 = a^2 h^2$$



Intercepta-se o tetraedro com o plano contendo a altura OA e o vértice O. Temos que a intersecção é um triângulo retângulo, cujo hipotenusa mede h e os catetos f e g, logo:

$$h^2 = g^2 + f^2, \text{ sendo assim:}$$

$$4D^2 = a^2 g^2 + a^2 f^2 = 4A^2 + a^2 f^2, \text{ onde A é a área da face BOC oposta ao vértice A.}$$

Sabemos que $a^2 = d^2 + e^2$ no triângulo BOC, logo

$$4D^2 = a^2 g^2 + a^2 f^2$$

$$4D^2 = 4A^2 + (d^2 + e^2) f^2 \Rightarrow$$

$$4D^2 = 4A^2 + d^2 f^2 + e^2 f^2$$

Sabe-se que

$$B = df/2 \text{ e } C = ef/2 \text{ como sendo a área dos triângulos COA e AOB}$$

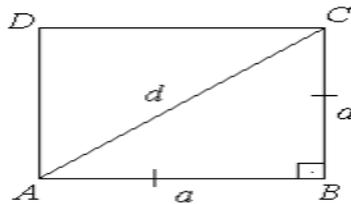
(opostos de forma respectiva aos vértices B e C)

$$\text{Segue que: } 4D^2 = 4A^2 + 4B^2 + 4C^2 \therefore D^2 = A^2 + B^2 + C^2$$

Aplicações do Teorema de Pitágoras

(i) Diagonal do quadrado

Dado um quadrado de lado a , podemos calcular sua diagonal d . Sendo ABCD o quadrado de lado a , aplicando o Teorema de Pitágoras no ABC obtemos:



Observem que o triângulo ABC é reto em B, isto é, o ângulo de 90° está situado no ângulo B. Aplicando-se o teorema da escola pitagórica, tem-se que:

$$d^2 = a^2 + a^2 \Rightarrow$$

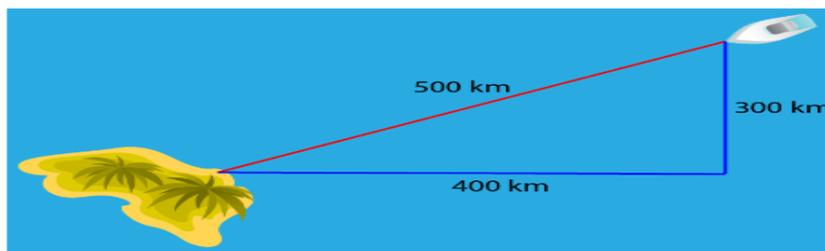
$$d^2 = 2a^2 \Rightarrow$$

$$d = \sqrt{2a^2} \therefore$$

$$d = a\sqrt{2}$$

(ii) Navegação

O teorema de Pitágoras pode ser usado para navegar mais facilmente no plano em duas dimensões. De maneira específica, podemos usar o teorema para encontrar a distância mais curta entre dois pontos. Por exemplo, se estivéssemos navegando no oceano e quiséssemos nos mudar para uma ilha que fica a 300 quilômetros ao sul e 400 quilômetros a oeste, podemos calcular a distância mais curta entre os pontos e até encontrar o ângulo no Sudoeste que temos de continuar para chegar à ilha. As distâncias sul e oeste serão os catetos de um triângulo retângulo, e a distância mais curta é a hipotenusa do triângulo.



O mesmo princípio pode ser usado para navegação aérea. Temos como exemplo, se o avião estiver próximo ao aeroporto de pouso, é possível usar sua altura acima do solo e sua distância horizontal do aeroporto para encontrar o local correto onde você precisa começar a descer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível verificar de forma clara e objetiva que o problema de pesquisa proposto foi contemplado de maneira eficaz. O objetivo central da investigação era compreender as implicações do Teorema de Pitágoras na formação da Matemática clássica e sua aplicação nas práticas pedagógicas contemporâneas. A partir da análise das proposições de Euclides e de outras fontes históricas e literárias, foi possível identificar que a base teórica do teorema ainda permanece robusta, sendo amplamente utilizada tanto em contextos acadêmicos quanto na aplicação prática dos conhecimentos geométricos.

O estudo revelou que o Teorema de Pitágoras, embora tenha sido formulado em um contexto histórico específico, com o uso de linguagem e conceitos que podem parecer antiquados, tem uma relevância que perdura até os dias atuais, especialmente no ensino de Matemática. O autor, ao apresentar as proposições 47 e 48 de Euclides, fez questão de ressaltar a importância da interpretação cuidadosa do teorema, alertando para as possíveis simplificações que podem ocorrer no ensino. Em especial, foi observado que muitos educadores e estudiosos tendem a reduzir a aplicação do teorema à simples equação $a^2 + b^2 = c^2$, sem explorar completamente as suas implicações filosóficas e geométricas.

As descobertas realizadas ao longo da pesquisa indicam que o ensino do Teorema de Pitágoras não deve ser visto apenas como uma ferramenta algébrica, mas como um conceito profundo que liga a Matemática à Filosofia e à História. Nesse sentido, destacou-se a importância de utilizar o teorema de maneira integradora, relacionando-o não só com o aprendizado de Geometria, mas também com o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico dos alunos.

Uma contribuição significativa do estudo foi a análise das interpretações históricas do teorema e como ele se reflete na pedagogia moderna. Apresentou-se uma visão crítica sobre a forma como o Teorema de Pitágoras tem sido abordado no contexto educacional, enfatizando que seu ensino muitas vezes não leva em consideração o seu valor conceitual mais amplo. Além disso, a pesquisa trouxe à tona a ideia de que o teorema deve ser mais do que uma simples fórmula, sendo necessário

que os educadores promovam discussões que envolvam sua aplicação prática, sua relevância histórica e suas interconexões com outras áreas do conhecimento.

Por fim, o estudo contribuiu para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel das descobertas científicas, como o Teorema de Pitágoras, na formação de uma educação crítica e interdisciplinar. As deduções extraídas a partir dos resultados indicam que o problema inicial foi não só contemplado, mas ampliado, ao proporcionar uma visão mais integrada da Matemática, suas origens e sua função no mundo contemporâneo. Conclui-se que, para que o ensino da Matemática seja mais eficaz, deve-se promover uma abordagem que considere tanto os aspectos técnicos quanto os filosóficos e históricos das teorias apresentadas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, João. **O teorema de Pitágoras: história e aplicações**. São Paulo: Editora Matemática, 1993.
- BOYER, C.B. **História da Matemática**. Tradução Elza F. Gomide. 3 ed. São Paulo: Blucher, 2010.
- EVES, H. **Introdução à História da Matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2004.
- FERMAT, Pierre de. *Último teorema de Fermat*. Tradução de Carlos Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1989.
- POLYA, G. . **Arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1977.

A VISÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE VISION OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM ON SCHOOL PHYSICAL EDUCATION



GLAUCIA MARIA DE SOUZA

Graduação em Educação Física pela Faculdade Unisa (2005) e Pedagogia pela Faculdade Paulista São José 2019; Especialista em Bases Fisiológicas e Metodologia do treinamento Desportivo pela Faculdade UNIFESP (2011); Especialista em TEA pela Faculdade FAUP 2023 Professora de Educação Física na EE João Kopke e 2006 e Professora de Educação Infantil (CEI) na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a Educação Física apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tecendo críticas e trazendo importância sobre como a concepção formativa desta área de conhecimento aparece resignificada. Para isso, inicia apresentando a BNCC como um documento essencial para a constituição de currículos escolares que se baseiem nos pilares de protagonismo dos estudantes diante do desenvolvimento de competências e habilidades que superam a ótica conteudista defendida até pouco tempo atrás. Dando continuidade, faz referências mais específicas a Educação Física e como esta é visualizada no teor deste documento com perspectivas que trazem a valorização quando colocada como área de conhecimento que tem potencial formativo, mas que ainda precisa superar algumas visões em que a atividade física não é mostrada como potente na formação do pensamento crítico e reflexivo e nas possibilidades de ações sobre o meio fundamentais para o desenvolvimento humano em sociedade. Em sequência, articula o cotidiano, as aulas de Educação Física e o currículo, buscando evidenciar as relações que são pertinentes e visíveis como as falhas nas relações que são estabelecidas entre os currículos e esta área de conhecimento em sua funcionalidade. Conclui, mostrando como é importante que o cotidiano seja repensado no que concerne sobre as práticas pedagógicas de Educação Física para que se construam subsídios para enriquecer a BNCC partindo da prática real que acontece no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This article discusses Physical Education as presented in the National Common Curriculum Base (BNCC), criticizing and highlighting how the educational concept of this area of knowledge has been reframed. To this end, it begins by presenting the BNCC as an essential document for the constitution of school curricula based on the pillars of student protagonism in the development of competences and skills that go beyond the content-based approach advocated until recently. Moving on, it makes more specific references to Physical Education and how it is viewed in the content of this document with perspectives that bring appreciation when placed as an area of knowledge that has formative potential, but which still needs to overcome some visions in which physical activity is not shown as powerful in the formation of critical and reflective thinking and in the possibilities of actions on the environment that are fundamental for human development in society. Next, it articulates everyday life, Physical Education classes and the curriculum, seeking to highlight the relationships that are pertinent and visible, as well as the flaws in the relationships that are established between the curricula and this area of knowledge in its functionality. It concludes by showing how important it is for everyday life to be rethought in terms of Physical Education pedagogical practices so that subsidies can be built to enrich the BNCC based on the real practice that takes place in everyday school life. This is a literature review.

Keywords: BNCC; Curriculum; School Physical Education.

INTRODUÇÃO

A história da Educação Física Escolar trouxe momentos diversos em que a valorização desta área de conhecimento se dava pelos cuidados corporais, pelo rendimento esportivo, pela competitividade se tornando um local de exclusão e aversão para muitos estudantes que não apresentavam estes perfis. Na atualidade e com a Base Nacional Comum Curricular esta perspectiva tem sido modificada e a esta área tem sido atribuída a função formativa e de desenvolvimento integral, qualificando as aulas e mostrando como a motricidade se coliga com outras dimensões do desenvolvimento humano sendo fundamental para o uso do pensamento crítico e reflexivo.

A importância desta pesquisa se encontra em entender quais foram as reações docentes em estudos que versam sobre a BNCC e sua relação à Educação Física Escolar para que novas significações sejam traçadas diante da prática real que evidencia as ações docentes deste profissional. A valorização desta área de conhecimento está começando a aparecer e depende dos docentes enquanto protagonistas para trazer subsídios para que as falhas na base curricular possam ser supridas, apresentando uma relação mais evidente sobre importância formativa da área e como esta ocorre no cotidiano.

O artigo apresenta como objetivo estabelecer relações entre a BNCC e a real vivência do professor de Educação Física nas escolas, apontando para as incongruências existentes entre a

concepção formativa que é inovadora e representativa no documento e a sistematização de conteúdos a serem ministrados nas aulas, buscando a reflexão a respeito de quais são os verdadeiros conceitos a serem desenvolvidos nas aulas que possibilitam que as competências e habilidades nas relações sociais sejam qualificadas, implicando no desenvolvimento integral e formação cidadã dos estudantes almejada pela educação contemporânea.

Para compor este artigo foi utilizada a metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) citada por Impolcetto e Moreira (2023), se configura como um documento elaborado para orientar e possibilitar um norte para a construção de currículos escolares, seja nas redes públicas ou privadas com competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano escolar, propiciando que os estudantes do Brasil inteiro tenham acesso a um processo de ensino e aprendizagem que tenha bases fundamentais para suas relações sociais. Assim, a BNCC, na perspectiva destes autores, traz um conjunto de competências que precisam ser objetivo de desenvolvimento em todas as áreas, as quais são consideradas gerais, e competências específicas que se encontram diretamente relacionadas as áreas de conhecimentos. Este documento não se finda apenas nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, indicando conteúdos para o desenvolvimento destas.

A BNCC, de acordo com Impolcetto e Moreira (2023) tem seus pilares na Constituição Federal (1988), reiterando o direito de todos a educação e que esta educação deve estar respaldada em um ensino qualificado, propiciando a todos os estudantes em qualquer região do Brasil se apropriar de um mesmo nível de formação. A própria Constituição Federal no seu artigo 210, coloca que a qualificação do ensino está relacionada a conteúdos mínimos que todos os estudantes precisam ter acesso, assegurando uma formação básica comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reitera a visão da Constituição Federal ao evidenciar em 26º artigo que a Educação Básica deve contar com currículos escolares que se pautem em uma base nacional comum, redação esta que vem antes da constituição da BNCC. Esta importância de consolidar o currículo no Brasil se dá pelas diferenças nas aprendizagens dos estudantes quando comparadas regiões e municípios, impactando na diversidade de formação e dificuldades destes estudantes quando formados de migrar para outras regiões e ter seus conhecimentos valorizados. Não se trata de ter um currículo único que não contemplem as realidades de cada espaço em que as escolas se encontram, mas em existir conteúdos mínimos que todos possuam e facilitem as suas relações sociais e laborais.

Nesta perspectiva, Almeida et al (2023) colocam que:

O ensino proposto pela LDB (1996) centra-se no objetivo maior do ensino fundamental, que é propiciar a todos uma formação básica para a “cidadania”. O fundamento dessa concepção também alicerça a Base Nacional Comum Curricular, à medida que busca: formação para cidadania; formar para a autonomia e o sujeito autônomo; formar para observar situações de injustiça e preconceito; formar para a solidariedade e para o ser solidário; formar para respeitar a diversidade, entre outros objetivos da educação. No documento da Base Curricular, os componentes curriculares, entre eles a educação física, têm o papel de assegurar ao aluno essa formação, conforme está claramente apresentado nos objetivos de aprendizagem. (ALMEIDA et al, 2023, p. 78)

Conforme Impolcetto e Moreira (2023), é de suma importância compreender a diferença entre currículo e BNCC. A BNCC traz elementos obrigatórios a serem desenvolvidos no cotidiano escolar para a formação e desenvolvimento integral dos estudantes em nível nacional, porém não se configura como um currículo. Os Estados, Municípios e as Escolas Privadas, usando da BNCC como documento orientador constroem seus próprios currículos. Utilizando da lógica das competências e habilidades a serem desenvolvidas trazidas pela BNCC, vão sendo traçados os caminhos para este alcance, seguindo as indicações de conteúdos que este documento oferece. O currículo constituído vai delimitar os caminhos por meio de conteúdos e conceitos para o alcance deste desenvolvimento.

Ainda na perspectiva de Impolcetto e Moreira (2023), na própria BNCC é possível encontrar que a intencionalidade do documento se dá na elevação da qualidade de ensino que é ofertada no território brasileiro, apresentando de forma clara o que é esperado que os estudantes se apropriem em relação a seus conhecimentos na Educação Básica. Essa visão se pauta nos direitos de aprendizagens dos estudantes em ter acesso a conhecimentos básicos diante da equidade nos sistemas de ensino.

Apesar de ter sido significativa a construção da BNCC como um documento que possibilita o acesso a conhecimentos básicos em todo Brasil, segundo Bagnara et al (2023), este documento é passível de muitas críticas em todos os níveis escolares. O seu conteúdo e a forma de elaboração são geradores de discussões, mas não se pode negar que trouxe um novo olhar para os currículos engessados que se viam anteriormente a sua publicação.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO

A área de Educação Física, de acordo com Almeida et al (2023), aparece na BNCC como pertencente a área das linguagens juntamente com a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. A BNCC evidencia que a área das linguagens contempla áreas de conhecimentos que favorecem a expressão e a comunicação humana que vão desde as relações cotidianas às relações formais que solicitam outras elaborações. Dessa forma, as competências e habilidades que são elencadas neste grupo é de ampliação de formas de expressões com vistas a construção de

sentidos em diversas situações. A constituição de saberes sobre si, o outro e o mundo nesta relação dialógica faz parte dos objetivos a serem alcançados no desenvolvimento de competências e habilidades de interações respectivas do grupo das linguagens, uma vez que propiciam a atuação e transformação do meio.

Neste contexto, Almeida et al (2023) colocam:

A educação física, entendida como “linguagem”, integrada aos outros componentes curriculares desse núcleo curricular, tem como propósito central contribuir para a constituição da subjetividade humana, conforme os próprios conteúdos dos objetivos da aprendizagem indicam. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio essa concepção de educação física como linguagem é evidenciada e norteia todo o documento da Base e, a partir desse entendimento, os objetivos do ensino da educação física visam: compreender a origem e dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, vivenciar e desfrutar das práticas corporais, bem como ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer e cuidados com a saúde e reivindicar as condições necessárias para essas práticas. (ALMEIDA et al, 2023, p. 80)

De acordo com Almeida et al (2023), a Educação que é visualizada na BNCC enquanto componente curricular da Educação Básica, mais específica a partir do Ensino Fundamental, traz a concepção de ser uma disciplina com potencial de formação dos estudantes na perspectiva de se reconhecerem como transformadores do meio qualificando suas interações com o outro e com os espaços e que se encontram inseridos. O olhar trazido pela BNCC vem de encontro a concepção de que o professor é o mediador a construção do conhecimento e não o transmissor de conteúdos, o que ressignifica os conteúdos a serem trazidos para as aulas, assim como dar espaço para que os estudantes pensem em possibilidades de ações que se reverberam na motricidade e psicomotricidades. Assim, ao trazer o desenvolvimento de competências e habilidades, o professor de Educação Física se sustenta nos conceitos fundamentais para a compreensão do corpo no espaço para estruturar práticas pedagógicas que possibilitem que os estudantes refletiam criticamente sobre suas ações e as ações dos outros.

Em complemento, Bagnara et al (2023) colocam que a Educação Física na perspectiva escolar tem outra função em relação as outras áreas de atuação desta área de conhecimento. Na escola não se visa performance, rendimento, ao contrário se aplica uma formação que solicita o pensamento crítico e reflexivo para atuar de maneira a transformar o meio, reverberando em uma formação para a cidadania. A BNCC reflete bem esta visão, mesmo que ainda são trazidas críticas que favorecessem uma maior valorização para a área que por muito tempo foi vista como espaço de lazer.

Conforme Almeida et al (2023), os objetivos de aprendizagens que são estruturados na BNCC diversificam o currículo que era visto anteriormente e que se focava em práticas esportivas como predominantes dos conteúdos que deveriam se desenvolvimento no ano letivo. É nesta perspectiva que os objetivos são traçados de forma a garantir os direitos de aprendizagens, desenvolvimento integral e formação cidadã dos estudantes. Dessa forma, um dos desafios lançados para os professores é visualizar-se como profissionais competentes e potentes neste processo formativo, visto que, nem sempre, a formação inicial, principalmente dos docentes de Educação Física mais

antigos, traia aprofundamento na Educação Física Escolar, cenário este que se modificou a cerca de 20 anos com o desmembramento da área em licenciatura e bacharelado, a qual está sendo revista novamente.

Neste sentido, Neira (2018) tece algumas críticas sobre importantes elementos que precisam ser repensados na BNCC, expondo que:

Ora, um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência. Nesse quesito, surge a primeira incoerência: por um lado, a BNCC ignora que manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de educação física, tais como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos. (NEIRA, 2018, p. 219)

Se por um lado há um marco na BNCC considerando a Educação Física Escolar como um componente curricular que seja tão formativo como qualquer outra disciplina, também traz aspectos que não conversam com a formação dos estudantes na especificidade da área. Assim, Bagnara et al (2023) evidenciam que para trazer à tona as questões que tecem críticas sobre a BNCC, garantindo o desenvolvimento de competências e habilidades que são essenciais e expostas neste documento, é de suma importância o protagonismo docente em que estes registram suas mediações e seus projetos, mostrando na prática o seu potencial e qualificação profissional para trazer subsídios para que esta BNCC seja repensada, mantendo os aspectos positivos e ressignificando aqueles que estavam negativados.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO

As críticas a BNCC são realizadas diante das especificidades da área de Educação Física que ainda não são realmente pensadas no que concerne sobre objetivos formativos dos sujeitos, porém, como colocam Impolcetto e Moreira (2023) não como se negar que a nova forma de conceber esta área de conhecimento que é trazida pela BNCC rompe com a perspectiva tecnicista que por muitos anos definiu a Educação Física Escolar. Um ponto trazido por estes autores diz respeito aos novos desafios encontrados pelos docentes da área pela renovação das intencionalidades da Educação Física na perspectiva que a BNCC traz. A necessidade de contemplar a realidade do território dos estudantes, partindo de suas vivências para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo vai solicitar do docente ir muito além da prática de atividades físicas com a visão higienista, ou seja, a que se encontrava atrelada simplesmente a qualidade de vida e saúde corporal.

A prática docente do profissional de Educação Física pode se encontrar defronte a embates sobre as novas propostas da BNCC. Existem profissionais, geralmente formados há mais tempo, que

continuam na defesa de práticas corporais com intencionalidade de cuidados com o corpo e saúde, enquanto os mais novos com formação inicial que tem um olhar voltado para a escola e a formação dos estudantes, promovendo desenvolvimento integral, são parte das discussões sobre quais linhas seguirem, porém a BNCC é bem clara quanto a isso.

Neste cenário, a formação continuada se torna fundamental para a quebra de práticas pedagógicas que não se alinham a concepção atual de estudantes protagonistas e centrais no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Bagnara et al (2023), o professor de Educação Física Escolar por meio dos conhecimentos adquiridos e dos saberes ampliados tem potência para analisar os conteúdos que conversam com as realidades dos estudantes, assim como ampliar o acesso a estes estudantes de atividades físicas diversas, as quais possibilitem que se constituam como sujeitos de suas próprias histórias. Para isso, é importante entender que a BNCC não é um currículo engessado e, sim uma base que dá suporte e oferece caminhos para a construção de propostas a serem realizadas no cotidiano escolar que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para as relações sociais destes estudantes em formação.

Neste sentido, Almeida et al (2023) reitera que:

A educação física faz parte da área de linguagem, pois visa a compreender o enraizamento sociocultural das linguagens e ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens, conhecer a organização interna dessas manifestações e como elas estruturam as relações humanas. A educação física oferece possibilidades de enriquecimento cultural dos alunos, o qual engloba saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas, mas sempre esteve pautada no racionalismo científico; para a superação desse racionalismo científico o ensino deve voltar-se à dimensão. (ALMEIDA et al, 2023, p. 80)

Segundo Neira (2018), a BNCC pode trazer confusões ao docente quando traz em seu texto a defesa de que esta área de conhecimento precisa ser vivenciada pelos estudantes em suas diversas formas por meio do contato com manifestações culturais, de possibilidades de múltiplas linguagens, variadas expressões, porém ao sistematizar conceitos e conteúdos volta a trazer a perspectiva de desporto, de atividades físicas não tão significativas como prega em suas intencionalidades de formação de sujeitos.

Neste contexto, Impolcetto e Moreira (2023) reforçam a importância de uma formação inicial que converse com a concepção de estudante da atualidade e da função que a Educação Física Escolar ocupa na formação cidadã destes sujeitos. Da mesma forma ressaltam a necessidade da formação continuada para caminhar juntamente com as pesquisas e estudos atuais que vão se remodelando ao trabalhar com a perspectiva da concepção de estudantes protagonistas na construção do conhecimento, ampliando as práticas pedagógicas docentes diante do que os estudantes apresentam como necessidades na contemporaneidade. Todos estes conhecimentos ao se articularem com as realidades e vivências dos estudantes propiciam novos olhares para a Educação Física e para essencialidade no desenvolvimento integral destes, trazendo novos valores para esta área de conhecimento.

A leitura de mundo é essencial e deve ocorrer pelo olhar do docente ao planejar as aulas a serem desenvolvidas e dos estudantes diante dos conteúdos e conceitos que são apresentados por meio destas aulas. Conforme Bagnara et al (2023), trazer a cultura local e ampliar o acesso a outras culturas que são constituídas pelas interações com os outros reveladas pelas ações corporais é fundamental para a organização do planejamento de aulas, estruturação das propostas e mediação durante o desenvolvimento destas, assim como rever a avaliação que deve ser do processo e vista de forma individualizada é importante para que a concepção de estudantes ativos e transformadores do meio não se finda em modelos pré-estabelecidos de rendimento dos estudantes.

A elaboração de sequências didáticas e de projetos que tenham por base a BNCC faz parte das responsabilidades docentes, visto que este é um documento mandatário. De acordo com Bagara et al (2023), a organização do planejamento anual e das aulas a serem desenvolvidas no ano letivo ao utilizar um documento com a BNCC não é uma aceitação a tudo que tem lá. A BNCC é uma base e como tal dá espaço para a prática pedagógica do docente que entende que acima de tudo estão as competências e habilidades. Sendo assim, utilizando de seus conhecimentos, desde que a Educação Física seja vivida pelos estudantes das mais diversas formas que a compõem, ele é capaz e qualificado para trazer a variedade de atividades físicas se pautando em tais intencionalidades que reverberem no desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, como colocam Bagnara et al (2023), quando o docente entende o que se encontra como elemento de desenvolvimento na BNCC, ele cria inovações nas práticas pedagógicas, nos conteúdos com práticas esportivas que são novas e até criadas por ele, enriquecidas pelas intencionalidades que se respaldam na concepção de estudantes ativos, críticos e reflexivos que se pautam nas suas possibilidades de ações para encontrar alternativas para as situações-problemas, este dá subsídios para repensar e ressignificar a BNCC e construir um novo documento em que a Educação Física Escolar seja cada vez mais valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade e as novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem que surgem a cada dia tem trazido novas significações para as áreas de conhecimentos. A Educação Física, área de conhecimento esta que passou por muitos momentos históricos de valorização e desvalorização em uma perspectiva de cuidados corporais, começa a ser visualizada como uma área essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e sua formação cidadã, se alinhando as intencionalidades e objetivos das outras disciplinas que fazem parte da grade escolar.

A chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz este viés, porém, ainda apresenta falhas no que concerne sobre estabelecer conteúdos e conceitos que devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Se por um lado apresenta a função formadora da área, por outra, se prende a práticas desportivas, as quais não podem se limitar, visto que a Educação Física na escola precisa ser vivenciada em sua diversidade, possibilitando que os estudantes possam criar hipóteses e

constituir possibilidades de ações que possam transformar o meio em que se encontram inseridos qualificando suas relações com o outro e com este meio.

O professor habilitado, qualificado e capacitado para ministrar as aulas de Educação Física na escola precisam de uma formação inicial e, quando já a possuem, uma formação continuada que supere esta visão higienista de que a Educação Física só tem sua importância em cuidados com o corpo e para momentos de lazer, se consolidando com práticas e vivências potentes sobre refletir diante das situações problemas e compreender que seu corpo em movimento lhe possibilita entender o mundo e qualificar sua atuação sobre ele, inferindo na construção da identidade, na aquisição de autonomia e na valorização de si como capaz.

Dessa forma, são as aulas de Educação Física ministradas sobre este viés com propostas atrativas e que demonstrem que as aprendizagens adquiridas estão sendo significativas no presente e no futuro, dentro e fora da escola que serão fundamentais para as modificações necessárias na BNCC, versando sobre alinhar a concepção que se traz da área com a sistematização de conteúdos, conceitos, competências e habilidades que são desenvolvidas na perspectiva de desenvolvimento integral e formação cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elaine Maria de et al. **A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos.** *Revista Thema*, v. 22, n. 3, 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos et al. **Educação Física Escolar e a efetivação da Base Nacional Comum Curricular.** *Revista Thema*, v. 22, n. 3, 2023.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. **A Educação Física Escolar na BNCC: avanços e desafios.** *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, v. 27, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** *Rev. Bras., Ciênc. Esporte*, v. 40, n. 3, 2018.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPORTES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF SPORTS FOR ALL-ROUND DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



JULIA SILVA SAVRACKY

Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Andorinha dos Beirais.

RESUMO

A Educação Infantil, conforme a LDB (1996), busca o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, considerando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A prática de esportes adaptados é uma ferramenta eficaz nesse processo, proporcionando um ambiente lúdico que estimula habilidades motoras, sociais e emocionais. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do corpo e movimento, sugerindo experiências ricas. Atividades como corridas de revezamento e circuitos de obstáculos promovem cooperação e criatividade, além de ajudar as crianças a lidarem com emoções e a melhorarem seu desempenho intelectual. Assim, integrar esportes na educação infantil favorece um desenvolvimento integral e um ambiente estimulante.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Esportes Adaptados.

SUMMARY

According to the LDB (1996), Early Childhood Education seeks the integral development of children up to the age of six, considering physical, psychological, intellectual and social aspects. The practice

of adapted sports is an effective tool in this process, providing a playful environment that stimulates motor, social and emotional skills. The Common National Curriculum Base highlights the importance of the body and movement, suggesting rich experiences. Activities such as relay races and obstacle courses promote cooperation and creativity, as well as helping children to deal with emotions and improve their intellectual performance. Thus, integrating sports into early childhood education favors holistic development and a stimulating environment.

Keywords: Early Childhood Education; Integral Development; Adapted Sports.

INTRODUÇÃO

A LDB, artigo 29º (1996), constata:

a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade (BRASIL, 1996).

Ao ponderarmos sobre o desenvolvimento integral da criança, precisamos pensar em trazer o lúdico de maneira integrada. Não podemos considerar um ser fragmentado ou propostas polarizadas, mas sim em como combinar diversos objetivos.

Durante muito tempo, as salas nas escolas eram baseadas em conter os corpos, caracterizando uma criança estática, sendo que era dever dos professores, unicamente, o desenvolvimento intelectual/cognitivo.

Hoje, essa visão tem sido discutida e amplamente debatida, propondo formas de alcançar o desenvolvimento integral. Em consonância com isso, refletiremos sobre como a prática dos esportes na educação infantil pode intensificar e potencializar essa integralidade.

Na Base Nacional Comum Curricular, um dos campos de experiência, é “Corpo, gestos e movimentos”:

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 37)

Refletindo sobre esse campo de experiência, como podemos compor essa instituição capaz de ampliar e proporcionar um ambiente rico em estímulos e exploração?

ESPORTES ADAPTADOS

Como professores precisam:

construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação [...]. Acredita-se [...] que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional (BRASIL, 2006, p. 8).

Dessa forma, é necessário organizar e planejar a prática pedagógica, no livro *Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática*, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, para ilustrar, Darido (2012) aponta algumas possibilidades de compreensão do papel dos esportes na escola:

1. como um meio que auxilia no aprendizado de outros conteúdos escolares mais valorizados; 2. como intervenção sobre a recuperação, a aquisição e a manutenção da saúde e da qualidade de vida; 3. como momento privilegiado para o desenvolvimento motor e para a garantia de qualidade do movimento; 4. como mecanismo de transformação social; 5. como tempo de diversão e relaxamento das tensões provocadas pelas exigências de aprendizagem de cunho cognitivo; 7. como veículo de transmissão da cultura construída pela humanidade ao longo do tempo (DARIDO, 2012, apud UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2019, p. 11).

Podemos observar as inúmeras contribuições da educação física escolar; caso isso não ocorra, Silva (2016, p. 4) declara que a “limitação ou a ausência de experiências poderão comprometer a aquisição e o aprimoramento de movimentos básicos”, ou seja, quando não proporcionamos esse tipo de atividade, privamos as crianças de desenvolver e aprender determinadas habilidades.

Para contemplarmos a integralidade, os esportes são uma excelente ferramenta, pois, através deles, podemos trabalhar todas as dimensões do desenvolvimento infantil, sendo elas emocional/psicológica, física, intelectual e social.

DIMENSÃO EMOCIONAL/PSICOLÓGICA

Os esportes beneficiam o aspecto emocional e psicológico, já que a prática contribui para o aumento da autoestima e autoconfiança. Conquistando novas habilidades, sente maior reconhecimento por suas conquistas, o que fortalece a autoimagem.

Colabora na gestão das emoções, pois ensina a criança a lidar com os sentimentos de frustração e decepção, seja porque perdeu ou se seu desempenho foi abaixo do que esperava, dessa forma, oferece um espaço seguro para que expressem suas emoções, desenvolvendo o autoconhecimento e a identidade pessoal.

Promove o desenvolvimento da resiliência emocional, a partir da superação de desafios, pela persistência e compreensão de si mesmo, aceitando que errar faz parte do processo de aprendizado e melhoria contínua.

Auxilia na redução da ansiedade e do estresse, porque libera endorfina, hormônio que promove a sensação de bem-estar.

Esses benefícios emocionais e psicológicos mostram como os esportes são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo, principalmente, na regulação das emoções e sentimentos, habilidades essenciais para a vida.

DIMENSÃO FÍSICA

Os esportes trazem diversos benefícios para a dimensão física e contribuem para o desenvolvimento motor das crianças na educação infantil, Júnior (2019, p. 6) explica:

o desenvolvimento motor é o estudo de um processo contínuo de alterações funcionais nos indivíduos e para que ocorram estas alterações são necessários estímulos diversos, sendo assim considerados como exigências. A criança, portanto, possui grande capacidade de aprendizagem e desenvolvimento motor, uma vez que está no início do processo de desenvolvimento.

Ou seja, as crianças precisam ser estimuladas para que possam se desenvolver melhor e de maneira progressiva e contínua, ainda mais por vivenciarem uma fase de crescimento.

Dessa forma, os esportes ajudam a aprimorar a coordenação entre mãos, pés e olhos, bem como a coordenação geral do corpo, fundamentais para habilidades motoras.

Aumentam a flexibilidade, ajudando a prevenir lesões e melhorando o desempenho físico, assim como o equilíbrio e a agilidade, essenciais para a segurança e a eficiência nos movimentos.

Fortalecem os músculos e auxiliam na melhora da resistência, promovendo uma melhor circulação sanguínea, o que é benéfico para a oxigenação dos órgãos e tecidos.

Esses benefícios físicos são fundamentais para o crescimento e o desenvolvimento das crianças, estabelecendo uma base sólida para hábitos saudáveis que podem durar toda a vida, como o apreço pelo exercício físico.

DIMENSÃO INTELECTUAL

Os esportes desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual, contribuindo de várias maneiras para o seu crescimento cognitivo e aprendizagem geral.

A prática esportiva exige atenção e concentração, aprendem a tomar decisões rápidas e a resolver problemas em tempo real, ao planejar de jogadas e estratégias, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, assim como a dança e os jogos que envolvem movimento também incentivam a expressão criativa.

Os esportes promovem interações sociais e a comunicação entre os pares, exige comprometimento e disciplina, habilidades que são essenciais para o sucesso acadêmico.

Podem ser integrados a conteúdos de matemática (cálculo de pontuações, medições) e ciências (física dos movimentos), promovendo um aprendizado mais interconectado.

Estudos comprovam que crianças envolvidas em atividades físicas têm maior estímulo e amadurecimento intelectual, especialmente durante essa fase em que se forma a memória muscular e cerebral.

DIMENSÃO SOCIAL

A prática de esportes em equipe promove a interação social, ajudando as crianças a desenvolverem amizades e fortalecerem laços sociais, ensinando a importância da colaboração e do trabalho em equipe, habilidades fundamentais para a convivência social. Além disso, ensina-as a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum, promovendo a noção de responsabilidade compartilhada.

Jogar em equipe ensina as crianças a lidarem com desentendimentos e a encontrar soluções pacíficas para conflitos, aprendendo a valorizar a contribuição dos outros, além de dar às crianças um senso de pertencimento e aceitação.

Ao participar de esportes, algumas crianças assumem papéis de liderança, promovendo a responsabilidade e a capacidade de guiar os outros.

INTEGRALIDADE

O Currículo da Cidade de São Paulo da Educação Infantil (2019), traz uma explicação e reflexão do que é a integralidade do sujeito:

integralidade e inteireza dos sujeitos: compreender os sujeitos como seres humanos, seres integrais, desde o nascimento, significam romper com concepções que não valorizam a complexidade desses sujeitos, que constituem em suas relações sociais diferentes dimensões corpóreas e de linguagens, ou seja, que se expressam em múltiplas linguagens. A inteireza que bebês e crianças possuem é tensionada nas experiências de vida que fazem as separações do corpo e da mente, do brincar e do aprender. É necessário assegurar uma educação que valorize a multidimensionalidade humana e contribua para manter a integralidade dos sujeitos, valorizando sentimentos, pensamentos, palavras, ações em suas relações e conexões entre esses sujeitos e o meio (p. 34).

Então, é responsabilidade da escola juntamente com as famílias, “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família” (BRASIL, 2017, p.36).

Para que isso seja possível, precisamos entender que as crianças aprendem pela interação com seus pares e com os adultos, assim como afirma na Base Nacional Comum Curricular, “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

Para que tudo isso seja alcançado e aconteça na prática, os educadores devem organizar, planejar e mediar experiências que propiciem esses momentos enriquecedores e cheios de aprendizado, visando buscar a completude, o desenvolvimento integral. A BNCC explica o trabalho do professor: “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p.39).

Uma maneira de contemplar as interações, a pluralidade, o brincar, as emoções e as ações na educação infantil são através dos esportes, utilizando-o como facilitador para atingir a multidimensionalidade das crianças.

assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p.41).

Um esporte, seja individual ou coletivo, quando bem praticado contribui com todas as áreas fundamentais para o desenvolvimento das crianças, lembrando que a primeira infância é importantíssima para criação de hábitos e é uma fase de crescimento e amadurecimento.

Para que possamos alcançar o ensino integral, devemos ponderar sobre como a prática esportiva pode estar nos planejamentos e rotinas das crianças, assim como adaptar para que seja possível que todos participem, além de que seja inclusivo.

A pesquisadora Maria Alice Zimmermann, do Grupo de Estudos Olímpicos da Universidade de São Paulo, afirma:

a escola ainda é uma porta de entrada para a prática esportiva e o principal local de acesso a diferentes modalidades, inclusive influenciando na escolha do esporte que pretende seguir e na construção social dos alunos. Durante as pesquisas que realizamos, vimos que muitos atletas olímpicos falam dos professores e do ambiente de ensino como indissociáveis da sua trajetória atlética (BRASIL, 2024).

Com tantos benefícios, podemos iniciar essa prática com as crianças, ainda mais

em uma época em que a tecnologia, muitas vezes, domina o cenário recreativo, é fácil esquecer o importante papel que os esportes e as atividades físicas desempenham no desenvolvimento saudável das crianças. Praticá-los é fundamental para o crescimento físico, mental e social dos jovens.

Os esportes na infância não se trata apenas de aprender habilidades atléticas ou ganhar jogos. Eles são uma fonte de alegria, permitindo que as crianças se divirtam, façam novos amigos e descubram o que realmente as apaixonam. Desde chutar uma bola no quintal até participar de jogos organizados, cada experiência esportiva é uma jornada de descoberta (Fundação ABRINQ, 2024).

Dessa forma, podemos adaptar os esportes individuais e coletivos para que sejam praticados na primeira infância, e até mesmo, aumentando sua complexidade, conforme as crianças forem avançando.

ESPORTES INDIVIDUAIS

A prática de atividades individuais é importante, pois exige um alto nível de foco e concentração, contribuindo para gestão de tempo, já que depende unicamente da execução do exercício. Algumas possibilidades para a educação infantil são:

Corridas de Revezamento: Organizar corridas em equipe para promover a cooperação.

Saltos Criativos: Propor saltos em diferentes direções ou com variações, utilizando a criatividade, como saltar em um pé só.

Lançamentos Diversos: Introduzir jogos de arremesso com objetos leves, como frisbees ou bolas de algodão.

Circuitos de Obstáculos: Criar circuitos que combinem correr, saltar e lançar, proporcionando uma experiência dinâmica, podendo criar obstáculos diferentes que envolvam rastejar, rolar, engatinhar e outros movimentos.

Essas adaptações tornam o atletismo acessível, seguro e divertido para crianças na educação infantil.

ESPORTES COLETIVOS

Os esportes coletivos promovem a colaboração, comunicação e o trabalho em conjunto em busca de um mesmo objetivo, oportunizando a interação e a formação de vínculos.

As adaptações devem ser flexíveis nas regras, simplificando-as e reduzindo o número de jogadores para garantir a participação de todos. Antes do jogo propriamente dito, é importante trabalhar os movimentos fundamentais de cada esporte, como chutar, arremessar e quicar a bola.

Para iniciar, podemos utilizar de brincadeiras conhecidas pelas crianças para demonstrar princípios simples dos jogos, como rouba bandeira (futebol), queimada (handebol), arremesso (basquete) e bobinho (vôlei), entre outras brincadeiras que estimulam os movimentos.

Futebol: Delimitar um espaço pequeno, dividindo em duas equipes, e permitir toques livres ou gols diretos.

Vôlei: Utilizar uma bola leve e criar uma "rede" para separar os espaços, utilizar um tecido para as crianças tocarem a bola para o outro lado.

Basquete: Colocar uma cesta na altura das crianças e liberar os toques para facilitar os arremessos.

DANÇA, MÚSICA E GINÁSTICA

A dança permite que as crianças expressem suas emoções e sentimentos através do movimento, promovendo e estimulando a criatividade e imaginação, além de contribuir para um repertório musical e artístico rico.

Algumas possibilidades voltadas para a educação infantil são:

Histórias com movimento: Contar histórias que as crianças precisam criar ou imitar movimentos, de variados temas, como animais, elementos da natureza, ações, entre outros.

Apresentar diversos gêneros musicais, o que permite o aumento do repertório musical e a diversidade cultural conhecida.

Ritmo: Dar oportunidade para as crianças criarem ritmos e sons, mesclando velocidades, quantidades, alturas etc.

Movimentos sincronizados: Mostrar movimentos para que sejam repetidos pela turma sob o comando do educador.

Alongamento lúdico: Um exemplo pode ser imitar animais, como "esticar igual à cobra".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças necessitam de estímulos para que possam se desenvolver mais plenamente, os educadores precisam estudar e planejar experiências que contemplem a integralidade.

Uma das maneiras, mais simples e acessíveis, já que não requer muitos materiais, é através do esporte. A educação física só está na grade curricular no ensino fundamental, mas nada nos impede de incorporar a prática nas escolas de educação infantil. Já que, por meio dela, podemos alcançar a dimensão emocional, física, intelectual e social.

A dimensão emocional, pois auxilia na autoconfiança, autoconhecimento, autoimagem e na gestão das emoções, visto que, nessa fase das crianças, elas ainda não sabem expressar e, às vezes, até mesmo nomear os seus sentimentos.

A dimensão física colaborando no desenvolvimento motor e auxilia no crescimento das crianças, fortalecendo os músculos, os ossos, a coordenação, o equilíbrio, entre outros aspectos.

A dimensão intelectual que está totalmente ligada à dimensão física, porque as habilidades físicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, além de promover a concentração, o planejamento e a disciplina.

E a dimensão social que ensina a colaboração, a socialização, a tomada de decisão em equipe, liderança e empatia.

Tudo isso pode ser adquirido na prática esportiva, lembrando que para que as crianças pequenas possam participar, exige adaptações nos esportes e nas atividades.

As práticas coletivas podem ser mais flexíveis quanto às regras e os espaços, já os individuais devem ser mais simples e com mais variações, podem se iniciar utilizando brincadeiras que já conhecem e diversificando.

Por exemplo, um pega-pega pode virar queimada, uma brincadeira de arremesso pode virar basquete e assim por diante.

Com um planejamento direcionado e bem pensado pode ocasionar em muitas brincadeiras divertidas e enriquecedoras para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: MEC/FAE, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral: promoverá inclusão e equidade**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/escola-em-tempo-integral-promovera-inclusao-e-equidade>. Acesso em: 26 nov. 2024.

Creche minha escola. **Os benefícios da prática de esportes na primeira infância**. Disponível em: <https://www.crecheminhaescola.com.br/blog/os-beneficios-da-pratica-de-esportes-na-primeira-infancia>. Acesso 20 nov. 2024.

Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ESCOLA, Brasil. **Esporte Infantil**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/esporte-infantil.htm>. Acesso 25 nov. 2024.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Esportes na infância**. 2024. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/n/esp-or-n/D-infancia>. Acesso 24 nov. 2024.

JÚNIOR, P. F. L. **Desenvolvimento motor infantil por meio de atividades lúdicas em um colégio particular do município de Guarapuava/PR.** In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2019.

DA SILVA, Francisco de Assis Lopes; BEZERRA, José Airton Xavier. Benefícios da atividade física no controle da obesidade infantil. **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2017.

SILVA, S. M. **Motricidade e Educação Infantil.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Abordagens da educação física.** Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará (EDUECE), 2019. Disponível em: <<https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/Abordagens-da-educacao-fisica-ebook-2019.pdf>>. Acesso 2 nov. 2024.

REFLEXÕES E CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

REFLECTIONS AND CONCEPTIONS ON 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 reflexões e concepções sobre a educação infantil, como ela se originou, mudanças importantes ao longo dos anos, concepções de infâncias e aprendizagens, trataremos de legislações vigentes, direitos e deveres que precisamos conhecer. Compreender como bebês e crianças são vistos hoje e quais ganhos a educação teve ao reconhecer a educação infantil como parte integrante da educação básica.

Palavras-Chave: Educação infantil; Aprendizagens; Intencionalidades; Concepções; Direitos e deveres; Bebês e crianças.

SUMMARY

This text presents reflections and conceptions about early childhood education, how it originated, important changes over the years, conceptions of childhood and learning, current legislation, rights and duties that we need to know. We will understand how babies and children are seen today and what gains education has made by recognizing early childhood education as an integral part of basic education.

Keywords: Early childhood education; Learning; Intentionalities; Conceptions; Rights and duties; Babies and children.

INTRODUÇÃO

A concepção de educação infantil é algo que podemos considerar novo, pois somente em 1988 o atendimento de crianças em creches e pré-escolas passou a ser um direito, por meio da Constituição Federal, somente a partir desta data que a educação infantil foi compreendida e reconhecida como uma responsabilidade nacional junto a educação.

Desde então vemos o conceito de criança e de infâncias em foco e em processo de constante mudança, com ele vemos também o papel do educador se transformando dia após dia.

As legislações foram se estruturando em prol deste público e hoje temos a consciência que desde a primeira infância, crianças são sujeitos com direitos e deveres que devem ser zelados por suas famílias, pela escola e por toda a sociedade.

O presente artigo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento tratar-se-á da origem da educação infantil no Brasil, o que entendemos como educação infantil hoje e como ela está fundamentada. No segundo momento descrevem-se como os Princípios e Eixos norteadores, auxiliam na prática das ações pedagógicas atualmente, garantindo o desenvolvimento de bebês e crianças pelo Brasil a fora. Ao final, de forma sucinta é descrito as novas concepções de infância e como a escuta de bebês e crianças podem torná-los protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

COMO SE ORIGINOU A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Pouco ouvia se falar sobre educação infantil até 1874, desde então alguns grupos privados começaram a desenvolver projetos e ter uma maior visibilidade, mas só no início do século XX que a questão começou a ganhar relevância nacional com a criação de instituições para crianças e com a promulgação da legislação.

No ano de 1988, com a Constituição Federal o atendimento a creches e as pré-escolas, bebês e crianças de zero a seis anos de idade passou a ser uma obrigação estadual e essa lei representa um dos marcos importantes da educação infantil no Brasil, porém não podemos apagar que esse resultado é uma conquista de um longo processo histórico.

Na década de 90, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com ele permitiu-se a consolidação dos direitos das crianças adquiridos por meio da Constituição. Em 20 de dezembro de 1996 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, baseando-se nos princípios norteadores da Constituição de 88, declarando no Título II, Seção II, Art. 29 a finalidade da Educação Infantil:

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

Segundo a LDB (1996) a educação infantil será considerada como parte da educação básica passando assim a fazer parte do sistema regular de ensino. É necessária uma regulação e uniformização no quadro da legislação em vigor, colocando a criança e o seu desenvolvimento integral no centro do processo educativo e considerando a família e a comunidade como parte integrante neste processo educacional.

Em 2009 com a Emenda Constitucional nº59, o ensino infantil passa a ser obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos, antecipando o início da obrigatoriedade da educação básica em dois anos. Somente quatro anos depois, em 2013, a extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB, determinando que todas as crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas em instituições de educação infantil.

PRINCÍPIOS E EIXOS NORTEADORES

Em 2017, tivemos a última versão da Base Nacional Comum Curricular, esta por sua vez foi uma outra conquista extremamente importante para o crescimento da educação infantil no Brasil, esse documento estabelece referências e diretrizes para as entidades de ensino em relação a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para todos os ciclos da educação básica. Por meio da BNCC temos a seguinte concepção:

(...) a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

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

Partindo deste novo modo de entender bebês e crianças de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, temos os eixos estruturantes das práticas pedagógicas desta etapa da Educação Básica que são as interações e as brincadeiras. As interações que acontecem pelo brincar são essenciais no dia a dia das crianças, proporcionando diversas oportunidades de aprendizado e de evolução no desenvolvimento integral de cada uma delas. Ao analisar as interações e os momentos de brincadeira entre as crianças e também com os adultos, é possível diagnosticar como os seus sentimentos são expressos, como elas lidam com as frustrações, como resolvem conflitos e como regulam suas emoções.

Estes eixos garantem que bebês e crianças pequenas possam aproveitar o processo de aprendizagem no lugar de se concentrar apenas no desempenho, a ludicidade traz diversão e o conhecimento de forma simultânea.

A BNCC para garantir que os eixos fossem vivenciados no cotidiano escolar infantil, trouxe uma abordagem diferenciada, implementando seis direitos da criança, para que elas possam aprender de forma positiva e saudável, são eles:

CONVIVER: O objetivo é incentivar a interação entre as crianças em diferentes grupos, pequenos ou grandes, com indivíduos de diferentes faixas etárias, por meio da utilização das mais variadas formas de comunicação. Ao adquirir um conhecimento de si mesmo e do outro, a consideração em relação à diversidade cultural e às particularidades individuais, bebês e crianças desenvolvem habilidades para interagir de forma positiva com a diversidade pessoal e cultural dos colegas. A escola tem o papel de promover a prática da empatia e do respeito, nas propostas é fundamental que esses sentimentos sejam cultivados entre os pequenos e que eles cresçam preocupados com o seu bem-estar e com o de todos a sua volta.

BRINCAR: Garantir o brincar diariamente, em suas diversas formas, nos mais variados espaços e tempos, seja entre seus pares ou com adultos, assim com estes estímulos as oportunidades de aprendizados e para a aquisição de novas habilidades aumentam e se diversificam. Por meio da ludicidade bebês e crianças conseguem trabalhar sua imaginação, criatividade, sentimentos, emoções e o autoconhecimento, aperfeiçoando assim experiências sensoriais, corporais, intelectuais, sociais e expressivas. Aqui cabe ressaltar a importância de que professores estimulem a autonomia dos alunos para que estes possam escolher quais são suas atividades favoritas e brincar livremente.

PARTICIPAR: Para que este direito se torne efetivo no cotidiano escolar, professores e os adultos envolvidos no processo de aprendizagem, precisam ter a escuta ativa, somente por meio dela as crianças participarão de forma ativa no planejamento e das propostas do dia a dia. Os pequenos serão os protagonistas, e assim sendo, precisarão fazer parte efetivamente das escolhas sobre as brincadeiras, sobre os materiais a serem usados, quais são os espaços de preferência etc. Envolver

os bebês e crianças traz grandes impactos positivos no desenvolvimento como cidadãos e na construção de seus valores.

EXPLORAR: Esse direito permite que as crianças possam explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus conhecimentos sobre a cultura, em suas mais variadas formas de expressão: artes, literatura, ciência e tecnologia.

EXPRESSAR: Por meio deste direito bebês e crianças precisam ter suas vozes valorizadas, eles precisam sentir-se a vontade de gesticular e falar sobre suas emoções, seus sentimentos, sobre carências, descobertas, dúvidas, questionamentos, incertezas, pontos de vistas e demais aspectos de sua vida. Promover momentos de estímulos e valorização da fala, como por exemplo, rodas de conversas, debates, círculos de perguntas diversas sobre o cotidiano, assim os pequenos aprenderão a argumentar e tomar decisões auxiliando de forma individual e coletiva.

CONHECER-SE: É desenvolver a própria identidade, tanto pessoal quanto cultural e social, isso ocorre por meio das interações, brincadeiras, pelas diversas formas de linguagens usadas nas escolas, em casa e na comunidade que está inserido.

Garantindo que os direitos de aprendizagem sejam vivenciados durante toda a primeira infância, teremos a certeza que bebês e crianças irão se tornar seres humanos mais conscientes e autônomos, capazes de escolher o que é melhor para si e respeitando o outro em sua totalidade.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para facilitar e garantir o desenvolvimento integral a BNCC estruturou cinco campos de experiência, na organização curricular da Educação Infantil e é por meio deles que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com experiências concretas do cotidiano das crianças e sobre os conhecimentos que elas já dominam com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural que ainda precisam conhecer. São eles:

Eu, o outro e o nós: Aqui neste campo são destacadas vivências relacionadas a construção da identidade e subjetividade, das aprendizagens e evoluções sobre experiências de autoconhecimento, formação de laços, interações e relações afetivas construídas com os amigos e professores. O campo também valoriza o cultivo do senso de pertencimento a um grupo, o respeito, a empatia e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.

Corpo, gestos e movimentos: Neste campo destacamos as experiências de bebês e crianças nos momentos de brincadeira, em que exploram o ambiente com seus corpos e os mais variados tipos de movimentos, valorizando propostas como faz de conta, onde as crianças imitam e representam o cotidiano e ou o mundo da fantasia. É importante que sejam vivenciadas as diversas linguagens da arte, dentre elas a dança e a música, perpassando diferentes culturas e ampliando as possibilidades expressivas do corpo e dos movimentos que são criados neste contexto.

Traços, sons, cores e formas: Aqui são valorizadas manifestações culturais, artísticas e científicas, com suas diversas linguagens de expressão, sejam visuais com cunho estético, sejam musicais auxiliando tanto na audição por seus sons e ritmos quanto pelos movimentos corporais que são estimulados e instrumentos musicais que podem ser manuseados. Foca em experiências que valorizam o saber de cada indivíduo que participa, seja por meio de esculturas, gravuras, pinturas, desenhos, modelagens, colagens, fotografias, entre outras.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: De forma geral experiências com a linguagem oral, que facilitam as diversas formas sociais de comunicação, como diálogos, cantigas, brincadeiras de roda e jogos cantados. Destacamos também propostas de leituras, que estimulam a criatividade, a imaginação e o faz de conta.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Neste campo destaca-se experiências que auxiliam na construção de noções espaciais a partir da exploração do próprio corpo e dos objetos inseridos naquele espaço. Em relação ao tempo, favorecendo a construção de noções de tempo físico e cronológico, noções de ordem temporal e histórica. Propostas que trabalham com medidas de objetos, pessoas e espaços, ampliando as noções numerais, de contagem e quantidades. Aqui são esperadas propostas que irão colaborar com o dia a dia da criança, fazendo ela compreender melhor questões simples que estão presentes em seu cotidiano.

Em geral os campos de experiências, como abordagem curricular ajudam o professor a ter um planejamento focado na criança, o que significa levar em conta seus conhecimentos, vivências, anseios, interesses, curiosidades, necessidades e ritmos de crescimento, em ambientes que promovam brincadeiras, interações, pesquisas e descobertas. Esses contextos devem propiciar experiências nas quais as crianças tenham a oportunidade de ampliar e aprofundar os seus conhecimentos e habilidades.

QUAL SÃO OS PRINCIPAIS OBJETIVOS DA EUCAÇÃO INFANTIL?

Percebemos que o conceito sobre educação infantil está num constante processo de mudança, na verdade um grande salto. Há poucos anos o conceito de creches era apenas de entreter e trazer recreação para que bebês e crianças estivessem em um lugar seguro para que mães e pais pudessem trabalhar tranquilamente, hoje o conceito mudou, entende-se que a educação infantil faz parte da educação básica e está ligada diretamente na formação de seres humanos. E o que queremos com essa educação? Que ela chegue aonde?

O principal objetivo de creches é potencializar a capacidade emocional, cognitiva e social de bebês e crianças de zero a três anos. Com os alunos em idade pré-escolar, com a faixa etária de quatro a seis anos de idade, que aprendam a interagir com autonomia, a questionar, a expressar, a posicionar, comunicar-se e resolver situações problemas, que aprendam a refletir sobre o que lhes são apresentados, tendo seu ponto de vista e este sendo valorizado por seus pares e adultos.

É na educação infantil que se fomenta a exploração, as descobertas, a experimentação, por meio da ludicidade, com jogos e brincadeiras, as crianças são conduzidas a aprendizagem, criando habilidades e ressignificando seus conhecimentos. É nesta fase também que bebês e crianças descobrem pessoas que não fazem parte do seu contexto familiar e aprendem a lidar com essas novas sensações e sentimentos, com isso temos o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, criam-se laços de amizade e tem-se a descoberta em diferentes áreas do conhecimento. As novas DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de Educação Infantil inclui (Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 7º):

- a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.
- b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.
- c. Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um lugar de acolhimento, aprendizados e vivências e essencialmente visa garantir que bebês e crianças consigam desenvolver-se de forma integral e que suas habilidades sejam aprimoradas, vimos aqui que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação física, cognitiva, comportamental e afetiva, gerando impactos diretos na fase adulta.

Nas últimas décadas, temos o conceito de que o cuidar e o educar, dentro da educação infantil, são indissociáveis e que ambos são primordiais para o processo educacional, assim as creches e pré-escolas devem valorizar as experiências e conhecimentos trazidos pelos bebês, crianças, suas famílias e a comunidade escolar, incorporando-os em suas práticas pedagógicas. O objetivo é acolher esses saberes enriquecendo assim as vivências das crianças e complementando à educação familiar, vale ressaltar que são nestes contextos de aprendizagem que são estimuladas as interações e a autonomia.

Para valer-se dos direitos citados neste artigo, escola e família devem caminhar juntas, sempre com o olhar voltado para o bem comum que é a criança, para isso as Instituições de Ensino devem trabalhar e valorizar a diversidade que representam todas essas famílias/comunidade, trabalhar com essas culturas que são plurais e não únicas.

O professor por sua vez também tem fundamental importância neste processo, cabe a ele refletir, planejar e mediar sobre cotidiano dos pequenos e propor situações que promovam o desenvolvimento pleno dos envolvidos, mostrando desta forma suas intencionalidades, trazendo por meio das interações e brincadeiras, momentos em que as crianças possam ter o conhecimento de si e do outro, sempre respeitando-os e despertando a empatia, compreendendo as relações com a natureza, com as culturas, com a arte (nas mais variadas formas de linguagem), com a autonomia e cuidados pessoais.

Em suma por meio deste estudo, tivemos elementos para pensar e refletir sobre a educação infantil, sobre suas mudanças, avanços e sobre as algumas práticas pedagógicas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

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

Acesso 26 Fev. 2024;

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Acesso 04 Mar. 2024;

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

Acesso 28 Fev. 2024;

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Acesso 28 Fev. 2024;

<https://www.editoradobrasil.net.br/>

Acesso 29 Fev. 2024;

<https://novaescola.org.br/bncc>

Acesso 29 Fev. 2024;

<https://movimentopelabase.org.br>

Acesso 29 Fev. 2024;

<https://www.smeducacao.com.br>

Acesso 23 Fev 2024;

<https://www.melhorescola.com.br/artigos/trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil-e-a-sua-importancia-na-formacao-do-individuo>

Acesso 03 Mar. 2024;

<http://portal.mec.gov.br>

Acesso 29 Fev. 2024;

<https://www.editorapeiropolis.com.br/a-educacao-infantil-no-contexto-da-educacao-basica>

Acesso 04 Mar. 2024;

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 14, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Acesso 03 Mar. 2024;

OLIVEIRA, Z. R. de .Educação infantil: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta & Ghedin (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Acesso 26 Fev. 2024;

ERA UMA VEZ: BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL-MALETA ITINERANTE

ONCE UPON A TIME: MAKE-BELIEVE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION - TRAVELING SUITCASE



LUCIANA RAMOS LOPES

Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

O projeto "Era uma vez: brincadeira de faz de conta na educação infantil – maleta itinerante" explora o faz de conta como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A proposta utiliza uma maleta itinerante repleta de objetos e materiais simbólicos que estimulam a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças assumam diferentes papéis e narrativas. A brincadeira de faz de conta fortalece habilidades sociais, cognitivas e emocionais, promovendo a expressão simbólica e o aprendizado lúdico. Com isso, a maleta itinerante atua como um recurso inovador e acessível para educadores, contribuindo para a construção de experiências significativas no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Projeto; Maleta itinerante; Brincadeiras.

ABSTRACT

The project "Once upon a time: make-believe play in early childhood education - traveling suitcase" explores make-believe as an essential pedagogical practice for children's all-round development. The proposal uses a traveling suitcase full of symbolic objects and materials that stimulate imagination and

creativity, allowing children to take on different roles and narratives. Playing make-believe strengthens social, cognitive and emotional skills, promoting symbolic expression and playful learning. With this, the traveling suitcase acts as an innovative and accessible resource for educators, contributing to the construction of meaningful experiences in the context of early childhood education.

Keywords: Project; Traveling suitcase; Play.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças, marcando o início de sua interação com o mundo. Nessa fase, o aprendizado ocorre de forma lúdica, principalmente por meio do brincar. Entre as diversas formas de brincadeiras, o faz de conta se destaca como um dos mais poderosos instrumentos pedagógicos, pois estimula a imaginação, o raciocínio lógico e as habilidades sociais. Este texto busca explorar a importância da brincadeira de faz de conta, analisando como ela contribui para o desenvolvimento infantil, além de abordar a proposta da maleta itinerante, que envolve os pais na prática educativa, criando um vínculo forte entre a escola, as crianças e suas famílias.

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O faz de conta é um tipo de brincadeira simbólica onde a criança cria cenários, personagens e histórias, representando situações do cotidiano ou inventando universos imaginários. Essa prática é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, pois por meio dela, a criança aprende a lidar com diferentes emoções, a explorar diferentes perspectivas e a resolver problemas. Ao assumir diferentes papéis, como o de adulto ou de personagem de um conto, a criança compreende melhor o comportamento humano, desenvolvendo empatia e habilidades sociais.

Além disso, o faz de conta também tem um papel crucial na linguagem. Ao interagir com outros ou mesmo consigo mesma, a criança amplia seu vocabulário, aprende novas expressões e exercita a comunicação. O simples ato de contar uma história ou fazer perguntas sobre uma situação imaginária ajuda a criança a expandir seu repertório linguístico, promovendo seu desenvolvimento cognitivo. A brincadeira de faz de conta, portanto, vai muito além de um momento de diversão; ela é uma ferramenta educativa que potencializa a aprendizagem de forma natural e prazerosa.

A contação de histórias é uma das práticas mais antigas e eficazes para estimular a imaginação e o aprendizado. Histórias bem contadas são capazes de despertar emoções, ensinar valores e promover a compreensão de questões complexas de forma acessível. Quando as crianças escutam

histórias, elas são transportadas para diferentes universos, podendo se identificar com os personagens, entender as dinâmicas de relacionamento e aprender sobre a resolução de problemas.

Através da contação de histórias, as crianças também começam a desenvolver habilidades cognitivas como a memória e a atenção. Ao acompanharem o enredo, elas exercitam a capacidade de lembrar eventos e compreender sequências lógicas. Além disso, as histórias frequentemente abordam temas como amizade, solidariedade e respeito, fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência social e ética desde cedo.

Uma das práticas pedagógicas que vem ganhando destaque é o uso da maleta itinerante. Trata-se de um conjunto de livros, brinquedos e materiais lúdicos que são enviados para a casa das crianças, com o objetivo de envolver os pais ou responsáveis na experiência educativa. A maleta itinerante proporciona um momento de interação entre pais e filhos, em que os adultos podem contar histórias, fazer perguntas e explorar o universo lúdico junto com as crianças.

Esse modelo permite que a aprendizagem ultrapasse os limites da sala de aula e chegue ao ambiente familiar. Além disso, o envolvimento da família no processo educativo é um fator de motivação e apoio para as crianças. Quando os pais participam ativamente da contação de histórias e das brincadeiras, eles reforçam a importância da educação e demonstram que o aprendizado não se limita à escola, mas faz parte do cotidiano. A maleta itinerante, portanto, fortalece os laços entre a escola e a família, criando uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

A participação ativa da família na educação das crianças tem um impacto significativo no seu desenvolvimento. Quando os pais ou responsáveis se envolvem nas atividades escolares, como a contação de histórias, eles não apenas contribuem para o aprendizado, mas também se tornam parte do processo de socialização da criança. A interação com os filhos de forma lúdica e educativa ajuda a fortalecer os vínculos afetivos, oferecendo à criança um ambiente seguro e estimulante.

Além disso, a participação da família permite uma comunicação mais efetiva entre escola e casa, criando um espaço de diálogo em que os pais podem compartilhar suas percepções sobre o desenvolvimento de seus filhos. O envolvimento dos pais também oferece à criança a sensação de que seu aprendizado é importante, o que pode aumentar sua motivação e autoestima.

Após a experiência com a maleta itinerante, os pais são convidados a escrever uma devolutiva, ou seja, um relato sobre a experiência de contar histórias para os filhos. Esse feedback tem um papel pedagógico essencial, pois permite que os educadores compreendam como a criança reagiu à atividade e quais aspectos da história ou da interação despertaram mais interesse. Além disso, a devolutiva oferece aos pais uma oportunidade de refletir sobre o que aprenderam com a atividade e sobre o impacto que ela teve no relacionamento com seus filhos.

A partir dessa devolutiva, o educador pode ajustar suas práticas pedagógicas, levando em consideração as experiências individuais das crianças e os comentários dos responsáveis. Esse momento de reflexão fortalece a relação entre a escola e as famílias, tornando o processo educativo mais colaborativo e eficaz.

Além da devolutiva escrita, a criança também é incentivada a fazer um desenho sobre a história que foi contada. O desenho é uma forma de expressão muito importante, pois permite que a criança externalize suas emoções, interpretações e percepções sobre a história. Por meio do desenho, a criança pode representar o que mais chamou sua atenção na narrativa, suas reações aos personagens e aos eventos da história, e até mesmo dar um significado pessoal ao que foi vivido durante a atividade.

Essa atividade de desenho tem um valor pedagógico significativo, pois oferece ao educador uma visão mais clara de como a criança processa a informação e quais aspectos da história ficaram mais marcados para ela. O desenho é também uma oportunidade para a criança desenvolver suas habilidades motoras e criativas, estimulando a coordenação e a expressão artística.

A maleta itinerante não apenas promove a interação entre pais e filhos, mas também desempenha um papel importante no incentivo à leitura e à escrita desde os primeiros anos de vida. Ao enviar livros e materiais lúdicos para as casas das crianças, ela propicia uma experiência de leitura em família, o que fortalece o hábito de leitura e o prazer de se envolver com as histórias. A leitura compartilhada cria um ambiente propício para a reflexão, discussões e perguntas, estimulando a curiosidade da criança e permitindo que ela se aproprie da linguagem de maneira significativa.

Além disso, o contato com livros e histórias desde a infância favorece a construção do imaginário e a compreensão de diferentes contextos e culturas. A criança, ao entrar em contato com histórias e narrativas diversas, amplia sua visão de mundo e se familiariza com o conceito de narrativas e sequência lógica, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita no futuro. A maleta itinerante, ao fazer com que a leitura seja uma atividade prazerosa, prepara as crianças para a alfabetização de uma forma lúdica e natural.

Embora a maleta itinerante tenha um foco em envolver as famílias no processo educativo, a figura do educador continua sendo fundamental para o sucesso dessa prática. O papel do professor não se resume a fornecer materiais, mas a criar um ambiente no qual as crianças possam explorar e aprender de forma ativa. O educador deve ser mediador desse processo, facilitando as interações entre as crianças e suas famílias, e oferecendo feedback constante para acompanhar o progresso de cada criança.

Além disso, a devolutiva dos pais é uma fonte rica de informação para o educador, pois oferece insights sobre o impacto das atividades na vida da criança. O educador pode analisar as respostas dos pais, os desenhos e os relatos de como a criança reagiu à história, adaptando sua abordagem pedagógica conforme necessário. O acompanhamento contínuo desse processo de aprendizagem, com base nas contribuições das famílias, cria um ciclo positivo de aprendizagem que beneficia a criança e envolve a comunidade escolar.

Outro aspecto relevante da prática da maleta itinerante é o incentivo à expressão artística das crianças, que se manifesta especialmente por meio do desenho. Ao pedir que as crianças ilustrem uma história ou que representem suas emoções a partir da narrativa, o educador está promovendo a expressão visual como forma de comunicação. O desenho, além de ser uma forma criativa de

interpretar o que foi ouvido, ajuda as crianças a desenvolverem a motricidade fina e a coordenação, habilidades essenciais para o processo de alfabetização.

A arte, nesse sentido, se torna uma extensão da linguagem verbal, permitindo que a criança se expresse de maneiras mais livres e criativas. O desenho torna-se uma janela para o mundo interior da criança, onde ela pode demonstrar suas percepções e interpretações de uma maneira não verbal. Além disso, a partir da análise dos desenhos, os educadores podem compreender melhor os sentimentos e pensamentos das crianças, ajustando as atividades pedagógicas de acordo com as necessidades emocionais e cognitivas de cada uma.

Uma característica importante da educação infantil, especialmente em atividades como a maleta itinerante, é a possibilidade de promover a valorização da diversidade cultural e social. As histórias e os livros que são enviados para casa podem abordar diferentes culturas, valores e realidades, proporcionando às crianças uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Ao ter acesso a uma gama diversificada de narrativas, a criança começa a compreender a pluralidade de experiências e perspectivas que existem ao seu redor.

Além disso, ao envolver as famílias no processo de contação de histórias, cria-se um espaço de troca cultural. Os pais, por meio das suas próprias histórias, podem compartilhar experiências e vivências, transmitindo à criança não apenas conteúdos educativos, mas também ensinamentos sobre sua própria história familiar e suas raízes culturais. Esse intercâmbio cultural fortalece o entendimento das crianças sobre a sociedade em que vivem e as prepara para a convivência em um mundo plural e diverso.

Por fim, é importante ressaltar que o processo de aprendizagem infantil é profundamente influenciado pelo ambiente afetivo em que a criança está inserida. O ato de contar histórias, seja na escola ou em casa, é um momento de proximidade e afeto, essencial para o desenvolvimento emocional da criança. Quando os pais ou responsáveis participam ativamente das atividades de contação de histórias, criando um espaço de diálogo e troca de afetos, a criança se sente mais segura e estimulada a explorar o mundo ao seu redor.

O afeto é um dos pilares do desenvolvimento infantil. Ao estabelecer vínculos afetivos fortes com as figuras de cuidado, as crianças se sentem valorizadas e motivadas a aprender. A experiência lúdica e afetiva de ouvir uma história ou de criar suas próprias narrativas reforça a autoestima da criança e sua confiança no processo de aprendizagem. Isso contribui para a construção de uma base emocional sólida, que favorecerá o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais ao longo da vida.

O processo educativo vai além da construção do conhecimento individual; ele também envolve o desenvolvimento de habilidades sociais. A maleta itinerante, ao envolver as famílias no processo educativo, cria um espaço social no qual crianças e pais ou responsáveis podem interagir de maneira mais colaborativa. Esses momentos de interação ajudam as crianças a aprenderem como se relacionar com os outros, compartilhando suas ideias, suas reações às histórias e discutindo temas abordados nos livros.

Esse ambiente de socialização propicia o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da negociação, pois as crianças aprendem a ouvir, a respeitar o turno de fala e a compartilhar opiniões e sentimentos. No contexto das histórias, por exemplo, as crianças podem conversar sobre os personagens, suas ações e como elas se sentem em relação a essas ações, promovendo a troca de experiências e pontos de vista. Essas interações não apenas enriquecem o entendimento das histórias, mas também ajudam as crianças a desenvolverem habilidades comunicativas e sociais que serão essenciais ao longo de sua vida.

Além disso, a socialização por meio da maleta itinerante também envolve os pais e responsáveis, que têm a oportunidade de se engajar mais profundamente no processo de aprendizagem e socialização dos filhos. Eles, muitas vezes, percebem novas formas de interação com seus filhos, desenvolvendo maior sensibilidade para as necessidades e emoções das crianças. Esse envolvimento familiar ajuda a fortalecer o sentido de comunidade escolar e amplia o apoio à educação, criando um espaço onde todos estão engajados em um processo coletivo de crescimento.

A utilização da maleta itinerante vai além de ser uma simples atividade de diversão. Ela tem o poder de estabelecer hábitos educativos dentro do ambiente familiar, tornando a aprendizagem algo que transcende o contexto escolar e se integra ao cotidiano da criança. O simples fato de levar a maleta para casa e ter a oportunidade de explorar seus conteúdos durante um período determinado cria uma rotina de aprendizado, associando o momento de estudo e diversão com a presença da família.

Esse hábito de aprendizado contínuo contribui para a formação de uma mentalidade de crescimento nas crianças. Elas começam a perceber que o aprendizado é um processo constante, que pode ser feito de diversas maneiras e em diferentes espaços. A maleta itinerante, ao fazer parte do cotidiano familiar, transmite a mensagem de que a educação não se limita ao ambiente escolar, mas é uma parte integral da vida cotidiana, o que cria uma cultura de aprendizado contínuo e colaborativo.

Para os pais, a maleta itinerante também pode ajudar a estabelecer uma rotina mais organizada, onde o momento de contar histórias e brincar com os filhos é dedicado ao aprendizado, longe das distrações do dia a dia. Esse tipo de envolvimento ativo no processo educacional também fortalece os vínculos familiares e proporciona momentos de qualidade, nos quais pais e filhos podem aprender e crescer juntos. Ao criar esses hábitos educativos, a maleta itinerante se torna uma ferramenta que contribui para a formação de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida.

A maleta itinerante também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional. Ao ser enviada para diferentes casas, a maleta permite que todas as crianças, independentemente de sua origem social ou econômica, tenham acesso aos mesmos recursos educativos. Esse modelo contribui para reduzir desigualdades, pois oferece a todas as crianças a oportunidade de experimentar um processo de aprendizagem lúdico e enriquecedor, mesmo aquelas que não têm acesso fácil a livros e materiais educativos em casa.

Além disso, a maleta itinerante pode ser uma forma de promover a inclusão de crianças com diferentes necessidades, incluindo aquelas com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Os materiais podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de cada criança, e os responsáveis podem ser orientados a conduzir atividades que sejam acessíveis a todos, de maneira inclusiva. A personalização do aprendizado de acordo com as necessidades de cada criança é um dos grandes benefícios da maleta itinerante, pois permite que a educação seja mais adaptativa e sensível às particularidades de cada aluno.

A inclusão também se reflete na diversidade cultural e social representada nos livros e materiais enviados nas maletas. Ao incluir histórias que abordam diferentes culturas, religiões e realidades sociais, a maleta itinerante ajuda as crianças a entenderem e respeitar as diferenças, promovendo a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade. Essa abordagem inclusiva prepara as crianças para se tornarem cidadãos mais empáticos e conscientes, capazes de respeitar as diferenças e trabalhar em conjunto em um mundo cada vez mais globalizado e diverso.

Além de estimular o desenvolvimento cognitivo e linguístico, a maleta itinerante tem um impacto profundo no desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao promover momentos de interação entre a criança e seus responsáveis durante a contação de histórias, o projeto fortalece a capacidade de empatia e a inteligência emocional. As histórias, muitas vezes, abordam temas relacionados a sentimentos, situações de conflito e resolução de problemas, o que proporciona à criança uma oportunidade de refletir sobre suas próprias emoções e as dos outros.

Esse contato com personagens e narrativas que exploram diferentes aspectos da vida social e emocional ajuda as crianças a compreenderem melhor as suas próprias reações e os desafios que podem enfrentar em suas interações com o mundo à sua volta. Além disso, as atividades envolvendo o desenho e a criação de histórias, sugeridas pela maleta itinerante, oferecem um espaço seguro para que as crianças expressem seus sentimentos, seja através das palavras ou da arte, sem o medo de julgamento. Isso promove uma autoestima saudável, ajudando a criança a lidar com suas emoções de maneira construtiva.

A participação dos pais e responsáveis neste processo também é crucial, pois eles atuam como guias emocionais durante essas atividades, ajudando as crianças a nomearem e compreender as emoções, a lidar com frustrações ou a celebrar pequenas conquistas. Esse tipo de interação afetiva fortalece a confiança das crianças em suas próprias capacidades e nas relações interpessoais, desenvolvendo habilidades de autorregulação emocional que serão fundamentais ao longo de sua vida.

A introdução da maleta itinerante no contexto da educação infantil não apenas favorece a aprendizagem escolar, mas também colabora para a construção de uma cultura de leitura dentro do ambiente familiar. Muitos pais, ao perceberem a importância da leitura na formação de seus filhos, passam a enxergar a leitura não apenas como uma tarefa, mas como um momento de prazer e união. Ao levar para casa a maleta itinerante com livros selecionados, as famílias têm a oportunidade de vivenciar o ato de ler de maneira coletiva e prazerosa.

A interação entre pais e filhos durante a leitura de histórias promove a valorização do momento de contar e ouvir, criando vínculos afetivos que vão muito além do simples ato de ler. Esse tipo de atividade cria uma rotina de leitura em casa, sendo um modelo para os filhos que, ao observarem seus pais se dedicando à leitura, interiorizam a importância desse hábito em sua própria vida. A prática regular de leitura, aliada ao contexto afetivo e social, tem um papel crucial no incentivo ao gosto pela leitura e na formação de leitores competentes.

Além disso, a maleta itinerante possibilita que as crianças tenham acesso a uma variedade de livros, incluindo aqueles que podem não ser facilmente acessíveis em seu cotidiano, como livros ilustrados e de diferentes gêneros literários. Isso amplia o repertório literário da criança e enriquece sua imaginação, preparando-a para se tornar uma leitora crítica e reflexiva.

Uma das grandes virtudes da maleta itinerante é a sua capacidade de promover a inclusão e a acessibilidade no contexto educacional. Em muitas famílias, o acesso a materiais educativos, livros e brinquedos pedagógicos de qualidade pode ser um desafio devido às limitações financeiras. A maleta itinerante, ao disponibilizar recursos como livros, brinquedos educativos e materiais para atividades lúdicas, proporciona às crianças a oportunidade de participar de um processo educacional mais igualitário, independentemente de sua condição socioeconômica.

Além disso, a maleta itinerante também pode ser adaptada para atender crianças com necessidades especiais. Com a inclusão de materiais e livros adaptados, como histórias em braille, livros com figuras e histórias simplificadas ou com suporte sonoro, a maleta pode ser personalizada para garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a experiências educativas enriquecedoras. Isso contribui para a inclusão plena de todas as crianças no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências de maneira igualitária.

O fato de a maleta itinerante ser uma prática de envio rotativo também assegura que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo, criando um ambiente de aprendizagem equitativo. A educação inclusiva, que é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, é uma característica central dessa ferramenta pedagógica.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO DA MALETA ITINERANTE

Apesar de seus benefícios, a implementação da maleta itinerante apresenta alguns desafios que precisam ser enfrentados para garantir seu sucesso. Um dos principais desafios é garantir que todos os materiais cheguem em boas condições às casas das crianças e que as famílias se sintam motivadas a se envolver ativamente nas atividades. Para que a maleta itinerante tenha o impacto desejado, é necessário que os pais e responsáveis compreendam sua importância e se sintam capacitados a participar das atividades propostas.

Outra questão importante é a adaptação dos materiais para diferentes faixas etárias e contextos culturais, garantindo que cada criança tenha acesso a conteúdo que sejam relevantes e

significativos para sua realidade. O sucesso da maleta itinerante depende, em grande parte, da personalização do material de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de crianças e da constante renovação e atualização do conteúdo oferecido.

Além disso, é necessário que as escolas invistam na formação contínua dos educadores, capacitando-os para o uso adequado dessa ferramenta pedagógica. O educador desempenha um papel fundamental como mediador, orientador e facilitador do processo, garantindo que a maleta itinerante seja usada de maneira eficaz e que as interações entre escola, família e criança sejam enriquecedoras para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maleta itinerante é, sem dúvida, uma ferramenta pedagógica inovadora e eficaz no contexto da educação infantil, que promove a participação ativa das famílias no processo educativo e contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Ao integrar a escola e a família de maneira colaborativa e afetiva, a maleta itinerante fortalece os vínculos familiares, estimula o gosto pela leitura e a criatividade, e promove uma cultura de aprendizado contínuo.

Essa prática tem o poder de transformar a experiência educacional, não apenas na escola, mas também no ambiente familiar, criando uma rede de apoio que favorece o aprendizado em múltiplos contextos. O envolvimento das famílias, por meio da contação de histórias e das atividades lúdicas propostas, contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, afetiva e personalizada, que respeita as diversidades e necessidades de cada criança.

Ao integrar os diversos aspectos do desenvolvimento infantil, como a cognição, as emoções, a socialização e a expressão artística, a maleta itinerante torna-se uma ferramenta de grande potencial para o fortalecimento do processo educativo. Mesmo diante dos desafios, sua aplicação continua sendo uma oportunidade para expandir os horizontes educacionais e promover uma aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade das crianças. Portanto, a maleta itinerante é uma estratégia que tem o poder de transformar a educação infantil e moldar cidadãos criativos, empáticos e preparados para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e brincadeiras: o lúdico na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Maria Carmem Barbosa; RICHARDSON, Maria Angélica. **A organização do espaço e do tempo na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HISTÓRIA SOCIOCULTURAL DO FUTEBOL: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ARGENTINA E URUGUAI DO FINAL DO SÉCULO XIX AO PERÍODO POPULISTA



SOCIOCULTURAL HISTORY OF SOCCER: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN BRAZIL, ARGENTINA AND URUGUAY FROM THE END OF THE 19TH CENTURY TO THE POPULIST PERIOD

LUIZ ROBERTO SERRALHEIRO VIANA

Graduação em Educação Física pela Faculdade FEFISA FACULDADES INTEGRADAS DE SANTO ANDRÉ (2003); Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE METODISTA (2009); Coordenador Pedagógico na EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo - Pe. Batista.

RESUMO

Este artigo propõe uma análise da história sociocultural do futebol na América Latina, com base nas contribuições teóricas de Norbert Elias e Eric Dunning. Assim sendo, analisa a importância sociocultural do futebol no Brasil, Argentina e Uruguai, desde sua introdução no final do século XIX, nas escolas de elite, até sua consolidação como a principal atividade de lazer das massas populares, em um contexto histórico de forte presença do populismo. A comparação será realizada entre Brasil, Argentina e Uruguai, investigando as particularidades de cada país dentro desse processo de difusão e popularização do futebol, considerando tanto os aspectos históricos quanto socioculturais envolvidos. Além disso, será abordado o papel do ethos vitoriano, predominante na Inglaterra, que influenciou a forma como o futebol foi estruturado e praticado inicialmente nas escolas britânicas.

Palavras-chave: Futebol; Ethos vitoriano; América Latina; Populismo; Elites e camadas populares

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the sociocultural history of soccer in Latin America, based on the theoretical contributions of Norbert Elias and Eric Dunning. It analyzes the sociocultural importance of soccer in Brazil, Argentina and Uruguay, from its introduction at the end of the 19th century in elite schools to its consolidation as the main leisure activity of the popular masses, in a historical context

of the strong presence of populism. A comparison will be made between Brazil, Argentina and Uruguay, investigating the particularities of each country within this process of spreading and popularizing soccer, considering both the historical and socio-cultural aspects involved. In addition, the role of the Victorian ethos, predominant in England, which influenced the way soccer was structured and practiced initially in British schools, will be addressed.

Keywords: Football; Victorian ethos; Latin America; Populism; Elites and lower classes

INTRODUÇÃO

A obra de Norbert Elias e Eric Dunning, *A Busca da Excitação*, apresenta uma abordagem inovadora para o estudo do lazer como elemento definidor da cultura humana, abrindo novas perspectivas para a análise do futebol na América Latina. O futebol, ao longo de sua trajetória histórica, não se limita a ser apenas um esporte, mas se configura como uma manifestação sociocultural que reflete as transformações e interações entre as elites e as camadas populares. A análise concentra-se em questões fundamentais para entender o fenômeno do futebol no Brasil, Argentina e Uruguai, tais como: qual é a sua importância sociocultural ao longo desse processo? Há uma relação entre os interesses econômicos da Inglaterra vitoriana e a introdução do futebol na América Latina? De que maneira esses interesses econômicos se conectam com um possível impulso cultural, em que o futebol serviria como um meio de difundir o ethos da civilidade vitoriana? O papel das escolas, particularmente as confessionais, também é destacado, pois foram responsáveis por inserir o futebol como uma ferramenta pedagógica na formação das elites, moldando comportamentos conforme esse ethos. Por fim, o artigo discute como o futebol se consolidou como a principal atividade de lazer das camadas populares, especialmente no contexto político do populismo.

A BUSCA DO PRAZER

Ao enfatizar as mudanças ocorridas a longo prazo, tanto nas emoções, quanto nas estruturas de controle das pessoas, Elias e Dunning (1992) evidenciam o papel central que as reações emocionais têm no lazer, isto porque elas desempenhariam funções desrotinizadoras, e gerariam uma tensão/excitação agradável. O termo “rotina” é entendido pelos autores “como sendo canais correntes de ação forçada por interdependência com outros, e impondo ao indivíduo um grau bastante elevado de regularidade, estabilidade e controle emocional na conduta, e que bloqueiam outras linhas de ação, mesmo que estas correspondam melhor à disposição, aos sentimentos, às necessidades emocionais do momento”. Neste sentido, as atividades rotineiras não se referem simplesmente a repetição de condutas, e sim ao controle social e individual dos sentimentos e as normas e exigências a que as pessoas se submetem. (ELIAS, N. DUNNING, E. 1992. p. 149).

Segundo os autores, a excitação que as pessoas procuram no seu lazer é singular, tratando-se em geral de uma excitação agradável. Em se tratando de sociedades industriais mais avançadas, como a Vitoriana, verifica-se uma menor frequência de situações críticas sérias que originam comportamentos de excitação nos indivíduos. Outro aspecto observável, nesta mesma direção, é a capacidade progressiva de aumento do autocontrole social e o autodomínio da excitação exagerada. O termo excitação é utilizado pelos autores de forma menos refletida, menos dependente da previsão, do conhecimento e da capacidade para libertar cada um, por pouco tempo, das cargas opressivas de sofrimento e perigos que nos rodeiam. “Nós estamos preocupados com a excitação espontânea e

elementar que provavelmente tem sido inimiga da vida ordeira, através da história humana”. ELIAS, *ibid*.p.113.

Vejamos como os autores se posicionam a esse respeito:

Nas sociedades industriais mais avançadas, ainda que esta situação não tenha se verificado no quadro das suas relações entre si, algumas das circunstâncias mais elementares de crise da humanidade, como a fome, as inundações, as epidemias e a violência efectuada por pessoas de condição social mais elevada ou por estranhos, foram submetidas progressivamente a um rigoroso controlo, mais acentuado do que havia sucedido no passado. E o mesmo aconteceu com as paixões. Explosões incontroladas ou incontroláveis de forte excitação colectiva tornaram-se menos frequentes. Os indivíduos que agem de forma bastante excitada, sujeitasse a serem conduzidos a um hospital ou à prisão. A organização social do controlo da excitação individual, no sentido de conter excitações apaixonadas em público, e até em privado, tornou-se mais forte e mais efectiva (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 101-2).

Gradativamente, a organização social do autocontrolo da excitação individual tornou-se mais efectiva. Neste sentido, erupções de sentimentos fortes acabam por apresentar-se de outra forma, tornando-se motivo de embaraço, vergonha ou arrependimento, assim somente as crianças não são censuradas. Portanto, “o autocontrolo – em parte – já não se encontra sob seu domínio. Tornou-se um aspecto de estrutura profunda da sua personalidade” (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 103).

Em tais sociedades, as atividades de lazer constituem um enclave para o desencadear do comportamento moderadamente excitado em público. Tais atividades, enquanto áreas sociais de liberação das restrições do não lazer, podem ser encontradas nas sociedades em todos os estágios de desenvolvimento. Entretanto, seja qual for o seu carácter, a excitação e a emoção compensadora são limitadas igualmente por restrições civilizadoras.

Outro ponto significativo na sua análise centra-se no binómio lazer/trabalho. Para os autores, “a noção de que as atividades de lazer podem ser explicadas como complementares ao trabalho, é raramente considerada problemática” (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 106). Tal estereótipo foi elevado ao estatuto de axioma científico.

Desta forma, ambos os conceitos foram distorcidos por uma herança de juízos de valor, o trabalho classificado como superior e o lazer como inferior, estando as características que os distinguem longe de serem nítidas.

Contudo, nas Sociedades-Estados, do nosso tempo, nas quais a pressão de formas de controle externo e interno é extensível a tudo, a satisfação lazer – ou a falta desta – pode ser de maior importância para o bem-estar das pessoas enquanto indivíduos ou sociedades.

Neste sentido:

Existem cento e uma maneiras de dominarmos as nossas emoções – por uma boa razão. Se toda a gente atenuasse ou eliminasse as restrições, toda a estrutura da sociedade se desfazia, e a satisfação da qual dependemos a longo termo, a nível de conforto, de saúde, de consumos vários, de lazer e muitos outros que são importantes quando comparados com os de outros países menos desenvolvidos – privilégios que, com frequência, não experimentaríamos como tais – perder-se-ia (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 73).

Apontam que um dos primeiros passos para o estudo mais adequado do lazer, nos fatos observáveis, traduz-se numa distinção mais permanente e nítida entre o tempo livre e o lazer (sendo o primeiro considerado como todo o tempo liberto das ocupações de trabalho).

Ao propor sua teoria do lazer Elias e Dunning (1992) delimitam as atividades que compõe seu universo de estudo, sendo assim a conceituação proposta opõe o lazer às rotinas da vida social, identificando as atividades que são executadas de forma rotineiras.

Uma vez que as atividades desenvolvidas durante o tempo livre são muito variadas, a percepção de que apenas uma parcela do tempo livre pode ser dedicada ao lazer parece evidente. Dito isto, apresentam uma tipologia do tempo livre que permite identificar as propriedades singulares do lazer, classificando-as de acordo com o grau de rotina, agrupando-as em três subconjuntos:

1. *Rotinas do tempo livre* – provisão rotineira das próprias necessidades biológicas e cuidados com o próprio corpo (comer, beber, descansar etc.); Governo da casa e rotinas familiares – conservar a casa em ordem, lavar a roupa, cuidar dos animais etc. Estas atividades além de rotineiras são pouco prazerosas.
2. *Atividades de formação e autodesenvolvimento* – trabalho social voluntário, estudo, *hobbies*, atividades religiosas, atualização de conhecimento etc. As atividades dedicadas ao autodesenvolvimento pessoal, mesmo podendo até ser gratificantes, exigem, contudo, disciplina e em grande medida, a manutenção da conduta civilizada, que reprime manifestações espontâneas.
3. *Atividades de lazer* – encontros sociais formais ou informais, jogos e atividades miméticas, como participante ou expectador, e miscelânea de atividades esporádicas prazerosas e multifuncionais, como viagens, jantares em restaurantes, caminhadas etc.

Como percebemos, as típicas atividades de lazer são aquelas mais associadas à destruição da rotina, e, caracterizam-se pelo “descontrole controlado” das restrições sobre os impulsos e as manifestações emocionais.

Há ainda, além do grau de rotina, dois parâmetros complementares para definir as atividades como lazer. O primeiro é o grau de compulsão social, nas atividades de lazer a participação é voluntária e menos sujeita a constrangimentos. O segundo, é a escolha individual, ou seja, uma medida de prioridade que é dada para a própria pessoa quando se determina a quem a atividade deve agradar, as decisões são tomadas em função de si mesmo ou do grupo, em detrimento dos interesses dos outros – desde que sejam respeitados certos limites socialmente estabelecidos.

Aqui surgem três elementos básicos de lazer propostos por Dunning: sociabilidade, motilidade e o despertar para a imaginação emocional. Para estes elementos parecem corresponder duas classes principais de eventos de lazer: atividades sociais e atividades miméticas.

A sociabilidade é um elemento básico na maioria das atividades de lazer, ou seja, um elemento chave no aproveitamento e o despertar de prazer emocional. Ao enfatizar a função sociável de algumas atividades de lazer, Dunning evidencia as oportunidades para maior integração entre pessoas em um nível de abertura, e, com objetivo, emocionalmente amigável, o qual difere das formas de integração das da vida ocupacional e de atividades de não lazer.

Já ao utilizar motilidade, refere-se a movimento, a atividades de lazer como dança e a uma dimensão crucial do esporte, reporta-se, portanto, a atividades nas quais uma das principais fontes de satisfação imediata é o prazer, obtido através da absorção do movimento em si.

O termo mimético compreende um certo número de atividades de lazer que aparentemente têm pouco em comum, mas que compartilham características específicas, atividades comumente classificadas sob diferentes títulos, como esporte, entretenimento, cultura e artes.

Para Elias e Dunning (1992, p.105) “sob a forma de factos de lazer, em particular os da classe miméticas, a nossa sociedade satisfaz a necessidade de experimentar em público a explosão de fortes emoções – um tipo de excitação que não perturba nem coloca em risco a relativa ordem social, como sucede com as excitações de tipo sério” (p. 112).

Nesta mesma direção, apontam que na medida em que as excitações sérias, e de tipo ameaçador diminuíram, a função compensadora da excitação-jogo aumentou. Tal tipo de excitação difere do outro tipo, pois é uma excitação que procuramos voluntariamente; é sempre agradável.

Prosseguindo com a análise, apontam alguns problemas básicos ao estudar o lazer: Quais são as características das necessidades individuais de lazer, desenvolvido nas sociedades mais complexas e civilizadas do nosso tempo? Para a satisfação destas necessidades, quais são as características dos fatos específicos de lazer desenvolvido nas sociedades deste tipo?

Com o intuito de responder a primeira questão, apontam para o fato da necessidade de um tipo particular de excitação agradável. Assim sendo, a excitação é, por assim dizer, o condimento de todas as satisfações próprias dos divertimentos. Já na segunda, para os autores, não é tão fácil compreender os seus objetivos e implicações.

Atentos para o fato de que não se atingiu o momento em que seja um hábito falar de lazer, acreditam que a base do problema do lazer se encontra na relação entre a estrutura das necessidades características do lazer, do nosso tipo de sociedade e estrutura dos fatos designados para a satisfação dessas necessidades.

As dificuldades para avanços na resolução do problema residem no fato deste ultrapassar as fronteiras das diversas ciências. Desta forma, o que foi separado, para efeitos de estudo, deve ser reunido de novo para o mesmo fim. Nessa direção a obra *A busca da excitação* aponta para o coração do problema de como e por que os seres humanos têm a necessidade de atividades como o esporte, uma vez que o processo de evolução biológica dirigiu o homem a ser não somente uma espécie que depende amplamente da aprendizagem sociocultural para sua sobrevivência, mas também criou criaturas cujo organismo requer estímulos a fim de funcionar satisfatoriamente, particularmente, estímulos através da companhia de outros seres humanos.

O PAPEL DOS INTERESSES ECONÔMICOS E CULTURAIS INGLESES

É relevante somarmos à importância do futebol para a formação do sentimento de nacionalidade e para a presença econômica hegemônica da Inglaterra no Brasil, Argentina e Uruguai, o fato de o esporte bretão ter sido o escolhido como a atividade física a ser implantada nas escolas das elites desses países, particularmente nas confessionais. O final do século XIX foi marcado por uma ação sistemática das elites no sentido de implementar práticas de atividade física que garantissem ao mesmo tempo um desenvolvimento saudável e disciplinado da juventude. Inúmeras instituições de ensino enviaram “embaixadores” a vários colégios europeus. Lá, pela primeira vez o futebol virou uma opção pedagógica, pois segundo o padre jesuíta francês Du Lac (1888), o futebol reunia virilidade e moral na medida certa, formando os jovens saudáveis e bons cidadãos. O futebol permitia uma certa dose de excitação que não tinha o potencial de perturbar, nem colocar em risco a ordem social, como afirmam ELIAS e DUNNING, ao mesmo tempo, como apresentamos anteriormente, ele tem a capacidade de moldar o comportamento dos jovens de acordo com o ethos da civilidade vitoriana, tido pelas elites, de Brasil, Argentina e Uruguai, como a ideal para seus herdeiros.

O FUTEBOL COMO ELEMENTO SOCIOCULTURAL E NACIONALIDADE NA AMÉRICA LATINA

A importância sociocultural do futebol no Brasil, Argentina e Uruguai é de caráter formador de nossas identidades como Estado e como nação, e isso se deve ao fato de que desde o final do século XIX até o período do populismo, as três jovens nações estavam em processo de finalização da consolidação de seus territórios, mas ainda buscavam a unificação de sua heterogênea população por meio da construção da identidade nacional e conseqüentemente a garantia de um Estado forte e centralizado nas mãos das elites locais.

Supõe-se que o futebol assumiu o papel de catalisador do disperso e frágil sentimento de nacionalidade dos três países, reforçando, por meio das competições esportivas, o sentimento do nacionalismo. Ser brasileiro, argentino ou uruguaio se afirmava muito mais por meio dos confrontos futebolísticos entre os vizinhos do que por afinidade entre as populações do território em comum. Daí ser considerável, desde início do século XX, o número de partidas de futebol entre os três países, como por exemplo, a vitória da seleção Argentina sobre o Uruguai por seis gols a zero em 1902, ou a Copa Roca, certame disputado na Argentina em 1914 e vencido pelo Brasil ou o Campeonato Sul-americano de 1919, no qual o Brasil derrotou na final o Uruguai.

O fenômeno se fortalece ao considerarmos que a primeira Copa do Mundo no Uruguai em 1930, com a participação de seleções europeias, juntamente com Brasil e Argentina, aconteceu em pleno período de expansão de governos populistas e totalitários, que também usaram o futebol como aglutinador das massas em torno do sentimento do nacionalismo.

Além disso, o futebol também cumpriu um papel relevante para os interesses econômicos ingleses na Era Vitoriana. As companhias inglesas, particularmente as ferroviárias, ao introduzirem a típica forma de lazer inglês, apresentaram sua cultura de maneira amistosa e lúdica, o que provou ser uma maneira eficiente de criar vínculos privilegiados tanto com as elites locais, como com as classes trabalhadoras, que muito rapidamente aderiram a sua prática. Tal prática carrega em si o próprio ethos da civilidade vitoriana, que é uma parte essencial da cultura inglesa, e a apresentação das manifestações da cultura tida como superior é sempre um pilar da dominação econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elias e Dunning apontam que, nas sociedades modernas, tanto o lazer, como o futebol, não são apenas um complemento do trabalho, mas um elemento essencial para o bem-estar. O futebol, por sua vez, não só atende à necessidade de excitação emocional, mas também promove sociabilidade e fortalece a integração social.

Dessa forma, podemos dizer que o futebol na América Latina desempenhou um papel fundamental na construção da identidade nacional e na consolidação da hegemonia econômica e da cultura vitoriana inglesa. Sendo assim, se revela não apenas como um esporte, mas como um espaço de liberação emocional, afirmação nacional e consolidação de hierarquias sociais, ao mesmo tempo em que responde às necessidades de controle social e cultural características das sociedades modernas.

REFERÊNCIAS

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo, McGraw-Hill, 1974.

ELIAS, N. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 1v.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 2v

ELIAS, N; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992

LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL ESCOLAR: UMA VISÃO CRÍTICA ACERCA DO TRABALHO EDUCATIVO



CHILDREN'S LITERATURE IN THE SOCIO- CULTURAL CONTEXT OF SCHOOLS: A CRITICAL VIEW OF EDUCATIONAL WORK

MAGDA RUIZ CAMBAIA

Graduada em pedagogia pela faculdade Unip (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Cidade Nova do Parque Novo Mundo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar a importância da literatura infantil para formação leitora de pais de alunos. Nessa vertente, fez-se um estudo baseando-se em alguns autores como: Vera Teixeira Aguiar (2001), Maria Antonieta Cunha (1994), Fanny Abramovich (1995), Jesualdo (1995), Marisa Lajolo (2002), Ligia Cadermadori (2012), Nelly Novaes Coelho (1993), que tratam de importantes aspectos da prática de leitura e da literatura infantil. Com a referida pesquisa bibliográfica, foi efetivado um levantamento de informações acerca de conceitos, características e histórico sobre Literatura Infantil na formação leitora de pais.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Formação leitora de pais; Crianças.

ABSTRACT

The aim of this article is to demonstrate the importance of children's literature in the reading education of parents. With this in mind, a study was carried out based on some authors such as: Vera Teixeira Aguiar (2001), Maria Antonieta Cunha (1994), Fanny Abramovich (1995), Jesualdo (1995), Marisa Lajolo (2002), Ligia Cadermadori (2012), Nelly Novaes Coelho (1993), who deal with important aspects of the practice of reading and children's literature. This bibliographical research was used to

gather information about the concepts, characteristics and history of Children's Literature in the reading education of parents.

Keywords: Children's literature; Parents' reading education; Children.

INTRODUÇÃO

Através da leitura, o indivíduo constrói seu conhecimento e aprende a exercer cidadania, daí a importância do incentivo dos pais à formação leitora das crianças, pois sabe-se que a prática de leitura precisa ser despertada tanto nos pais quanto nas crianças.

A literatura infantil inserida na vida dos pais de crianças futuras leitoras é de suma importância, pois quanto mais cedo se iniciar o processo de aprendizagem de leitura, mais chance se terá de formar um cidadão crítico que não abandonará o hábito de ler.

É pertinente dizer que várias pesquisas mostram que a criança que lê desde cedo, especialmente se for acompanhada pelos pais, é favorecida em diversos sentidos, ela aprende melhor, pronuncia com mais adequação as palavras, desenvolve a criatividade e a imaginação.

A partir dessas considerações, desenvolveu-se este artigo pautado nos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, alicerçada nas considerações dos autores que se vinculam à temática deste trabalho.

Visto que a importância da literatura infantil para a formação leitora visa demonstrar toda a relevância que o texto literário infantil possui, nesta perspectiva, afirma-se que a leitura é fundamental para construção de conhecimento e valores éticos e estéticos do ser humano.

Para que uma criança descubra o prazer pela leitura, a primeira influência que ela pode receber é da família, assim se os pais têm o hábito de ler constantemente em seus horários livres, a criança, geralmente, vai associar essa prática de leitura a algo prazeroso e divertido. Ocorrendo o contrário, a criança vai apenas reproduzir aquilo que vê em casa, ou seja, o desinteresse pelas ações de leitura.

Diante de todo o estudo feito em torno do tema, acredita-se que a leitura contribui muito para formação crítica, imaginação e a criatividade de um leitor, por isso é que se deve formar pais leitores, para que o interesse da criança comece antes mesmo de frequentar uma escola, quando os pais podem ser os melhores exemplos de leitores.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA

A literatura Infantil é um instrumento de suma importância para o desenvolvimento do pequeno leitor, fazendo com que ele desperte para o mundo da leitura não só apenas como um ato de aprendizagem, mas sim como um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, através do pai, da mãe, dos avós e dos professores, lendo para os infantes contos de fadas, fábulas e os diversos tipos de narrativas.

É através da literatura infantil que as crianças podem aprender a interpretar e assimilar a realidade, pois é por meio das histórias contadas que a criança poderá se identificar com os personagens e extrair aprendizados que realmente precisa, buscando não apenas compreender o universo que a rodeia, mas também soluções para os conflitos que se apresentam.

A literatura possui linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo.

Segundo Coelho (1993, p.24):

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.

É perceptível que a autora destaca que a literatura infantil é literatura. E, portanto, está inserida nos conceitos e aspectos da literatura geral. A criatividade é utilizada para representar o mundo real e o mundo imaginário; sabe-se que isso acontece através do uso bem elaborado da palavra que pode conseguir estabelecer uma união entre o autor e o leitor.

Portanto, a leitura para se tornar importante na vida da criança tem que ser apresentada e lida de maneira prazerosa para que o gosto pelo ato de ler seja suscitado. Com a literatura infantil, pode-se apresentar um universo de imaginação, ludicidade e sensibilidade, despertando a criatividade da criança e o senso crítico.

A leitura de histórias infantis satisfaz os desejos das crianças quando os textos são divertidos, interessantes, reveladores por apresentarem questões sentimentais ainda não vividas pelos infantes, além de oferecer respostas para as dúvidas presentes no seu dia a dia, principalmente quando trazem temas de sua realidade como a vida, perdas, conflitos e rejeições. Através da leitura, a criança poderá achar respostas que tanto procuram, facilitando o convívio com a sociedade.

A tarefa de ler, de fato, não é simples principalmente quando se tem que possuir o domínio e compreensão do que se está lendo. Muitos adultos acreditam que a criança que não sabe fazer a decodificação da palavra escrita não se interessa por livros, portanto não precisam ter contatos com os livros. Mesmo não sabendo decodificar as palavras escritas, a criança tem a capacidade de olhar e folhear livro e fazer a leitura contando a sua própria história, na qual entra em cena sua imaginação.

Como afirma Abramovich (1995, p. 24):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referências, poetura colocada, inquietude

provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembradas ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhada, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Conforme Abramovich, a leitura dá oportunidade de brincar com as histórias, pois através do ato de ler, a criança se diverte e aprende de uma maneira fácil e rápida. O trabalho com leitura é uma atividade enriquecedora e prazerosa, uma vez que, ao ouvir uma bela história, o pequeno leitor vai descobrindo e imaginando tudo que seja possível. A leitura não deve ser vista como algo mecânico, somente para o ato de aprender a ler decifrando o código da escrita, e sim pra obter conhecimento, desenvolver a imaginação e os sentimentos de forma prazerosa e significativa.

A criança precisa ser envolvida com os livros, desde muito cedo, pois assim ela vai desenvolver o gosto pela leitura, ampliará seu vocabulário, terá mais criatividade e senso crítico e dentre muitas outras vantagens. No entanto, o prazer de ler só vai acontecer se houver efetivo contato do infante com o livro; a criança precisa se identificar e entender o quanto a leitura será importante para sua vida.

A iniciativa de se trabalhar a literatura infantil nos primeiros anos tem bastante relevância no desenvolvimento cognitivo da criança, pois ouvir história, desde a mais tenra idade, faz com que a criança desenvolva a imaginação tanto no mundo real quanto no fictício e possa trilhar por caminhos que facilitarão a compreensão do mundo que a cerca.

Segundo Abromovich (1995, p.16):

É importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

A literatura infantil contribui para formação de um leitor, ela desperta diferentes emoções e aumenta a visão de mundo do leitor infante, como também do leitor adulto. Portanto, podemos afirmar que a literatura é de grande relevância para a formação de conhecimento e desenvolvimento da criatividade e imaginação.

A criança, ao entrar em contato com a literatura infantil, é introduzida no mundo das ideias, possibilitando a estimulação da inventividade e solidificação do seu conhecimento, a literatura infantil cria perspectiva para o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade da criança enquanto formação integral.

Segundo Coelho (1993), o impulso para ler, observar e compreender o ambiente onde vive os seres e as coisas com as quais convive é básico para o ser humano. A leitura vem ao encontro do entendimento e às necessidades do leitor, representados em seu modo de ser e de ver as coisas.

As crianças, geralmente, estão expostas a experiências interessantes ao entrarem em contato com a literatura infantil, compreendem melhor o mundo em que estão inseridas. Para que isso seja realmente possível, é preciso que a criança seja incentivada, pois assim elas possuirão o hábito da

leitura, haja vista que o livro é uma fonte inesgotável de conhecimento e fantasia para os pequenos futuros leitores.

Percebe-se que, na vida cotidiana, encontramos diversas situações referentes à leitura, pois o ato de ler é, muitas vezes, motivado por situações de necessidades, prazer, obrigação ou um passatempo. Entretanto, pode-se afirmar que a leitura é fundamental para construção de conhecimento e desenvolvimento intelectual do ser humano.

Na abordagem de formação de leitores, Coelho (1993, p. 14) ressalta que:

A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens.

Através da leitura da literatura infantil, testamos nossos próprios valores e experiências com os outros; a leitura é um dos principais instrumentos para que a criança construa sua aprendizagem. Ainda, segundo o autor, o livro tem uma grande responsabilidade no que diz respeito à visão crítica do mundo a sua volta.

Partindo dessa premissa, entende-se que, para formar leitores, no contexto escolar, é fundamental planejamento e estratégias na execução das atividades propostas. Assim, a literatura infantil pode ser um dos componentes viáveis para a formação de leitores críticos, uma vez que se constitui como uma ferramenta otimizadora para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como para obtenção de uma visão mais proficiente de mundo.

De acordo com os estudos de Azevedo (2004) sobre formações de leitores e razão para se ler a literatura, fica evidenciado que, para formar um leitor, é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação.

Assim sendo, pode-se compreender que o livro infantil, sendo adequadamente escolhido, favorecerá a aprendizagem, a sensibilidade e a organização do pensamento e estimula o imaginário e a fantasia que fazem parte do universo da criança, assim como de qualquer ser humano. Esses conhecimentos devem ser recebidos com interesse e motivação, através da interpretação criativa de quem estabelece essa formação leitora.

LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL ESCOLAR: UMA VISÃO CRÍTICA ACERCA DO TRABALHO EDUCATIVO

A escola é o primeiro meio social formal em que a criança participa fora do círculo familiar e para que esse espaço seja um ambiente apropriado para a aprendizagem infantil, ele deverá oferecer

proteção e segurança. A escola deve trabalhar em parceria com a família para que o processo de aprendizagem da criança se torne mais produtivo.

O ambiente escolar deve contribuir para formar pessoas capazes de encarar a sociedade com seus saberes, suas potencialidades, desenvolvendo a capacidade de tomar suas próprias decisões. A escola é, acima de tudo, uma instituição de muita relevância para a formação do indivíduo, assim como para o desenvolvimento da humanidade.

Nessa perspectiva formadora a que a escola se vincula, é que se destaca a presença da leitura e da literatura. O ato leitor pode auxiliar no desenvolvimento de uma postura crítica dos discentes acerca dos valores do homem e do mundo. A leitura do texto literário, assim entendida, conduz o leitor a uma visão mais amadurecida dos valores impostos pela sociedade, daí surge a criticidade social, econômica, política e cultural, possibilitando o surgimento de novas ideias de transformação humana e da sociedade. Bragato Filho (1995, p. 80) afirma:

Uma literatura bem construída, utilizada na escola, não como método ou instrumento da pedagogia – mas como mundivisão – é uma leitura bem conduzida dessa produção literária – dos valores do homem e do mundo – podem facilitar o objetivo máximo da educação: a crítica dos valores dominantes no contexto sócio – econômico – político – cultural e a eleição e o cultivo de outros valores, desejáveis para a transformação do homem e da sociedade.

Partindo desse pressuposto, a literatura infantil pode ser uma importante mediadora no que diz respeito à formação infantil, unindo-se à escola para que as crianças tenham contato com um texto literário que fascina e emociona. A ligação entre a escola e a literatura infantil é de grande importância para a educação das crianças, haja vista que auxilia no conhecimento de várias outras disciplinas, pois quando uma criança estiver lendo poderá ampliar a sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesma.

Segundo Zilberman (2003, p. 25), a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento apresentadas ao estudante.

Ao inserir a literatura infantil no contexto da sala de aula, o professor estabelece uma relação de diálogo entre ele e seu aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade. Além de se contar e ler história, cria-se chance para que a criança trabalhe a narrativa a partir do seu ponto de vista, mesclando ideias e dando sua opinião, o que propiciará à criança construir uma nova história que retratará alguma vivência do leitor mirim, ou seja, sua própria história.

Dessa forma, Abramovich (1995, p.17) afirma:

Ler história para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma

possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)...É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

No entanto, a conquista do leitor mirim se dá através da conexão prazerosa com o livro infantil, em que o sonho, fantasia e imaginação se misturam em uma realidade única, levando à criança vivenciar emoções em companhia das personagens da narrativa, incluindo assim situações da realidade.

A escola deve procurar desenvolver desafios que possibilitem à criança desenvolver sua criatividade, fazendo uma ligação entre as leituras dos livros infantis com o mundo que cerca os infantes, buscando contentar suas necessidades emocionais, sociais e físicas.

Portanto, o desejo pela leitura vai acontecer de acordo com a descoberta que o aluno vai fazendo do livro e mediante a forma com que o professor e a escola vão desenvolvendo a prática de leitura junto às crianças. Para que ocorra, a contento, o processo de leitura nos anos iniciais, a escola precisa usar metodologias diversificadas e criativas, pois o professor é um dos principais agentes de incentivo do processo leitor.

Zilberman (Apud COSTA et al, p. 41) afirma:

O trabalho com a literatura deve contar com um professor apto à escolha de obras apropriadas ao leitor infantil; ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido.

Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais auxiliar na formação leitora dos educandos, é de grande relevância que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto discente pela leitura através de obras e textos significativos para os alunos. A respeito disso, Costa (2007, 21 p.10) revela: “A escola tem como fundamento de sua ação o ensinar a ler e a escrever”.

É importante observar se a escola tem mesmo incentivado as crianças à leitura e à escrita de forma prazerosa e correta, ou se tem trabalhado as habilidades de ler e escrever como uma forma de punição para disciplinar as condutas dos alunos dentro da sala de aula, ou ainda se a leitura e escrita estão sendo usadas com a única função de cumprir com conteúdos curriculares, sem dar oportunidade para que as crianças conheçam situações significativas nas quais possam sentir prazer em ler e escrever.

Como diz Costa (2007, p. 95):

A formação do leitor é atribuída primordial, prioritária e indiscutível da escola, a qual cabe muito maior responsabilidade do que cabe às outras instituições sociais, como a Igreja e a família. A escola deveria ter professores qualificados, acesso à biblioteca, planejamento e metodologia necessária ao trabalho eficaz e eficiente com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de forma gradativa de habilidades e competências para a leitura e sua extensão, a escrita.

A escola é uma das instituições que mais contribui para a formação humana, é de suma importância que os educandos tenham professores preparados, que a instituição escolar se torne um ambiente de leitura propício para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Faz-se necessário que seja aplicada uma metodologia que valorize a formação humana, propondo às crianças situações de aprendizagem nas quais elas possam se envolver de forma dinâmica e prazerosa.

O educador deve procurar estratégias didáticas para promover uma aprendizagem que se afine com os interesses e com a realidade dos educandos, proporcionando-lhes momentos de sistematização e associação de ideias, fazendo com que os recursos utilizados pelos alunos para o ato de aprender sejam próprios de suas vivências; dessa forma, a leitura e a escrita, que, talvez anteriormente, não lhes faziam sentido, passem a ter significado.

Diante do exposto acima, Andrade (2014, p.17) afirma que:

É importante que as situações reais do cotidiano sejam apresentadas em sala de aula. Dramatizá-las ou até mesmo debatê-las trarão aprendizados significativos e responsáveis pela formação do cidadão de bem, consciente de que suas atitudes podem influenciar outras pessoas e de que seus princípios nortearão as suas escolhas. É na sala de aula, vivenciando os problemas do mundo, que se começa a escolher caminhos, tomar decisões e pensar em soluções para melhorar a vida.

A literatura infantil não deve ser apresentada para as crianças como algo que serve apenas para aprender a falar direito ou para decifrar os códigos linguísticos corretamente, as obras literárias infantis não devem ser trabalhadas como atividades para fins pedagógicos, mas como forma de desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a curiosidade do discente.

É indispensável que o professor seja consciente da importância da sua presença, não apenas como um instrutor, mas como a pessoa que é capaz de direcionar o leitor mirim de maneira produtiva durante sua evolução no ambiente escolar, promovendo experiências salutaras com o ato de ler.

A literatura infantil dá forma à fantasia das crianças, tornando suas leituras menos enfadonhas e mais prazerosas, sendo assim a leitura do texto infantil deve ser trabalhada de modo que a criança possa distinguir o que é real sem sair completamente do seu imaginário e jamais deixar de sonhar. O professor como mediador de leitura é quem deve levar o infante a conhecer essas histórias para aproximá-lo de suas fantasias.

A esse respeito, Zilberman (1990, p.34) afirma:

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis por que leituras significativas se confundem com o nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Partindo do exposto, inferimos que a literatura infantil se torna uma modalidade literária de acentuado valor na educação básica, possuidora de características singulares que cativam os pequenos e jovens leitores e potencializam o gosto pelo ato de ler. A literatura infantil deve ser dinamizada no contexto escolar com criatividade e sensibilidade por parte dos docentes. O professor, ao trabalhar com o texto literário direcionado aos infantes, deve apreciar essa modalidade de literatura para poder motivar a criança na descoberta da beleza e magia de uma obra infantil produzida com qualidade.

Podemos observar que, ainda em muitas salas de aula, a literatura infantil está a serviço erroneamente do ensinamento e moralização. Portanto é necessário ressaltar que o contato com a leitura deve ser constante, neste sentido, a leitura na sala de aula, sobretudo, de textos literários, utilizada de forma adequada, é de grande relevância na construção do desenvolvimento cognitivo da criança, contribuindo para que os infantes estejam motivados a trilharem o caminho do gosto pela leitura.

Na escola, os alunos devem aprender a ler recolhendo o que há de mais significativo nas palavras e ressignificando-as, correlacionando-se as com as realidades vivenciadas e observadas, ampliando assim a sua leitura de mundo.

Resende (1997, p.12) diz que:

Tomando de a etimologia da palavra ler o seu sentido próprio, registrado no dicionário como ajuntar, colher e, daí, recolher, entendemos que ler e escrever são saltos de participação da subjetividade, que se envolve numa relação de intercâmbio como que se apresenta permanentemente aos olhos equivalendo, de forma metonímica, ao corpo inteiro que percebe e responde a todo condicionamento. (grifos da autora)

É notório que, para ser um bom leitor, que não seja apenas uma pessoa que saiba juntar as sílabas formando frases, muitas vezes sem nenhum sentido, é relevante incentivar o hábito de leitura desde criança, para que os infantes ganhem prática na leitura, e a escola poderá auxiliar nesse processo. A literatura infantil e a escola devem estar aliadas em prol do desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos pequenos discentes, com o propósito de torná-los cidadãos e seres humanos equilibrados e colaboradores na construção de uma sociedade melhor.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO ÂMBITO FAMILIAR E NA FORMAÇÃO DO ADULTO

O papel da família na vida dos seus filhos é de grande importância para o desenvolvimento afetivo, emocional e intelectual dos infantes e jovens. A família é a instituição em que a vida social começa, pois é no meio familiar que a criança tem as suas primeiras experiências vivenciais, obtém as aprendizagens iniciais. Salientamos que é no meio familiar que as crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades como aprender a falar, organizar os seus pensamentos, saber o que pode e não pode fazer e obedecer às normas de conduta.

Atualmente, é bastante falado sobre a formação de leitores. Sabemos que a família e a escola são as maiores incentivadoras para que a criança conheça o universo da leitura.

De acordo com Sandroni (1998, p. 12):

Numa casa onde os pais gostam de ler, mesmo que não disponha de uma boa biblioteca, a criança cresce valorizando naturalmente aqueles objetivos cheios de sinais que conseguem prender à atenção das pessoas por muito tempo. A criança percebe, desde cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer.

Numa família em que a leitura é constante e a relação com os livros é efetiva, é muito provável que a criança se sinta inclinada a copiar o exemplo, pois é sabido que é o primeiro contato da criança com a literatura faz-se quase sempre pelas histórias ouvidas. Nesse ato, é dado início, de fato, à motivação para a leitura. A atitude da família de presentear os filhos com livros será muito estimulante para a formação da criança como leitora. Portanto, ler para os filhos também é importante fonte de prazer, pois, ao mesmo tempo em que é oferecido algo valioso para as crianças (a presença), é estabelecida aos infantes a possibilidade de viajar pelo mundo através das páginas de um livro.

Os pais, principalmente, devem ser os principais incentivadores para o hábito da leitura dos filhos desde a infância; os pais que contam história infantil aos seus filhos de forma frequente estão proporcionando um vasto conhecimento para os pequenos e criando um laço de afetividade, o que poderá auxiliar no desenvolvimento da criança.

Quando pai, mãe ou outro adulto leem para os pequenos um livro de narrativa infantil, estão abrindo um mundo encantado; dessa forma, os pais não devem transformar a leitura em uma atividade mecânica, de ler só por ler, o que realmente importa é criar oportunidades para que as crianças possam pensar, analisar e conversar sobre a história.

Como afirma Abramovich (1995, p. 18):

Daí que QUANDO SE VAI LER UMA HISTÓRIA - seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante...E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias),

empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados.

Criar hábito de leitura no infante contribui para seu desenvolvimento da fala e do aprendizado; desse modo, é significativo que os adultos busquem livros de acordo com a faixa etária de cada criança, não se deve ler de forma aleatória; é importante que se mostre interesse e motivação quando se estiver lendo para os pequenos.

Para Abramovich (1995), o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo a mesma história ou outra. Seria pertinente que os pais oferecessem livros apropriados para idade de cada infante, assim a possibilidade de a criança se identificar com a leitura da obra é bem elevada.

É de suma importância para formação leitora o incentivo desde cedo, mas muitos pais ainda têm dificuldade de oferecer os livros adequados para cada idade dos filhos, bem como pertinentes aos momentos e fases vividos por eles. Os livros escolhidos convenientemente de acordo com estágio de vida de cada infante influenciam bastante na sua vivência como leitor e propiciam uma maior interação entre a criança, o livro e a leitura.

Se os pais introduzem a leitura no âmbito familiar desde os primeiros anos de vida dos seus filhos, criarão o hábito do ato de ler e estimulando a leitura no futuro. Há de se ressaltar que, no momento da leitura, esse pai ou mãe dedicará um valioso tempo para interagir com os filhos.

De acordo com Coelho (1993, p.29):

Em casa ou no “Jardim” (ou prezinho), a presença do adulto é fundamental, quando a sua orientação para brincadeira com o LIVRO. Aprofunda -se a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem, através das atividades lúdicas. Tudo que acontece ao redor da criança é, para ela, muito importante e significativo.

A presença do adulto tanto em casa como na escola assume uma função de grande relevância para formação leitora do infante; as práticas de leitura literária realizadas de uma forma criativa e prazerosa levam os infantes a adotarem o ato de ler como uma conduta constante.

Os pais devem ser os primeiros a estimularem a prática da leitura dentro do espaço domiciliar; dessa forma, é importante ressaltar a importância de os pais lerem textos literários em diversos momentos do cotidiano familiar, como a ação de ler para os filhos antes de eles dormirem, esse hábito é uma maneira prazerosa e eficaz para criar o interesse pela leitura.

Abramovich (1997, p. 23) diz que “Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num mundo de descobertas e de compreensão do mundo”, quando a criança observa que os pais se interessam pela leitura, o interesse infantil pela leitura surge naturalmente.

Na vida cotidiana, temos vivenciado várias situações de como o adulto se comporta diante da linguagem oral e escrita, principalmente quando uma criança começa a desenvolver vários questionamentos aos adultos, aguçando a sua curiosidade e imaginação dentre elas, podemos

destacar o momento em que essas crianças relacionam aquilo que ouve e aprende na escola com o que visualiza em outros ambientes institucionalizados.

Nesse sentido, ganha importância a formação dos adultos com relação à literatura infantil no sentido de compreender o papel da leitura e de dar suporte às crianças pequenas no seio de sua família, uma vez que essa parceria entre adultos e crianças se torna um complemento do processo ensino-aprendizagem da escola.

Assim sendo, vale reforçar as palavras de Cunha (1994, p. 57) no atinente a esse elo de aprendizagem:

A literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana [...]. A literatura é o lugar privilegiado que a experiência “vívida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência.

Baseado na citação acima, entendemos que o adulto pode se apropriar desse conhecimento literário, embora não tendo um conhecimento tão aprofundado do assunto, é fundamental que se torne um leitor capaz de privilegiar a experiência do mundo imaginário para contemplar as perspectivas da criança, incentivando-a a tornar-se leitora desde cedo.

O papel da literatura nesse processo de formação de adulto pode se manifestar a partir da aceitação do próprio adulto em reconhecer a importância da leitura da literatura infantil; além disso, a criança se sente segura e estimulada de acordo com o comportamento leitor expresso pelo adulto, mas se a criança for coagida nesse tipo de atividade, ou seja, sofrer imposição do adulto como forma de castigo, não terá avanços significativos.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a motivação é o ponto fundamental para desenvolver um trabalho inicial de leitura literária com a criança; dessa forma, os pais precisam assumir o compromisso de criar esse hábito de leitura junto aos filhos para que eles se sintam integrados com a leitura de mundo e da palavra, isso vai auxiliar para o bom rendimento nas atividades escolares e no desenvolvimento do aspecto sociocognitivo.

A formação do adulto no âmbito da literatura infantil visa compreender vários papéis na sociedade contemporânea, dentre eles destacamos a importância dos valores sociais, que hoje, com frequência, estão sendo invertidos e, por isso, devem ser resgatados. Na visão de Coelho (1991, p. 5), esse momento de resgate de valores sociais deve ser levado em consideração pelo adulto quando se compreende que a literatura infantil pode ser a:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da

criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

Então, podemos afirmar que a literatura infantil busca resgatar esses valores, pois os pais devem dar total atenção aos filhos para que eles compreendam o mundo a sua volta e possa desenvolver-se de forma integral. Porém, os pais necessitam ter uma nova mentalidade para que possa haver uma interação mais eficaz entre o adulto e a criança, assim possibilitará que os objetivos possam ser definidos de fato e almejados de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos estudos desenvolvidos, constatou-se que a literatura infantil na formação leitora de pais de alunos na educação infantil ainda necessita de intervenções metodológicas e contribuições para que os pais tenham mais conhecimento acerca da importância da literatura infantil e possa instruir seus filhos de forma produtiva, pois a escola deve ser uma via possibilitadora para a aquisição dessa prática de formação de leitor.

Dessa forma, verificou-se que muitos pais ainda não conseguem desenvolver o ato de leitura em casa, uma vez que as crianças devem ser incentivadas desde cedo, antes de serem inseridos no convívio escolar; é pertinente que os pais apresentem um comportamento leitor diante dos filhos na tentativa de fomentar o gosto e o hábito pela leitura.

A literatura infantil influi em todos os aspectos da formação do ser humano, não só na educação, mas também em áreas como inteligência e afetividade; através da literatura, pode-se promover na criança até mesmo mudanças de comportamento, de hábitos e atitudes.

Por intermédio desse trabalho, também foi possível descobrir quantas atividades podem ser desenvolvidas através da literatura infantil, revelando maneiras criativas e motivadoras de se trabalhar o texto infantil. É pertinente que pais e professores trabalhem as diversas formas de incentivar o gosto da criança pelo ato de ler.

O incentivo à literatura infantil pode partir de casa, esse papel pode ser desenvolvido por pais, irmãos mais velhos e avós. Deixar os pequenos manusearem os livros é um bom começo, permitir que eles conheçam o livro da forma deles, procurando ilustrações mais interessantes, voltando à página que mais gostou, pedindo para que se releia a história que mais agradou; o importante é que tenha esse contato esse efetivo com os livros, pois tudo isso é a melhor maneira de despertar crianças leitoras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de (org). Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Porto Alegre: Formato, 2001.

ANDRADE, Fabiana, A pedagogia do afeto na sala de aula. 2ª. ed. Recife: Prazer de ler, 2014.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para Literatura. Disponível em: /www.ricardoazevedo.com.br/wp/wpcontent/uploads/Formacao-deleitores1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

CARDEMARTORI, Lígia. O que é Literatura Infantil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. Ática, 1991.

_____. Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria – Análise- Didática: 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

COSTA, Marta Morais da. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil. Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. 18. ed. São Paulo. Ática. 1994.

FILHO, Paulo Bragatto. Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau. São Paulo: Ática, 1995.

RESENDE, Vânia Maria. Literatura Infantil e Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

SANDRONI, Laura C. Machado, Luz Raul. A criança e o livro. São Paulo: Ática, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. Mas por que não educa mais? In. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e pedagogia: ponto e contra ponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. Regina. A literatura Infantil na Escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF ANTI-RACIST EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARCOS PAULO DA CAMARGO TORRES

Graduação Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/Inglesa pela UNIESP/FIT (2013), possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil em (2016), possui graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo FAMOSP (2017) e pós-graduado em LIBRAS na área da educação em nível de especialização. Atualmente é Professor Efetivo de Artes Visuais na Prefeitura Municipal de São Paulo locado na DRE Campo Limpo e Professor de Desenvolvimento Infantil PDI na Prefeitura Municipal do Taboão da Serra. Possui especialização em Educação a Distância pela Faculdade UNIP, possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos FCE, Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE IBIRAPUERA, 2023.

RESUMO

O este artigo discute a relevância da educação antirracista no contexto da educação infantil, abordando seu papel na formação de valores, no combate ao preconceito racial e na promoção de uma sociedade mais justa. Fundamentado em estudos acadêmicos e orientações legais, como a Lei 10.639/2003, o texto apresenta práticas pedagógicas que podem contribuir para desconstruir estereótipos e fomentar o respeito à diversidade. A educação antirracista é aqui defendida como uma responsabilidade social e uma estratégia fundamental para transformar as relações sociais desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação antirracista; Lei 10.639/2003; Práticas pedagógicas inclusivas

ABSTRACT

This article discusses the importance of anti-racist education in early childhood education, emphasizing its role in shaping values, combating racial prejudice, and promoting a more just society. Grounded in academic studies and legal guidelines, such as Law 10.639/2003, the text highlights pedagogical practices that can help dismantle stereotypes and foster respect for diversity. Anti-racist education is advocated here as a social responsibility and a fundamental strategy for transforming social relations from the earliest stages of life.

Keywords: Anti-racist education, Law 10.639/2003, Inclusive pedagogical practices

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. É nesse estágio que elas começam a formar sua visão de mundo e a internalizar valores, crenças e atitudes que podem moldar suas interações futuras. Diante disso, a implementação de uma educação antirracista torna-se essencial para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação infantil é um espaço privilegiado para a formação de valores e para o desenvolvimento de atitudes éticas e cidadãs. É nessa etapa que as crianças começam a construir suas identidades e a compreender o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a educação antirracista emerge como uma estratégia essencial para combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira.

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, reforça a importância de abordar o tema desde a infância. Como enfatiza Gomes (2017), "a escola tem um papel central na desconstrução de preconceitos e na promoção da igualdade racial, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades sociais como o Brasil".

O RACISMO E A FORMAÇÃO DE PRECONCEITOS NA INFÂNCIA

Pesquisas apontam que, a partir dos três anos de idade, crianças já começam a identificar diferenças raciais e, em alguns casos, a reproduzir preconceitos (Katz, 2003). Esse processo ocorre porque, desde muito cedo, elas estão inseridas em um ambiente sociocultural que comunica, de forma explícita ou implícita, mensagens sobre hierarquias raciais, estereótipos e padrões de beleza ou comportamento. Essas mensagens são transmitidas não apenas pela convivência familiar, mas também pela mídia, pelos brinquedos, pelas interações sociais e pelos conteúdos escolares, contribuindo para a internalização de ideias preconceituosas. Esse período crítico da infância torna-se, portanto, uma janela de oportunidade para intervenções educativas que favoreçam a desconstrução de preconceitos e a formação de uma consciência antirracista.

Segundo Tavares (2020), "a ausência de representatividade positiva para crianças negras nos materiais escolares e nas práticas pedagógicas perpetua a invisibilização e a inferiorização desses grupos". Essa ausência reflete um modelo educacional que historicamente priorizou narrativas eurocêntricas, ignorando a riqueza e a contribuição das culturas africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade. Essa lacuna não só reforça estereótipos negativos, mas também afeta o

senso de pertencimento e autoestima das crianças negras, que frequentemente não se veem representadas de forma digna ou valorizada nos espaços escolares. Além disso, a omissão das questões raciais no currículo escolar contribui para naturalizar o racismo estrutural, perpetuando desigualdades sociais e raciais. Para enfrentar esse desafio, é necessário que a educação assuma um papel transformador, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, reconheçam a importância histórica e cultural dos povos negros e incentivem o diálogo sobre as relações raciais no cotidiano escolar.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA A TRANSFORMAÇÃO

O ambiente escolar possui um papel central na formação de cidadãos críticos e conscientes, sendo um espaço privilegiado para a desconstrução de preconceitos e a promoção de empatia e respeito à diversidade. Na educação infantil, esse potencial é ainda mais significativo, uma vez que as crianças estão em uma fase crucial de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É nesse contexto que práticas antirracistas podem atuar de forma transformadora, ajudando a moldar uma visão de mundo mais inclusiva e solidária. Implementar essas práticas desde cedo permite combater a reprodução de preconceitos e estereótipos que as crianças absorvem do meio social, ao mesmo tempo em que promove valores de equidade e justiça.

Entre as principais práticas antirracistas no ambiente escolar, destaca-se a *revisão e diversificação dos materiais didáticos*. É essencial que os livros, imagens e recursos pedagógicos representem a riqueza e a pluralidade racial da sociedade brasileira, incluindo narrativas que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena. Como aponta Gomes (2017), a ausência de representatividade nos materiais didáticos não só reforça estereótipos como também contribui para a invisibilização histórica de grupos marginalizados. Incorporar histórias e personagens que representem positivamente a diversidade racial é uma estratégia eficaz para ampliar o repertório cultural das crianças e fomentar um senso de pertencimento para todas.

Outra prática essencial é a *valorização da identidade racial*, que pode ser realizada por meio de atividades que incentivem o reconhecimento das origens culturais e o orgulho das raízes afro-brasileiras. Atividades lúdicas, como contação de histórias, oficinas de artes e brincadeiras tradicionais, podem ajudar a fortalecer a autoestima das crianças negras, que muitas vezes enfrentam a ausência de representações positivas em seu cotidiano. Essas ações não apenas celebram a diversidade, mas também criam um ambiente de aceitação e respeito, favorecendo o desenvolvimento emocional saudável.

A *formação continuada de educadores* é igualmente fundamental. Os professores desempenham um papel estratégico no combate ao racismo e, para isso, precisam estar preparados para abordar questões raciais de forma pedagógica, crítica e sensível. Como destaca Silva (2019), a

capacitação contínua deve incluir estudos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como reflexões sobre a prática docente, para que os educadores se tornem agentes de transformação social. Além disso, a formação deve proporcionar ferramentas para que eles reconheçam e enfrentem suas próprias desconstruções, possibilitando intervenções mais eficazes e conscientes.

Por fim, a *interação com as famílias* é uma prática indispensável para consolidar a educação antirracista. Estabelecer um diálogo aberto e respeitoso com as famílias permite sensibilizá-las sobre a importância de combater o racismo desde a infância e as envolve no processo de formação das crianças. Encontros, rodas de conversa e eventos culturais podem ser estratégias para incluir as famílias nessa jornada, promovendo uma parceria que fortaleça os valores de respeito e igualdade tanto no ambiente escolar quanto no lar. Essas ações colaborativas ampliam o impacto das práticas antirracistas, criando redes de apoio e conscientização que reverberam para além dos muros da escola.

O racismo é uma construção social que permeia instituições, comportamentos e discursos. Ele se manifesta de forma explícita ou sutil, muitas vezes enraizado em preconceitos inconscientes transmitidos de geração em geração. Na infância, as crianças absorvem esses padrões por meio de interações com familiares, mídias e instituições educativas. Estudos mostram que, já a partir dos três anos de idade, as crianças começam a identificar diferenças raciais e podem manifestar preferências baseadas em estereótipos. Por isso, ignorar o tema no ambiente escolar pode reforçar preconceitos, perpetuando desigualdades sociais.

IMPACTOS A LONGO PRAZO D EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Uma educação que valorize a diversidade racial desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e comprometida com os direitos humanos. Como argumenta Silva (2019), “crianças que crescem em ambientes onde a diversidade é respeitada têm maior propensão a desenvolver atitudes empáticas e antidiscriminatórias”. Isso ocorre porque, ao conviverem em espaços educacionais que promovem o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades, as crianças desenvolvem habilidades sociais essenciais, como a empatia, a cooperação e o reconhecimento das desigualdades.

Além de promover uma convivência mais harmônica entre as crianças, a educação antirracista tem impacto direto na formação de uma consciência crítica, capacitando as novas gerações a reconhecerem e enfrentarem as diversas formas de discriminação presentes na sociedade. Nesse sentido, essa abordagem educacional não apenas contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, mas também para o fortalecimento da autoestima das crianças negras, que muitas vezes enfrentam desafios impostos pelo racismo estrutural.

Ao se sentirem representadas positivamente no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos, as crianças negras têm a oportunidade de resgatar e valorizar suas raízes

culturais, o que é crucial para seu desenvolvimento emocional e social. Essa valorização das identidades raciais permite que essas crianças enfrentem os desafios do racismo com maior confiança e resiliência, enquanto também contribui para a desconstrução de preconceitos por parte de seus colegas. Assim, a educação antirracista atua como uma ferramenta transformadora, tanto no fortalecimento individual quanto na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

IMPACTOS A LONGO PRAZO

Investir em uma educação antirracista na infância traz impactos transformadores e duradouros, tanto para as crianças quanto para a sociedade como um todo. Ambientes escolares inclusivos e igualitários, que valorizam a diversidade racial e cultural, são fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, empáticos e críticos em relação às desigualdades sociais. Quando as crianças são expostas a práticas pedagógicas que promovem o respeito às diferenças, elas desenvolvem uma compreensão mais ampla das relações humanas e uma rejeição mais clara a comportamentos discriminatórios.

Além disso, o fortalecimento da autoestima e da identidade de crianças negras desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais equitativa. Crianças que se sentem representadas e valorizadas no ambiente escolar tendem a crescer mais confiantes e preparadas para enfrentar os desafios impostos pelo racismo estrutural. Essa valorização pessoal não apenas influencia o desempenho acadêmico e social dessas crianças, mas também contribui para reduzir as disparidades raciais em diferentes esferas, como o mercado de trabalho, o acesso à educação superior e a participação política.

Ao priorizar uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida, é possível plantar as sementes para uma sociedade mais justa e democrática, onde as relações sociais sejam pautadas pela igualdade de oportunidades e pelo respeito mútuo. Dessa forma, investir em uma formação que valorize a diversidade não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia para transformar as dinâmicas de poder e inclusão em longo prazo.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE VALORES

A educação infantil desempenha um papel crucial na formação de valores e no desenvolvimento de atitudes que impactam toda a vida. Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para o aprendizado e a convivência com a diversidade, oferecendo oportunidades únicas para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. É nesse ambiente que as crianças têm seus primeiros contatos com diferentes culturas, identidades e histórias, o que torna a inclusão de práticas pedagógicas antirracistas essencial para a desconstrução de preconceitos e para a formação de cidadãos conscientes e empáticos.

Uma das principais contribuições da educação infantil para a construção de valores está na *desconstrução de preconceitos*. Atividades que abordam a diversidade cultural e racial desempenham um papel significativo ao desmistificar estereótipos e fomentar a valorização de diferentes identidades. Por meio de histórias, brincadeiras, músicas e dinâmicas que celebram a pluralidade, as crianças aprendem a reconhecer e respeitar as diferenças, desenvolvendo uma visão de mundo mais inclusiva e aberta ao outro. Essas ações são especialmente importantes porque, conforme apontam estudos, os primeiros anos de vida são decisivos para a formação de conceitos e atitudes relacionadas à diversidade.

Além disso, a valorização da diversidade na educação infantil é fundamental para *fortalecer a autoestima de crianças negras*. Muitas vezes, essas crianças enfrentam a ausência de representatividade positiva nos espaços escolares e nos materiais didáticos, o que pode impactar negativamente seu senso de pertencimento e sua autoconfiança. Apresentar histórias, brinquedos e imagens que representem a diversidade racial contribui para que essas crianças se reconheçam de forma positiva e desenvolvam um orgulho saudável de suas origens. Esse reconhecimento é essencial para combater os efeitos do racismo estrutural e garantir que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas em sua individualidade.

Outro impacto significativo da educação antirracista é a *promoção da empatia e do respeito*. Trabalhar com materiais que contemplem a pluralidade cultural, como livros, músicas e dinâmicas de grupo, ensina as crianças a se colocarem no lugar do outro e a valorizar as diferenças desde cedo. Essas atividades ajudam a construir um ambiente escolar mais harmonioso e cooperativo, onde o respeito mútuo se torna um valor compartilhado. Essa formação inicial é crucial para criar uma base sólida de relações interpessoais que se estenderão para a vida adulta, contribuindo para a construção de uma sociedade mais empática e menos desigual.

Para incorporar práticas antirracistas no cotidiano escolar, é essencial que professores e gestores adotem uma abordagem intencional e reflexiva. Um dos pilares dessa abordagem é a *capacitação docente*. A formação continuada, que inclua estudos sobre racismo, identidade racial e práticas inclusivas, é indispensável para que os educadores estejam preparados para lidar com o tema de maneira crítica e sensível. Essa preparação permite que os professores atuem como agentes transformadores, promovendo mudanças não apenas no ambiente escolar, mas também na forma como as crianças compreendem e vivenciam a diversidade.

Outras ações incluem a *revisão de materiais didáticos* e a *valorização da cultura afro-brasileira e indígena*. Garantir que os recursos pedagógicos reflitam a diversidade racial e cultural do Brasil é essencial para combater a invisibilização histórica de grupos marginalizados. Além disso, incorporar o ensino de histórias, músicas, lendas e manifestações culturais de povos negros e indígenas no currículo escolar fortalece o conhecimento das crianças sobre suas próprias raízes e estimula o respeito pelas contribuições desses grupos. Por fim, o *diálogo com as famílias* é fundamental para

consolidar a educação antirracista. Promover conversas e ações conjuntas com os responsáveis sensibiliza e fortalece a rede de apoio ao combate ao racismo, ampliando o impacto positivo das práticas escolares na formação de uma sociedade mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista na educação infantil é uma ação urgente e necessária. Mais do que uma prática pedagógica, trata-se de um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa. Educadores, gestores e famílias devem assumir a responsabilidade de promover a igualdade racial desde os primeiros anos de vida. Assim, contribuiremos para formar cidadãos conscientes, críticos e empáticos.

A educação antirracista na educação infantil não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma responsabilidade social. Ao ensinar as crianças a respeitarem as diferenças e valorizarem a diversidade, estamos construindo as bases para uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Esse compromisso deve ser assumido por todos os atores envolvidos no processo educacional, garantindo que o combate ao racismo seja uma prática diária e intencional desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. São Paulo: Pallas, 2017.

KATZ, Phyllis. Racial attitudes in preschool children: A review of theory and research. *Social and Personality Psychology Compass*, 2003.

SILVA, Maria Aparecida. Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil. *Educação em Revista*, 2019.

TAVARES, Ana Paula. Educação e representatividade negra na infância: Um olhar sobre os desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: MEC, 2003.

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: UMA PERCEPÇÃO GESTALT DO SUJEITO QUE APRENDE



PSYCHOPEDAGOGICAL ASSESSMENT AND INTERVENTION: A GESTALT PERCEPTION OF THE SUBJECT WHO LEARNS

PATRICIA DE FREITAS FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade do Grande ABC 2005;

RESUMO

Essa investigação se trata de um estudo de caso clínico, na qual conhecemos J.J., uma criança de 8 anos com diagnósticos múltiplos. Os diagnósticos, de diversos profissionais e com diversas denominações, são reflexos parciais, fragmentados e reducionista da realidade desse sujeito que não aprende, a partir do olhar dos padrões da sociedade contemporânea. Dessa forma, propomos uma avaliação e intervenção de J.J. a partir da perspectiva do gestaltismo, que percebe o sujeito em sua realidade e em sua complexidade biopsicossocial. A avaliação que propomos aqui é complexa, utilizando de vários instrumentos, para não reduzir a percepção do sujeito a partir de avaliações deterministas. Ainda, proporemos uma intervenção que tenha como foco a inclusão de J.J. de forma ampla, considerando sua singularidade e neurodiversidade. Dessa forma, nossa perspectiva não é a integração de J.J., mas sim o reconhecemos em sua atipicidade e sua singularidade.

Palavras-chave: Campo Conceitual; Aprendizagem; Gestalt; Intervenção; Sujeito.

ABSTRACT

This investigation is a clinical case study in which we met J.J., an 8-year-old child with multiple diagnoses. The diagnoses, from different professionals and with different names, are partial, fragmented and reductionist reflections of the reality of this subject who does not learn, from the point of view of the standards of contemporary society. In this way, we propose an assessment and intervention for J.J. from the perspective of Gestaltism, which sees the subject in their reality and in their biopsychosocial complexity. The assessment we propose here is complex, using various

instruments, so as not to reduce the subject's perception to deterministic assessments. Furthermore, we will propose an intervention that focuses on J.J.'s inclusion in a broad way, considering his uniqueness and neurodiversity. Thus, our perspective is not to integrate J.J., but to recognize him in his atypicality and uniqueness.

Keywords: Conceptual Field; Learning; Gestalt; Intervention; Subject.

INTRODUÇÃO

O psicopedagogo é um profissional típico da sociedade contemporânea capitalista escolarizada. Ela é fruto de uma mudança na histórica, que demanda que os sujeitos sejam produtivos e desempenhem sua função no mercado de trabalho, com criatividade e de maneira inovadora. Contudo, há sujeitos que, por diversas razões, têm uma função cognitiva com um funcionamento que não atende às demandas do capitalismo e, então, surge uma área de pesquisa que vai estudar os funcionamentos cognitivos atípicos para a adaptar esses sujeitos à demanda da sociedade moderna. A psicopedagogia, então, é aquela que implementa as pesquisas nas neurociências para aprimorar a aprendizagem desses sujeitos atípicos e prepará-los para aquilo que essa sociedade tão incluyente vai exigir.

Costa et al (2015) afirmam que a psicopedagogia é a área responsável por estudar o processo de aprendizagem, que envolve a aquisição de conhecimento, distorções e desenvolvimento, intervindo de forma personalizada por meio de procedimentos e estratégias. Seu foco de estudo é o ser humano em constante construção do conhecimento, ou seja, o sujeito que aprende, sendo fundamental para entender o processo de aprendizagem, que tem o indivíduo como base. Esta área tem grande interesse nos processos relacionados ao aprendizado, atuando de forma multidisciplinar e compartilhando ferramentas importantes para sua prática.

Os autores argumentam ainda que a Psicopedagogia está expandindo seu campo de atuação, concentrando-se cada vez mais no aprendiz, desvinculando a dificuldade de aprendizagem e considerando a não aprendizagem em diversas situações de forma multidisciplinar, envolvendo áreas de saúde e educação.

Costa et al (2015) discutem que as origens dos problemas de aprendizagem podem variar em diferentes áreas, como psicológicas, neurológicas, oftalmológicas, auditivas, culturais, econômicas, de fonoaudiologia, linguísticas e biológicas. Cabe ao psicopedagogo avaliar a extensão e a forma como o desempenho escolar é prejudicado e as principais causas dos problemas de aprendizagem, levando em consideração aspectos emocionais, cognitivos e neurológicos, sendo estes aspectos fundamentais para um processo de aprendizagem saudável.

Para Costa et al (2015), ao abordar e identificar os problemas de aprendizagem, é crucial ressaltar que a intervenção deve ocorrer por meio de orientação e através do aprimoramento dos processos cognitivos, promovendo a adaptabilidade cognitiva estrutural, ou seja, a capacidade do indivíduo de se ajustar a novas situações por meio de suas experiências anteriores. Essa orientação deve ser feita por meio de ferramentas que permitam expressar os conflitos e emoções que interferem no processo de aprendizagem do indivíduo, resultando, assim, nos problemas de aprendizagem.

Por sua vez Cunha e Lucion (2020) afirmam que o psicopedagogo clínico se preocupa com a identidade do sujeito e com o desenvolvimento do conhecimento. A psicopedagogia clínica procura criar ambientes de aprendizagem através de atividades lúdicas, com o objetivo de ajudar o indivíduo a identificar os obstáculos que o impedem de aprender, possibilitando assim a compreensão e a transformação de seu histórico de dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a psicopedagogia clínica parte da história pessoal do sujeito, buscando entender seu estilo de aprendizagem e decodificar a comunicação de outros agentes envolvidos no processo, como a família ou a escola, procurando identificar as possíveis causas das dificuldades. Seu propósito é o mesmo do psicopedagogo clínico, que é auxiliar o estudante a identificar e superar os entraves à aprendizagem, contribuindo para resolver o problema das dificuldades de aprendizagem.

Considerando então essa discussão inicial, esse trabalho tem como objetivo criar um sistema de avaliação e intervenção para o aprendente J.J., de 8 anos e 9 meses e está atualmente no 3 ano fundamental. Aos 4 anos, J.J. foi encaminhado pelo neuropediatra à avaliação psicopedagógica, que levou J.J. a fazer tratamento fonoaudiólogo por um ano. Contudo, a mãe, entendendo que não havia melhoras na aprendizagem da criança, interrompeu o processo.

Já com 5 anos e 6 meses, a escola encaminhou J.J. para um novo acompanhamento fonoaudiólogo e ainda incentivou o acompanhamento psicológico. Em ambos os tratamentos, o aprendente ficou por um ano e meio, mas novamente interrompido pela mãe novamente. A justificativa da mãe foi a negligência da psicóloga em garantir a segurança da criança, deixando o sozinho na sala.

A mãe então procura no sistema público de saúde a ajuda que precisava e a criança volta para o tratamento psicológico e fonoaudiológico. Depois de um ano e meio, a criança tem alta do atendimento psicológico e a mãe decidiu tirar também do atendimento fonoaudiológico.

Nessa trajetória, essa criança foi levada novamente para o neuropediatra, que encaminhou o menino para a avaliação multidisciplinar. Nesse caso, foi finalmente feito o encaminhado para um psicopedagogo, além do retornou à fonoaudiólogo.

A queixa da família é especialmente a dificuldade de fala, que possivelmente é dislalia, pois a criança não consegue pronunciar alguns sons e troca letras. A mãe relata também baixas notas na escola e amplas dificuldades de aprendizagem. Nesse momento, a mãe solicita que escola reprove o aluno, para que não fosse meramente empurrado para o 4º ano. O menino não está alfabetizado e tem disgrafia.

Além dos problemas de aprendizagem, a mãe relata que o menino tem pouca autonomia na higiene pessoal e na rotina diária e que tem dificuldade para aprender ações simples, como se alimentar sozinho ou arrumar os sapatos. É narrado que é comum que o menino caminhe nas pontas dos pés. Em relação ao temperamento, ele é calmo, carinhoso e não agressivo.

A avaliação multidisciplinar aponta para transtorno global do neurodesenvolvimento, mas cada profissional deu diagnósticos diferentes, o que é comum, dada a complexidade do caso. A avaliação final foi de Transtorno de aprendizagem associado a déficit de funções atencionais.

Diante da problemática, o objetivo dessa investigação é propor uma avaliação para J.J. e um posterior plano de intervenção que seja baseada na psicopedagogia gestáltica. A Gestalt é uma teoria da mente que sugere que os seres humanos percebem e interpretam o mundo em termos de padrões e formas completas, ao invés de simplesmente somar partes individuais. O termo "Gestalt" vem do alemão e significa "forma" ou "configuração". A principal ideia da Gestalt é que o todo é diferente da soma das suas partes. Seus princípios básicos incluem o da proximidade, onde elementos próximos tendem a ser percebidos como um grupo; o da semelhança, onde objetos semelhantes são vistos como parte de um mesmo grupo; e o da continuidade, que afirma que as pessoas tendem a perceber formas contínuas e padrões suaves em vez de formas desconectadas e abruptas. Mostraremos que essa é uma abordagem fundamental para compreender o caso de J.J.

Dessa forma, o objetivo da avaliação é contribuir com a equipe multidisciplinar para construir o diagnóstico da criança e, com isso, fazer um plano individual de intervenção. No quadro 1 a seguir apresentamos a proposta de avaliação:

Quadro 1: Proposta de avaliação psicopedagógica para J.J.

Etapa da Avaliação	Objetivos	Procedimentos e Ferramentas	Detalhes
Anamnese	Obter informações sobre a história de desenvolvimento e contexto do aprendente	Entrevista com a mãe e responsáveis, coleta de informações escolares e de saúde	História familiar, desenvolvimento motor, linguagem, aspectos emocionais e sociais, histórico

			escolar e tratamentos anteriores
EOCA (Entrevista Operacional Centrada na Aprendizagem)	Avaliar o processo de aprendizagem e a capacidade de resolver problemas	Entrevista estruturada para entender o processo de aprendizagem e dificuldades	Foco na compreensão das estratégias de aprendizagem e dificuldades encontradas por J.J.
Provas Operatórias de Piaget	Avaliar o desenvolvimento cognitivo e as operações mentais	Testes de conservação, seriação e classificação	Avaliação das operações mentais de J.J. conforme a teoria de Piaget
Teste de Desempenho Escolar (TDE)	Medir o desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética	TDE (Teste de Desempenho Escolar)	Avaliação padronizada para verificar o desempenho em leitura, escrita e aritmética, comparando com a média para a faixa etária
Torre de Londres	Avaliar as funções executivas, planejamento e solução de problemas	Teste da Torre de Londres	Tarefa de planejamento e solução de problemas onde o aprendente deve mover discos de diferentes hastes para atingir uma configuração-alvo
Avaliação Psicomotora	Verificar a coordenação motora fina e grossa, além do equilíbrio e orientação espacial	Testes psicomotores como o Bender (Teste Gestáltico Visomotor de Bender) e o VMI (Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration)	Avaliação das habilidades motoras e de integração visomotora
Avaliação da Escrita	Avaliar habilidades de escrita e identificar possíveis dificuldades	Prova específica de escrita, como ditado e produção de texto	Análise da caligrafia, ortografia, coerência e coesão textual, além de habilidades de organização e estruturação de textos
Avaliação da Leitura	Avaliar habilidades de leitura e compreensão de texto	Testes de leitura, como PROLEC (Provas de Avaliação dos Processos de Leitura)	Avaliação da fluência, precisão, velocidade de leitura e compreensão de texto
Observação em Ambiente Escolar	Observar o comportamento e interação do	Observação direta em sala de aula e recreio, além de	Registro de comportamentos, interação com

	aprendente no ambiente escolar	análise de cadernos e trabalhos escolares	colegas e professores, e análise das estratégias de aprendizagem utilizadas na escola
Entrevista com Professores	Coletar informações sobre o desempenho e comportamento do aprendente em sala de aula	Entrevista semiestruturada com os professores	Discussão sobre as dificuldades e facilidades do aprendente, estratégias de ensino utilizadas, e observações sobre o comportamento na escola
Revisão de Relatórios Anteriores	Analisar os relatórios de avaliações e intervenções anteriores para obter uma visão completa do caso	Revisão de relatórios de fonoaudiologia, psicologia, neuropsiquiatria e outros profissionais envolvidos	Coleta de informações relevantes das avaliações e intervenções anteriores, comparando com a avaliação atual para verificar progressos e novas necessidades

Fonte: elaborado pela autora

É diante dos resultados dessas avaliações que um psicopedagogo constrói seu plano de desenvolvimento.

CAMPO CONCEITUAL

Pires, Sacilotto e Próspero (2021) desenvolveu um importante trabalho no campo da pesquisa em avaliação pedagógica, que nos ajudou a construir o instrumento avaliativo supracitado. As autoras apontam a importância do diagnóstico, que muitas vezes é destacada como uma peça fundamental, porém, ao definir a identidade de alguém, pode acabar limitando e aprisionando o sujeito ao rótulo. Por esse motivo, um dos temas discutidos no âmbito da Psicopedagogia e da educação é justamente sobre a relevância do diagnóstico clínico. Mais importante que o rótulo e o diagnóstico, a psicopedagogia precisa atuar sobre o sujeito, para que este se desenvolva em toda a sua potencialidade. O diagnóstico e o laudo médico são fundamentais para garantir direitos, mas para a psicopedagogia, o foco são os processos interventivos.

Quando olhamos para a história das doenças e transtornos intelectuais, há um discurso biologizante envolvido. Há a noção de que os transtornos de aprendizagem estão vinculados a patologias e, por conseguinte, as medidas e intervenções sobre esse indivíduo só ocorrem após um diagnóstico médico. Em psicopedagogia, mais do que um número CID ou DSM, olhamos para o sujeito em seu contexto histórico, inserido em instâncias como comunidade, família, escola, que também desempenham um papel na formação desse indivíduo.

Dessa forma, é preciso um cuidado especial para não estigmatizar crianças a partir de laudos de transtornos que efetivamente não têm uma etiologia, mas são construídos por meio de comportamentos regulares e estatísticas estereotipadas. Por isso, nosso instrumento avaliativo tem o sentido de buscar pistas sobre como ajudar J.J., não o rotular. Muitas vezes, o diagnóstico clínico pode retirar a singularidade do indivíduo ao focar apenas em um aspecto, limitando toda a sua complexidade ao seu corpo físico.

Segundo Pires, Sacilotto e Próspero (2021) não se deve focar exclusivamente no sujeito, nem na conduta profissional, visto que o diagnóstico pautado em deficiências e distúrbios é apenas uma das perspectivas para analisar as questões relacionadas ao aprendizado do sujeito. Portanto, ele

ressalta que não deve ser o principal recurso para orientar as ações do psicopedagogo. Sobre essa abordagem, Batista, Gonçalves e Andrade (2015, p.327):

O diagnóstico, para o terapeuta, tem a mesma função que a rede para um equilibrista, ou seja, ele dará o suporte para que o psicopedagogo caminhe de maneira segura durante o processo de intervenção. O sucesso e a eficácia do diagnóstico psicopedagógico pressupõem por parte do terapeuta: profundo conhecimento teórico do processo de aprendizagem, postura clínica, capacidade de observação e instrumentos e métodos adequados. O objetivo do diagnóstico psicopedagógico clínico é identificar a modalidade de aprendizagem, o nível da escrita e o nível cognitivo

Conforme argumentam Batista, Gonçalves e Andrade (2015) cada pessoa possui uma maneira única de se relacionar com o conhecimento, chamada de modalidade de aprendizagem. Essa forma de aprender é desenvolvida desde o início da vida e se manifesta em diversas situações de aprendizado, sendo um método para lidar e processar as informações. Ao identificar a modalidade de aprendizagem de um indivíduo com dificuldades nesse processo, o psicopedagogo poderá implementar uma intervenção personalizada para atender às necessidades específicas do paciente.

Dessa forma, conforme Batista, Gonçalves e Andrade (2015), o psicopedagogo, para melhor entender como ocorre a formação de um tipo específico de aprendizagem, torna-se fundamental compreender a ação conhecida como "adaptação". Esse processo consiste numa combinação de dois movimentos complementares: a assimilação e a acomodação. A assimilação acontece quando o indivíduo modifica a realidade para torná-la compatível com suas capacidades de ação, enquanto a acomodação envolve a transformação e coordenação dos próprios esquemas de pensamento ativos, de forma a torná-los adequados às demandas da realidade. As formas de aprendizagem sintomáticas surgem de uma falta de equilíbrio nos processos de assimilação e/ou acomodação. Quando há um excesso (hiper) ou uma escassez (hipo) em um desses processos, isso influencia o resultado da aprendizagem. Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem estão diretamente ligadas a uma super atuação ou a uma subatividade de um desses processos. Quando a assimilação predomina, as dificuldades de aprendizagem se manifestam pela falta de aceitação do conhecimento, levando o sujeito a interpretar os objetos de maneira subjetiva, sem realmente absorver as características essenciais do objeto. Já quando a acomodação é mais intensa, o sujeito não consegue atribuir significado subjetivo aos objetos, apenas aceitando passivamente sem questionamentos.

Dessa forma, cabe ao psicopedagogo olhar para a subjetividade de J.J. avaliando em que medida as expectativas da escola, da família e da sua comunidade, o afetam e lhe geram dor e sofrimento.

Diante do caso clínico em análise, a intervenção com jogos que estimulem a aprendizagem é central. Camargo (2009, p.127) define que a ação pedagógica por meio de fotos, deve:

1. A ação pedagógica deve favorecer a presença de abstrações reflexivas.
2. A ação pedagógica deve partir das construções já realizadas pelo sujeito.
3. A ação pedagógica deve promover situações de conflito cognitivo.
4. A ação pedagógica deve promover a construção da autonomia.
5. A ação pedagógica deve promover a interação social.

Dessa forma, o uso do jogo precisa ter uma intencionalidade planejada, que atenda individualmente o aprendiz. Camargo (2009) argumenta que a prática psicopedagógica, ao promover a criação de vínculos, está possibilitando uma atmosfera favorável para o desenvolvimento de pensamentos abstratos e, conseqüentemente, para a construção de estruturas do pensamento e do conhecimento lógico-matemático. A alfabetização é um processo altamente dependente do pensamento simbólico e abstrato, porque é necessário que o aluno atribua símbolos à linguagem oral. Por isso que trabalhar de forma lúdica, com jogos, pode promover o desenvolvimento do pensamento simbólico e abstrato e, portanto, desenvolver com mais facilidade a alfabetização e letramento.

De acordo com Camargo (2009) o conhecimento pode ser dividido em três categorias: conhecimento físico, conhecimento social e conhecimento lógico-matemático. O conhecimento físico envolve o entendimento dos objetos ou eventos em seus aspectos externos. Por exemplo, a cor de uma peça, seu peso e sua queda (quando lançada ao ar) são exemplos de conhecimento físico.

Nessa categoria estão todos os aspectos observáveis do objeto. Esse conhecimento tem sua fonte parcialmente externa ao sujeito e situada no ambiente. É por meio dele que o sujeito obtém informações sobre o objeto, suas propriedades e funcionamento.

Quanto ao conhecimento social, conforme Camargo (2009), esse é caracterizado por ser arbitrário e convencional, variando de uma cultura para outra. Nesse caso, as pessoas, como representantes da cultura, são fontes essenciais para sua construção. Um exemplo de conhecimento social é o nome das capitais dos países, datas comemorativas, termos utilizados para descrever os mesmos objetos em diferentes idiomas, entre outros.

Ainda segundo os autores, no caso do conhecimento lógico-matemático, são as relações estabelecidas pelo sujeito que são responsáveis por sua construção. Nesse sentido, a fonte desse conhecimento está centrada no sujeito e em sua capacidade de coordenação mental, diferentemente do que ocorre no conhecimento físico e social. A evidência dessa fonte de conhecimento está no fato de que as coordenações criadas em relação a um mesmo objeto podem ser diversas e até mesmo opostas, dependendo das relações pensadas pelos sujeitos. Por exemplo, dois blocos podem ser considerados iguais (por um sujeito que, ao analisar a cor, afirma que "as peças são iguais, são vermelhas") ou diferentes (por outro sujeito que, ao focar na forma, diz: "são diferentes, um é quadrado e o outro é redondo").

Todo esse conjunto de aprendizagem pode ser construído por meio de jogos e, dessa forma, consolidamos o processo de intervenção com J.J. a partir de jogos.

Além dos jogos, vamos trabalhar com J.J. com o processo de alfabetização e letramento construído a partir da perspectiva da psicogênese da escrita, que nasce a partir dos estudos da psicogenética piagetiana. Correio (2016) discute que a intervenção começa pela compreensão do propósito das letras, ou seja, o que elas representam. Antes de chegar a esse ponto, é preciso avaliar se a criança já passou por várias etapas anteriores, onde aprendeu sobre as convenções de escrita, como a direção da esquerda para a direita e de cima para baixo. No entanto, é ao descobrir o significado das letras - sua representação sonora - que a criança verdadeiramente inicia o processo de aprendizado da escrita. Este é o avanço que a leva para além da fase pré-silábica.

Correio (2016) afirma ainda que, se a criança consegue estabelecer algumas relações entre letras e sons, é provável que avance para o estágio silábico II, onde as sílabas têm valor sonoro. Assim faremos com J.J. Se ela ainda não consegue fazer essas conexões, permanece no estágio silábico I, onde normalmente atribui uma letra ou marca para cada sílaba. O trabalho cognitivo continua na tentativa de compreender como as letras funcionam para registrar o som. É durante a transição para a fase silábico-alfabética que a criança passa a entender que é necessário mais do que uma letra por sílaba. Ao chegar à fase alfabética, é provável que comece a estruturar sílabas do tipo CV. Com o tempo, ainda conforme Correio (2016), ao ampliar sua compreensão das relações entre letra e som, a criança desenvolve a capacidade de identificar sílabas complexas, dígrafos, entre outros aspectos. Duas contribuições importantes da psicogênese foram fundamentais para aprimorar o processo de alfabetização: a distinção entre cópia e escrita, e entre leitura e decodificação. Antigamente, nas turmas de alfabetização, os alunos não tinham liberdade para escrever algo que não fosse uma cópia. Da mesma forma, a capacidade de leitura só é desenvolvida quando os sons produzidos ao ler têm significado - quando estão no nível lexical - e não apenas quando a criança decodifica corretamente as sílabas que formam as palavras, sem compreender o texto.

Correio (2016) argumenta que uma valiosa contribuição da psicogênese para a compreensão do processo de alfabetização. A concepção de código - e os termos codificar e decodificar - transmite uma visão equivocada e superficial do trabalho cognitivo envolvido na alfabetização. Um código representa uma correspondência direta. Não requer a criação de algo novo: é apenas a transformação de algo já existente para uma nova forma. Para a criança em processo de aprendizagem da escrita alfabética, as regras do sistema de escrita não são óbvias. Ela ainda não compreende como as letras interagem. Dessa forma, cabe a psicopedagogo indicar esse caminho para J.J.

Nossa intervenção, que apresentaremos ao final, tem como perspectiva olhar J.J. em sua totalidade e, para isso, vamos abordar a Abordagem Gestáltica. Segundo Dusi, Neves e Antony (2006) discutem que a perspectiva gestáltica destaca a singularidade de cada indivíduo e sua maneira única de perceber e compreender o ambiente ao seu redor, destacando a importância de sua interação com o meio e o objeto de estudo, e como isso influenciará sua totalidade através do

processo de aprendizagem. A Psicopedagogia, interessada na forma como o conhecimento é assimilado e buscando entender o sujeito que aprende, foca no desenvolvimento do processo e não apenas nas estruturas já adquiridas. Ambas também ressaltam a importância de compreender os diversos contextos nos quais o indivíduo está inserido, destacando como principais (no âmbito psicopedagógico) a escola e a família.

METODOLOGIA

O nosso plano de avaliação já foi demonstrado na figura 1, apresentada na introdução. Propomos vários instrumentos com uma intencionalidade, ou seja, não reduzir o sujeito a uma avaliação determinista.

Antony e Ribeiro (2005) discute que o pensamento científico atual está indicando uma nova visão sobre saúde e doença. A concepção atual de doença destaca a presença de múltiplos fatores causais, abandonando a ideia tradicional de que existe apenas uma causa única. Destaca-se a influência do ambiente nas ações e no comportamento do paciente, bem como a relevância da subjetividade nos sintomas da doença. Essa percepção importa para esse trabalho porque é fundamental entender que J.J. não pode ser definido a partir do seu transtorno ou de uma deficiência mental, como diz a neuropediatra, mas como um sujeito, inserido em uma sociedade que exige dele habilidade que eles têm dificuldade de obter, como ler e escrever, mas que há possibilidades desse sujeito de inclusão social a partir de avaliações e intervenções que não o reduzam a uma diagnósticos.

Por isso, tanto a nossa abordagem avaliativa e interventiva será a partir da Gestalt. Antony e Ribeiro (2005) afirmam que a Terapia Gestalt (TG) é uma forma de abordagem fenomenológica-existencial que se baseia em teorias sistêmico-holísticas, proporcionando uma perspectiva dinâmica e multidimensional do ser humano e do mundo. Ela pode ser aplicada na avaliação e intervenção psicopedagógica. Dentro desse contexto filosófico, encontra-se uma visão ontológica da pessoa como um ser que vive sua existência em relação ao outro e com o outro. Portanto, há expectativas sobre J.J., que definem em que estágios do seu desenvolvimento ele deveria ter aprendido a ler ou a calçar os sapatos.

Ainda segundo os autores, a existência em um mundo compartilhado destaca a importância da intersubjetividade na formação do sujeito, que busca constantemente definir sua essência. Os autores consideram saúde e doença sob a perspectiva da fronteira de contato, um espaço onde o eu e o não-eu se encontram e os processos psicológicos acontecem. A interação mútua entre indivíduo e ambiente destaca a influência recíproca, conforme afirmam: Eu impacta o mundo e sou impactado por ele; eu causo doenças ao mundo e sou afetado por ele. Para a GT, não existe espaço para o isolamento individual. A formação das doenças, portanto, ocorre a partir dos encontros e desencontros nas relações. Dessa forma, J.J. precisa ser compreendido a partir das relações que estabelece com a escola, seus professores, sua família e, a partir daí, como sua aprendizagem se estabelece.

No que se refere à psicomotricidade, outra intervenção que vamos propor, na abordagem psicomotora realizada por profissionais da saúde, há uma constante ligação entre o movimento e o mental, entre a mente e o corpo, que é essencial para o desenvolvimento psicomotor. De acordo com Fernandes, Gutierrez Filho e Rezende (2018), a psicomotricidade é parte de um campo interdisciplinar que investiga as interações e influências mútuas entre o psicológico e o motor. É crucial não separar o corpo e a mente, pois essa divisão seria artificial e prejudicial para o desenvolvimento infantil. A parte física está intrinsecamente ligada à energia mental, ou seja, não pode ser separada do pensamento que guia a intenção por trás de cada movimento (ideomotricidade), bem como das emoções. Dessa forma, a psicomotricidade surge da interação entre a cognição, a prática motora e o aspecto emocional, ou seja, da conexão entre o movimento do corpo e as representações simbólicas que atribuem significado ao corpo, em sua interação dinâmica com os demais e com o ambiente.

A partir da seção seguinte, vamos mostrar como nossa metodologia também produz um plano de intervenção gestáltico.

Plano de intervenção

Nosso plano de intervenção tem como base um tratamento que levará dois anos, ocorrendo uma vez por semana. A proposta está presente na tabela a seguir e ele foi elaborado com base na proposta de Antony e Ribeiro (2005).

Quadro 2: Plano de intervenção para J.J.

Objetivo	Estratégia de Intervenção	Atividades Específicas	Recursos e Ferramentas
Aprimorar a alfabetização	Intervenção personalizada focada no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita	Atividades de reconhecimento de letras e sons; Jogos de formação de palavras; Exercícios de leitura e escrita de palavras e frases	Cartões de letras, materiais de escrita, jogos de formação de palavras
Desenvolver o letramento	Promoção de atividades que integrem a leitura e escrita ao cotidiano	Leitura e interpretação de textos simples; Produção de pequenos textos; Atividades de leitura compartilhada	Livros apropriados para a idade, fichas de interpretação, materiais de escrita
Desenvolver habilidades de resolução de problemas	Treinamento de funções executivas através de atividades específicas	Jogos de tabuleiro e quebra-cabeças; Atividades de planejamento e organização; Exercícios de resolução de problemas	Jogos de tabuleiro, materiais de quebra-cabeça, tarefas de planejamento
Fortalecer habilidades psicomotoras	Atividades que promovam a coordenação motora fina e grossa	Exercícios de coordenação motora; Atividades de desenho e pintura; Jogos que envolvem movimentos corporais	Materiais de arte, brinquedos de coordenação, jogos de motricidade
Melhorar a autonomia nas atividades diárias	Treinamento de habilidades de vida prática	Atividades diárias supervisionadas (ex: amarrar sapatos, higiene pessoal); Reforço positivo; Uso de quadros de rotinas	Materiais de apoio visual, incentivos positivos
Aprimorar a atenção e concentração	Exercícios específicos para aumentar o tempo de atenção e melhorar a concentração	Jogos de atenção e memória; Tarefas curtas e estruturadas	Jogos de atenção, tarefas estruturadas
Promover a adaptação emocional	Aconselhamento e atividades que abordem aspectos emocionais e sociais	Sessões de aconselhamento individual; Atividades de expressão emocional (ex: diário, desenho); Grupos de apoio	Materiais de arte, diários, livros sobre emoções

Fonte: elaborado pela autora

Nossa perspectiva é principalmente baseada na alfabetização e no letramento de J.J. Partimos da avaliação do estudo de caso que afirma que J.J. tenha desatenção em sala de aula, causada pelo seu déficit de linguagem e que isso possa ser superado por meio de uma abordagem que leve em conta o estilo cognitivo de J.J. Sobre isso, Antony e Ribeiro (2005, p.188): “A inquietação e a desatenção refletem um contato superficial consigo e com o outro cujo intuito é defender-se daquilo que lhe é angustiante sentir e pensar: o outro crítico, intolerante, e a consciência confusa, depreciativa, de si mesma.”

Do ponto de vista da Gestalt, consideramos que o ambiente escolar é intolerante com a criança neurodiversa e atípica, o que implica ampla vulnerabilidade para J.J.

Antony e Ribeiro (2005) avaliam que a criança com hiperatividade, como J.J. vivencia as duas extremidades (pensamento lento x percepção rápida, atenção exagerada x falta de atenção, emotividade intensa x falta de afetividade), mostrando uma contradição paradoxal de eventos onde o "excesso gera a carência", em uma interação oposta e complementar. Portanto, é necessário um esforço coletivo para garantir a saúde da criança, envolvendo os pais, professores e o próprio indivíduo, visando a integração social, apoio educacional adequado e um tratamento respeitoso. É preciso estabelecer uma abordagem psicopedagógica e de interação que reconheça e valorize os talentos decorrentes da intensidade desse comportamento, possibilitando uma convivência criativa. Rotular a hiperatividade como um transtorno é limitar sua compreensão, uma vez que essas crianças, por serem mais sensíveis e ativas, são também intuitivas, criativas, carinhosas e proativas.

Outra perspectiva que trazemos é ampliar a autonomia de J.J. Nos apoiamos em Dusi, Neves e Antony (2006) apontam que isso deve ser feito por meio de um encontro do sujeito com se meio. Sob essa ótica, os propósitos propostos pela Gestaltpedagogia indicam os elementos que devem ser priorizados em um processo de intervenção: autoconhecimento, autorrealização/autocontentamento, resgate de partes esquecidas e reprimidas do estudante, evolução pessoal, cultivo do potencial humano de forma integral, autogerenciamento, promoção da consciência, foco no momento presente, colaboração na estruturação do modelo educacional.

Durante esse procedimento, ainda segundo os autores, é válido considerar algumas questões que possam resultar em uma intervenção psicopedagógica eficiente. Dessa forma, é essencial analisar a relação entre aluno, escola, família e professor como um todo, no qual a intervenção será realizada, levando em conta a presença de elementos que possam facilitar ou dificultar a interação entre esses campos, destacando a comunicação e responsabilidade mútua das partes envolvidas. Além disso, outros profissionais sociais podem contribuir para esse processo, formando uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, profissionais da educação e da saúde, que sejam pertinentes para uma melhor compreensão da situação e ação conjunta. Um outro ponto importante a ser ressaltado é a importância de reconhecer a individualidade do aluno e a maneira única como ele interage em seus ambientes, demandando dos participantes (que estão junto dele durante o processo de aprendizagem) uma observação atenta e respeitosa às diversidades. O estudante com problemas na escola atua como um sinal de alerta de um ambiente disfuncional e caótico. A tarefa principal daqueles que acompanham o aluno é organizar as diferentes partes, de modo a dar-lhes um sentido de totalidade.

A motricidade, de acordo com Fernandes, Gutierrez Filho e Rezende (2018) está intrinsecamente ligada à cognição. A abordagem psicomotora envolve a observação atenta do corpo, no qual as manifestações dos desejos, vontades e necessidades da criança se comunicam através do tônus muscular, gestos, movimentos e brincadeiras. Essas manifestações seguem um modelo de transição, buscando um equilíbrio entre o interno e o externo, através de atividades que envolvem a ação e reação, atendendo tanto às necessidades internas quanto às demandas externas.

Dessa forma, propomos uma intervenção que analise o corpo de maneira integral, ou seja, como um corpo em movimento e, também, como um corpo que carrega símbolos e se comunica com os outros, englobando função e relação. O corpo que é percebido através das sensações da pele, dos fusos neuromusculares e dos órgãos tendinosos de Golgi, ou o corpo que expressa e transmite emoções e afetos, formam uma unidade inseparável. Por isso, há um corpo que age e reage, um corpo real e imaginário, que serve como meio de comunicação, interação e vivência psicológica. Dentro dessa abordagem da psicomotricidade, os autores ressaltam a relevância dessa prática, no auxílio ao desenvolvimento infantil, abrangendo tanto a melhoria da coordenação motora (real-

funcional) quanto o aumento da capacidade criativa em uma busca constante do que está além de si mesma (imaginário-relacional).

Dessa forma, com base nos autores, enfatizamos que é fundamental que o psicopedagogo avalie como as queixas são interpretadas, resultando nos preconceitos comuns do dia a dia escolar, que atribuem o fracasso escolar a questões ligadas à saúde, classe social, família e ambiente social do aluno. Esses preconceitos representam uma visão preconcebida e tendenciosa que dificulta a análise objetiva do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso clínico apresentado mostra muitos diagnósticos, todos apontando obviamente para transtornos globais do neurodesenvolvimento. Nos inquietou a fragmentação das abordagens, que pouco têm de multidisciplinar, embora discursivamente esse esteja posto no estudo. Por isso mesmo que decidimos aqui usar a Gestalt como abordagem, porque ela aborda a totalidade do sujeito e evita a fragmentação presente na descrição do estudo de caso.

Entendemos que a escola – como espaço de adaptação do sujeito à sociedade, tem uma percepção linear dos sujeitos, supondo que todos aprendem da mesma forma. Dessa forma, é preciso olhar para o J.J. como um sujeito único, com sua própria forma de aprendizagem.

Dessa forma, o que propomos aqui é ir além do caráter adaptativo da psicopedagogia. Vamos olhar para esse sujeito em toda sua potencialidade e percebê-lo como aquele que pode aprender por meio de processos que partam da sua singularidade cognitiva.

REFERÊNCIAS

ANTONY, S.; RIBEIRO, J. P. Hiperatividade: doença ou essência um enfoque da gestalt-terapia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 2, p. 186–197, jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/yhGXhngHVFjFK7MrC8CPrtG/#ModalHowcite>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BATISTA, Leila Santos; GONCALVES, Bárbara; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Avaliação psicopedagógica de criança com alterações no desenvolvimento: relato de experiência. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 326-335, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 25 jul. 2024.

CAMARGO, Ricardo Leite. Princípios para o uso de jogos na intervenção psicopedagógica: um estudo realizado com crianças do segundo ano do ensino fundamental (1ª fase do ciclo básico). In: OLIVEIRA, M. L., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.

CORREIA RATHKE, Julia Timm. A intervenção psicopedagógica no processo de alfabetização e letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 4, p. 245-259, jul./dez. 2016.

COSTA, Karina da et al. Psicopedagogia em foco: caracterização do status atual dos estudos no Brasil. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 32, n. 98, p. 182-190, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CUNHA, Diana da; LUCION, Cibele da Silva. A atuação do psicopedagogo clínico e institucional nas dificuldades de aprendizagem junto à escola. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, n. 1, p. 102-123, jan./abr. 2020. Curso de Pedagogia – UNESC.

DUSI, M. L. H. M.; NEVES, M. M. B. DA J.; ANTONY, S. Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, n. 34, p. 149–159, maio 2006.

FERNANDES, J. M. G. DE A.; GUTIERRES FILHO, P. J. B.; REZENDE, A. L. G. DE. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 26, n. 3, p. 702–709, jul. 2018.

PIRES, Luciana; SACILOTTO, Isabele Candiotto; PRÓSPERO, Ana Paula de. Para quem serve a avaliação psicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 38, n. 116, p. 224-239, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2024.

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



THE PRESENCE OF MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS AN ALLY FOR THE DEVELOPMENT OF THE ARTS AND CHILDREN'S LEARNING

PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

A música desempenha um papel essencial na educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Este trabalho explora como a música pode atuar como uma aliada para o desenvolvimento das artes e o aprimoramento da aprendizagem em diferentes áreas. Através da escuta ativa, do canto e do uso de instrumentos, as crianças não apenas desenvolvem habilidades musicais, mas também estimulam a criatividade, a expressão corporal e a coordenação motora, promovendo um aprendizado interdisciplinar. A música facilita a assimilação de conteúdos acadêmicos, melhora a memória e a concentração, além de fortalecer o vínculo social e emocional entre as crianças. O estudo destaca ainda a importância de práticas pedagógicas que integrem a música de forma lúdica e intencional no cotidiano escolar, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Crianças; Ensino.

ABSTRACT

Music plays an essential role in early childhood education, contributing significantly to children's all-round development. This paper explores how music can act as an ally for the development of the arts

and the enhancement of learning in different areas. Through active listening, singing and the use of instruments, children not only develop musical skills, but also stimulate creativity, body expression and motor coordination, promoting interdisciplinary learning. Music facilitates the assimilation of academic content, improves memory and concentration, and strengthens the social and emotional bond between children. The study also highlights the importance of pedagogical practices that integrate music in a playful and intentional way into everyday school life, enhancing the teaching-learning process.

Keywords: Music; Children; Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como principais características a importância da música na educação infantil, quando falamos de músicas para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil à medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado.

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento.

Para Martins (2006), é preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

Esta pesquisa tem a relevância de mostrar que a música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas.

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

Na educação infantil, o papel da arte transcende simplesmente o aspecto estético, desempenhando uma função crucial no desenvolvimento holístico das crianças. Ao oferecer um ambiente formal que abrange desde a alimentação até a educação, a arte se torna um meio pelo qual as crianças podem explorar, expressar e compreender o mundo ao seu redor.

No que diz respeito ao caráter lúdico das atividades artísticas, elas proporcionam um espaço seguro para a experimentação e a descoberta, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Através dos eixos como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, as crianças são expostas a uma variedade de estímulos que estimulam suas habilidades motoras, criatividade, comunicação e compreensão do ambiente que as cerca.

A arte na educação infantil também desempenha um papel essencial no fortalecimento da autoestima e na construção da identidade das crianças, permitindo-lhes expressar suas ideias e sentimentos de maneira única. Além disso, ao integrar a arte em atividades relacionadas à natureza e sociedade, as crianças desenvolvem uma apreciação pela diversidade cultural e ambiental.

Ao promover a interdisciplinaridade, a arte se torna um meio integrador, conectando diferentes áreas do conhecimento e proporcionando uma abordagem abrangente no processo de aprendizagem. Assim, a arte na educação infantil não apenas contribui para o desenvolvimento individual das crianças, mas também estabelece as bases para uma educação mais inclusiva e completa.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Para Ferreira (2008), a música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Para Martins (2006), pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

De acordo com Arroyo (1994), os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

Para Ferreira (2008), a mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivências, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

Para Martins (2006), o papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

Nesse contexto, o papel do professor na Educação Infantil é multifacetado e essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ele atua como um facilitador do processo de aprendizagem, promovendo, organizando e proporcionando experiências enriquecedoras que estimulam a interação entre a criança e o meio, resultando na construção do conhecimento.

Ao oferecer materiais diversificados, o educador cria um ambiente propício para a exploração e descoberta, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e emocionais de maneira lúdica e significativa. Desafiando os pequenos, ele incentiva o pensamento crítico e a resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida.

A introdução de instrumentos musicais e a exploração de diferentes sons e ritmos constituem uma abordagem holística para o ensino da música, estimulando a criatividade, a sensibilidade auditiva e o entendimento das nuances sonoras. O professor, ao proporcionar estímulos musicais variados, contribui para o enriquecimento do repertório musical das crianças, promovendo uma apreciação diversificada e estimulando a expressão individual.

Além disso, ao ouvir as diferentes expressões musicais das crianças, o educador cria um espaço inclusivo e respeitoso, encorajando a manifestação de emoções e a construção de uma identidade musical única para cada criança. Ao fomentar a criação e a interação entre os colegas, o professor promove o desenvolvimento social, incentivando a colaboração, a comunicação e o respeito mútuo.

Em suma, o professor na Educação Infantil desempenha um papel central na criação de ambientes educativos ricos e estimulantes, onde as interações entre as crianças e o meio são catalisadoras do processo de aprendizagem. Sua atuação como mediador e facilitador é fundamental para o cultivo de uma base sólida para o desenvolvimento global das crianças, preparando-as para desafios futuros e estimulando uma aprendizagem ao longo da vida.

Para Ferreira (2008), é importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve-se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, através da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e ele não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música relaxa acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

Para Ferreira (2008), a música influencia na criatividade e imaginação da criança, e elas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

De acordo com Arroyo (1994), a música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

De acordo com Silva (1992), a música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

Para Ferreira (2008), o educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

De acordo com Arroyo (1994), trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

Para Santa Rosa (1990), a música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, ele tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

De acordo com Silva (1992), a música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Através da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

Para Borges (1994), a música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Para Santa Rosa (1990), a música traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Para Borges (1994), ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros

musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

De acordo com Silva (1992), quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

A reflexão e o planejamento cuidadoso são elementos cruciais para o sucesso da integração da música nas aulas, especialmente na Educação Infantil. O educador deve considerar cuidadosamente como a música será incorporada ao currículo, definindo objetivos claros alinhados aos propósitos pedagógicos. Ao organizar suas aulas, ele deve identificar momentos adequados para introduzir a música, criando uma estrutura que equilibre o tempo dedicado a atividades musicais com outras áreas de aprendizagem.

A escolha dos espaços também desempenha um papel crucial, pois o ambiente influencia diretamente na receptividade das crianças à música. Espaços amplos e flexíveis proporcionam oportunidades para movimento e expressão corporal, enquanto áreas mais tranquilas podem ser ideais para atividades mais focadas. A observação atenta das reações das crianças permite ao educador ajustar sua abordagem, adaptando-se às necessidades e interesses específicos de cada grupo.

A seleção criteriosa de materiais e músicas é essencial para criar um ambiente musical enriquecedor. Os educadores devem escolher músicas que estimulem a participação ativa, considerando a idade e o contexto cultural das crianças. A diversidade musical também é crucial para enriquecer a experiência, introduzindo as crianças a diferentes estilos, ritmos e tradições.

Ao priorizar um completo e satisfatório aprendizado, o educador deve garantir que as atividades musicais sejam integradas de maneira significativa ao currículo, promovendo o desenvolvimento global das crianças. Além disso, ele pode explorar estratégias como o uso de histórias musicais, jogos rítmicos e atividades de improvisação para tornar a experiência musical mais envolvente e educativa.

Em resumo, o sucesso da integração da música na Educação Infantil depende da reflexão cuidadosa e do planejamento consciente por parte dos educadores. Ao dedicar tempo e atenção a esses aspectos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem envolventes, onde a música não apenas complementa, mas também enriquece as experiências educacionais das crianças, promovendo um aprendizado integral e satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da música no ambiente escolar pode ocorrer de diversas formas, como em atividades de roda, cantigas, brincadeiras e no uso de instrumentos simples. Essas práticas, além de promoverem o contato direto das crianças com os elementos sonoros, contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, um aspecto importante para a aprendizagem linguística e o desenvolvimento cognitivo. Estudos apontam que a interação com a música desde a primeira infância também favorece a capacidade de resolução de problemas, uma vez que as crianças são desafiadas a interpretar sons, ritmos e melodias, desenvolvendo, assim, habilidades de raciocínio lógico e crítico.

A música, além de promover a aprendizagem formal, tem um impacto significativo no desenvolvimento emocional das crianças. Por meio dela, elas podem expressar sentimentos e emoções de forma natural, muitas vezes utilizando a música como uma forma de comunicação não verbal. Isso é especialmente importante na educação infantil, quando as crianças ainda estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades verbais e emocionais. A musicalização, nesse contexto, torna-se uma ferramenta poderosa para lidar com questões emocionais, como a ansiedade, o medo ou a alegria, permitindo que as crianças vivenciem e compreendam suas emoções de maneira lúdica e segura.

No campo da expressão artística, a música é uma aliada das demais artes, como a dança e o teatro. Ao ouvirem uma canção ou ao participarem de atividades musicais, as crianças são estimuladas a se movimentar, dançar e criar cenários imaginários, integrando assim diferentes formas de expressão. A sinergia entre música e outras linguagens artísticas contribui para o desenvolvimento da criatividade, uma competência essencial para o processo de construção de conhecimento. Além disso, essa interação fortalece a percepção espacial, o equilíbrio e a coordenação motora, elementos essenciais para o desenvolvimento físico das crianças.

Outro ponto relevante a ser destacado é o impacto da música na socialização das crianças. Em atividades musicais em grupo, como corais ou rodas de música, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar o tempo e o espaço do outro, e a colaborar para alcançar um objetivo comum. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, cooperação e respeito mútuo, habilidades estas que são cruciais para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade.

A música também oferece às crianças uma oportunidade única de entrar em contato com diversas culturas, ampliando sua visão de mundo e sua compreensão sobre a diversidade cultural. Através do contato com canções de diferentes países, estilos musicais variados e instrumentos tradicionais, as crianças começam a desenvolver uma consciência multicultural desde cedo, o que contribui para a formação de uma mentalidade mais aberta e tolerante. Esse contato com a

diversidade sonora também estimula o interesse pela história, pela geografia e pelas tradições de outros povos, proporcionando uma aprendizagem mais ampla e contextualizada.

No âmbito pedagógico, é importante que os educadores estejam capacitados para integrar a música de maneira eficaz em suas práticas diárias. A formação continuada dos professores deve incluir estratégias que favoreçam a utilização da música como ferramenta de ensino, permitindo que eles se sintam seguros para explorar o potencial educativo da música. Nesse sentido, é necessário que as escolas invistam em infraestrutura e recursos que possibilitem o uso de instrumentos, equipamentos de som e materiais didáticos adequados para a musicalização das crianças.

A integração da música com outras disciplinas também pode ser explorada de forma interdisciplinar. Por exemplo, ao trabalhar o conteúdo de matemática, é possível utilizar ritmos e batidas musicais para ajudar as crianças a entenderem conceitos de contagem, frações e sequências. Na alfabetização, o uso de músicas que enfatizem o som das palavras, rimas e aliterações pode facilitar o reconhecimento fonológico e o processo de leitura e escrita. Dessa forma, a música não apenas complementa o ensino de outras matérias, mas também oferece novas formas de abordagem pedagógica que tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Em relação aos benefícios cognitivos, a música estimula áreas do cérebro relacionadas à memória, à atenção e ao processamento auditivo. Crianças expostas a práticas musicais regulares tendem a apresentar melhor desempenho em tarefas que envolvem concentração e resolução de problemas. O ritmo e a melodia ajudam a criar padrões que facilitam a retenção de informações, enquanto o ato de cantar ou tocar um instrumento requer foco e coordenação, habilidades que são transferidas para outras áreas de aprendizagem.

Em conclusão, a música é um recurso valioso na educação infantil, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e artístico das crianças. Seu uso deve ser incentivado nas escolas como parte integrante do currículo, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e significativo. Ao valorizar a musicalização, a educação infantil oferece às crianças não apenas a oportunidade de desenvolverem suas habilidades musicais, mas também de crescerem como indivíduos criativos, empáticos e preparados para os desafios futuros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Infantil**. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

MARTINS, A.J.F. *Infância cultura e pedagogia*. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias**. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. **Guia para educação e prática musical em escolas**. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF TEACHING PHILOSOPHY IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Herminio Ometto de Araras (2008); Graduada em Licenciatura em Educação Básica pelo Instituto Politécnico de Setúbal, IPS, Portugal (2021); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, FALC (2009); Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2018); Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Políticas Públicas e Contexto Educativo pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal (2022); Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal.

RESUMO

Colocar para análise os desafios e oportunidades do ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental contempla diretamente a construção de um conjunto argumentativo capaz de evidenciar os desafios estruturais sobre o assunto. A análise transcorreu na perspectiva de evidenciar os desafios e oportunidades do ensino de filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, estruturando a problemática posta. Entender os desafios e oportunidades do ensino de filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi o objetivo do presente estudo. O presente estudo teve por fundamento a revisão bibliográfica, que, portanto, circunscreveu-se na busca de publicações através das palavras-chave. Os resultados de maior pertinência podem ser evidenciados por meio do processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo esta uma fase central na vida acadêmica das crianças, pois é nesse período escolar que elas conseguem desenvolver as estruturas fundamentais para o seu aprendizado futuro. Notou-se também que introduzir a filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma condição única para fazer o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, sendo esta uma habilidade que o aluno levará para todas as fases de sua vida. Pode-se ainda ressaltar que o desenvolvimento da capacidade argumentativa também é outro ponto a ser destacado, uma vez que a filosofia está incentivando os estudantes a formularem e articular argumentações. Conclui-se que o ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental tem vivenciado uma série de desafios que podem ser prejudiciais para sua inserção em um número de escolas cada vez maior.

Palavras-chave: Desafios; Oportunidades; Ensino de Filosofia; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Analyzing the challenges and opportunities of teaching philosophy in the initial grades of elementary school directly contemplates the construction of an argumentative set capable of highlighting the structural challenges on the subject. The analysis took place with a view to highlighting the challenges and opportunities of teaching philosophy in the initial grades of Elementary School, structuring the problem posed. Understanding the challenges and opportunities of teaching philosophy in the initial grades of Elementary School was the objective of this study. The present study was based on a bibliographical review, which, therefore, was limited to the search for publications using keywords. The most relevant results can be evidenced through the teaching and learning process in the initial grades of Elementary School, this being a central phase in the academic life of children, as it is during this school period that they are able to develop the fundamental structures for their learning. future. It was also noted that introducing philosophy in the initial grades of Elementary School is a unique condition for developing critical thinking skills, which is a skill that the student will take to all stages of their life. It can also be highlighted that the development of argumentative capacity is also another point to be highlighted, since philosophy is encouraging students to formulate and articulate arguments. It is concluded that the teaching of philosophy in the initial grades of elementary school has experienced a series of challenges that could be detrimental to its inclusion in an increasing number of schools.

Keywords: Challenges. Opportunities. Teaching Philosophy. Elementary School.

INTRODUÇÃO

Os desafios e oportunidades do ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental apresentam um conjunto argumentativo, pautado na revisão bibliográfica, que evidenciou desafios estruturais sobre o assunto. Este, portanto, foi o objeto de estudo pesquisado.

Por outro lado, as oportunidades também existem. Por exemplo, apresenta-se neste trabalho acadêmico a forma como o ensino de filosofia pode ser fortuita pedagogicamente para que alunado não apenas desenvolva a capacidade de pensar na área da filosofia, mas também em todas as outras que compõem o currículo da educação básica para as séries iniciais do ensino fundamental.

Desenvolver uma análise sistemática sobre o tema em questão tem sua justificativa centrada na necessidade de atualização do assunto, trazendo, portanto, aspectos que aprofundam o debate em tela, quanto também permite apresentar elementos novos.

Diante do exposto, a problemática do presente trabalho acadêmico enveredou-se na seguinte perspectiva: quais são os desafios e oportunidades do ensino de filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Entender os desafios e oportunidades do ensino de filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi o objetivo do presente estudo. Os objetivos específicos foram: analisar o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental; avaliar os desafios interpostos para a filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental; identificar as oportunidades no processo de ensino e aprendizagem do ensino de filosofia no ensino fundamental.

O presente estudo teve por fundamento a revisão bibliográfica. Portanto, a busca de publicações foi realizada através das palavras-chave: desafios; oportunidades; ensino de filosofia; ensino fundamental.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma fase central na vida acadêmica das crianças, pois é nesse período escolar que elas conseguem desenvolver as estruturas fundamentais para o seu aprendizado futuro (Silva et al., 2007).

Portanto, cabe explicitar que:

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 1989, p. 94-95).

Compreende-se que se tem um aprendizado acumulado previamente a escola e que deve ser levado em considerações dentro dos espaços formais de ensino, tendo em vista que se interliga, direta e indiretamente, com o processo de aprendizagem centrado no desenvolvimento do currículo.

As séries iniciais do ensino fundamental, geralmente do 1º ao 5º ano, demonstra que ao longo desse período os estudantes são inseridos nos conceitos fundamentais de matemática, língua portuguesa, ciência, história e geografia, como forma de construir a sua base curricular que lhe acompanhará ao longo dessa fase escolar, como também das séries finais de ensino fundamental e no ensino médio (Silva et al., 2007)..

O ensino nessas séries procura ser dinâmico e interativo, fazendo uso de recursos como jogos, atividades, práticas e tecnologias para que os alunos consigam estar engajados, tornando o aprendizado mais expressivo do ponto de vista da conexão do currículo com a realidade que eles estão vivenciando (Talamoni; Caldeira, 2017).

Os docentes desempenham papel elementar nesse processo, uma vez que é responsável por formular um ambiente de aprendizagem, seguro e estimulante, além de adequar suas estratégias de ensino conforme as necessidades particulares de cada estudante (Talamoni; Caldeira, 2017).

Uma abordagem alinhada com a vivência escolar, social e cultural do aluno torna-se fundamental para assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo dentro de todas as fases de aprendizagem que estão interpostos nas séries iniciais do ensino fundamental (Talamoni; Caldeira, 2017).

Além do conteúdo acadêmico, as séries iniciais também têm como finalidade a promoção do desenvolvimento social e emocional dos infantes, como também ensinar habilidades, como, por

exemplo, trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de problemas (Talamoni; Caldeira, 2017).

A alfabetização é um dos princípios centrais do ensino nas séries iniciais, onde os docentes tendem a empregar uma multiplicidade de métodos e de técnicas para auxiliar os estudantes a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita (Santos; Almeida; Zanotello, 2018).

Por sua vez, cabe destacar também que a matemática desempenha uma função elementar e os alunos são inseridos nos conceitos como números, operações básicas, geometrias e medidas de modo progressivo e acessível (Santos; Almeida; Zanotello, 2018).

O ensino de ciências das séries iniciais tem como foco despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes pelo mundo ao seu redor, explorando temas como o corpo humano, os animais, as plantas e os fenômenos naturais (Santos; Almeida; Zanotello, 2018).

Por outro lado, história e geografia são ensinadas de modo a auxiliar os estudantes a entenderem o mundo em que vivem, aprendendo sobre diferentes culturas, países, eventos históricos e o funcionamento da sociedade (Faccin et al., 2024).

As atividades extracurriculares, como música, arte, educação física e projetos de pesquisa também exercem função relevante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que oportunizam aos estudantes experiências enriquecedoras fora da sala de aula (Faccin et al., 2024)..

A avaliação é uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os docentes fazem uso de uma variedade de métodos como provas, trabalhos em grupos e projetos individuais, como forma de fazer o acompanhamento da progressão dos estudantes e identificar áreas que precisam de reforço (Faccin et al., 2024).

A parceria entre escola e família é elementar para o êxito positivo no campo educacional das crianças nas séries iniciais, aonde os pais, por exemplo, são encorajados a se envolverem de forma ativa na educação de seus filhos, participando de reuniões escolares, acompanhamento do desempenho escolar e dando o devido apoio ao aprendizado em casa (Ribeiro, 2024).

A inclusão é um princípio norteador no ensino das séries iniciais do ensino fundamental e os professores, por sua vez, trabalham para edificar um ambiente acolhedor, inclusivo, onde todos os estudantes consigam se sentirem valorizados e respeitados independente de suas habilidades ou necessidades especiais (Ribeiro, 2024).

A utilização de tecnologia na sala de aula é cada vez mais habitual nas séries iniciais e os professores precisam utilizar dispositivos como computadores, tablets e projetores interativos para que faça o devido enriquecimento do momento de ensino, como também proporcionem experiências e aprendizagens mais envolventes e acessíveis (Ribeiro, 2024).

A diferenciação instrucional é uma estratégia central no ensino dessas séries, tendo em vista que os professores precisam fazer adaptações de suas abordagens de ensino para dar conta das diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes (Teixeira, 2014).

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais é uma prioridade crescente no ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que os estudantes são estimulados a

desenvolver habilidades como empatia, resiliência, autocontrole e cooperação, aspectos valorativos de suma importância não só para o desenvolvimento do aluno nessa fase escolar, como também nas que estão por vir (Teixeira, 2014).

O ambiente físico da sala de aula também desempenha função importante no processo de ensino e aprendizagem, pois permite uma melhor adequação entre professor e aluno, construindo espaços que sejam acolhedores, estimulantes e propícios ao aprendizado (Teixeira, 2014).

A FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA AVALIAÇÃO DOS DESAFIOS INTERPOSTOS

Introduzir a filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma condição única para fazer o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico no público que ainda está começando a se desenvolver intelectual, moral e socialmente. Seguindo esta perspectiva de análise, pode-se citar que:

[...] o objeto da filosofia é a ação de examinar e procurar os problemas que ocorrem durante toda a vida humana e automaticamente o leva a filosofar. Este problema não é somente uma pergunta ou indagação qualquer, mas sim questões em que a resposta seja desconhecida e que haja a necessidade e a conscientização de conhecê-la, na qual o homem dispõe de uma resposta com a reflexão (Gomes, 2002, p. 19).

Porém, um dos grandes desafios é fazer adequação dos conceitos filosóficos complexos para uma linguagem que se torne mais inteligível e apropriada a compreensão das crianças, tendo em vista a necessidade de intercalar os conteúdos filosóficos com a vivência mais imediata do público em questão.

Outro desafio diz respeito à formação dos docentes que muitas vezes não tem especialização em filosofia, o que coloca para os mesmos as dificuldades em transmitir os conteúdos de forma mais eficiente, entendível e que respalde diretamente na aprendizagem do alunado no curto e médio prazo (Gomes, 2002).

Embora se tenha esses percalços levantados, pode-se afirmar que a inclusão da filosofia desde a fase infantil pode construir percursos substanciais para uma reflexão mais profunda sobre questões éticas, morais e sociais, viabilizando o melhor entendimento do mundo no qual essas crianças estão vivendo (Gomes, 2002).

Uma oportunidade significativa é incentivar o pensamento criativo e a imaginação das crianças mediante debate sobre questões filosóficas que incentivam a procura por distintas percepções e soluções, sobretudo quando estas estão acopladas a realidade e a condição cognitiva apresentada pelos estudantes em questão (Gomes, 2002).

Porém, assegurar o ensino de filosofia não se restringe somente ao aspecto teórico, mas também absorve práticas reflexivas e experiências vivenciais que tem se apresentado enquanto

desafios centrais para os professores e, também, para o próprio alunado das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se adequa a essa disciplina dentro da grade curricular da escola e da proposta de aprendizagem.

Contudo, é preciso fazer a superação de resistência de determinados setores da sociedade que veem a filosofia enquanto uma disciplina complexa e dispensável para crianças tão jovens (Gomes, 2002).

Por sua vez, cabe destacar que uma oportunidade de grande relevância é fazer o uso da filosofia enquanto instrumento para a promoção, inclusão e o respeito à diversidade, isto tratando de temas como tolerância, igualdade e justiça desde cedo, o que traz certo desenvolvimento cognitivo e moral aos estudantes (Garrido; Meireles, 2014).

Por outro lado, apresenta-se enquanto um desafio encontrar materiais didáticos apropriados e recursos pedagógicos que tenham condições reais de serem utilizados para ensinar a filosofia de modo lúdico e envolvente, rompendo com a percepção amparada na didática tradicional da filosofia e do próprio processo de ensino-aprendizagem que acontece dentro da educação básica, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Garrido; Meireles, 2014).

Deste modo, o ensino de filosofia direcionado as crianças requisita uma série de atividades práticas e situações do dia a dia, podendo configurar uma estratégia didático – pedagógica bastante eficiente por conta de materializar os conceitos filosóficos mais palpáveis e relevantes dentro da realidade social e cultural dos infantes (Garrido; Meireles, 2014).

Porém, é relevante assegurar que o ensino de filosofia não se restringe somente a reprodução de conteúdos pré-estabelecidos, mas também consiga fazer o devido estímulo do pensamento autônomo e a construção do conhecimento pelos próprios estudantes no curto, médio e longo prazo (Garrido; Meireles, 2014).

Uma oportunidade significativa é estimular o diálogo e o debate dentro da sala de aula de forma cotidiana, prezando-se por todo o regramento didático, pedagógico e metodológico, sendo, portanto, capaz de criar um ambiente propício para troca de ideias e o desenvolvimento da capacidade de argumentação do público infantil (Murari; Caporalini, 2007).

Porém, é relevante que os docentes consigam estar preparados para lidar com as divergências de opinião de modo respeitoso e construtivo, para que assim consiga assegurar um espaço inclusivo, democrático, capaz de proporcionar um processo de aprendizagem mais proveitoso e exitoso (Murari; Caporalini, 2007).

A introdução da filosofia desde cedo também tem potencial contributivo na formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e deveres, o que permite fazer com que eles fiquem preparados para uma participação mais ativa na sociedade, partindo, especialmente, do local onde estão vivenciando sua cotidianidade, ou, mais precisamente, da escola, do espaço residencial da família (Murari; Caporalini, 2007).

Todavia, é relevante evitar imposição de valores ou crenças particulares, assegurando que os estudantes tenham total liberdade para explorar distintas ideias e edificar seu próprio entendimento sobre o mundo que está vivenciando (Murari; Caporalini, 2007).

Uma oportunidade de grande valia é estimular a curiosidade intelectual das crianças, fazendo com que elas consigam despertar o interesse por questões essenciais sobre a vida, o conhecimento e a existência humana, sendo estes pilares centrais para o desenvolvimento da personalidade, sobretudo nessa fase inicial da vida (Montenegro, 2005).

Contudo, é substancial que o ensino de filosofia esteja atrelado as diretrizes curriculares e aos objetivos educacionais estabelecidos para as séries iniciais do ensino fundamental, para que tenha a devida coesão e coerência no processo pedagógico a ser desenvolvido no ambiente de sala de aula (Montenegro, 2005).

Superar a ideia de que a filosofia é uma disciplina restringida para um público mais maduro e intelectualmente desenvolvido têm se apresentado como um obstáculo que vai demandar significativa transformação de mentalidade por parte dos professores, pais e gestores educacionais (Montenegro, 2005).

O ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental tem apresentado um conjunto de desafios, mas também, por outro lado, oportuniza condições significativas para o desenvolvimento global das crianças, preparando-as para lidar com desafios do mundo contemporâneo, com pensamento crítico, a criatividade e a ética (Montenegro, 2005).

OPORTUNIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental oportuniza múltiplas condições educacionais e desenvolvimento para os estudantes, o que enriquece o seu desenvolvimento intelectual, moral e ético ao longo do processo de escolarização na educação básica (Gonçalves, 2013).

Portanto, o estímulo ao pensamento crítico apresenta-se como um aspecto pertinente por conta de introduzir conceitos filosóficos desde cedo, sendo um fator potencial para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, questionando e analisando distintas perspectivas sobre questões bastante complexas (Gonçalves, 2013).

O desenvolvimento da capacidade argumentativa também é outro ponto a ser destacado, uma vez que a filosofia está incentivando os estudantes a formularem e articular “argumentações de modo claro e coerente, proporcionando, desta forma, uma comunicação mais eficiente que desemboca na capacidade de defender ideias com mais eficiência e segurança” (Gonçalves, 2013, p. 13).

A discussão filosófica também auxilia os estudantes a refletirem sobre questões éticas e morais, tendo em vista que contribuem para a promoção da compreensão dos valores pessoais e sociais, sendo vistos de extrema relevância para o desenvolvimento dos indivíduos em sociedade e que perpassa por um relacionamento social, cultural, afetivo e moral, centrado inicialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, dentro do processo da educação básica.

Estimular a curiosidade intelectual é, portanto, fazer exploração de questões filosóficas, onde os estudantes são incentivados a questionar o mundo a seu redor e a procurar respostas para indagações fundamentais sobre a vida, a existência e o conhecimento, o que permite ao aluno um melhor desenvolvimento sócio-cognitivo, mais enriquecedor e direcionado para sua formação cidadã e escolar (Gomes, 2023).

Por outro lado, a filosofia pode ser articulada com outras disciplinas, como, por exemplo, a história, literatura e ciências sociais, o que permite um maior enriquecimento do currículo e, ao mesmo tempo, proporciona uma compreensão mais extensa e global do mundo que está vivendo, tal qual perpassa direta e indiretamente pelo ambiente escolar (Gomes, 2023).

A promoção da tolerância e do respeito é outro ponto pertinente para fazer uma discussão de perspectivas distintas de cunho filosófico, aonde os alunos aprendem a apreciar a diversidade de ideias e a respeitar as opiniões dos outros, fazendo, dessa forma, a promoção da tolerância e do diálogo intercultural (Gomes, 2023).

O ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental pode “contribuir para o melhor desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos estudantes, incentivando-os a pensar de forma crítica e a levar em consideração novas possibilidades e soluções para os problemas” (Favero; Centenaro; Santos, 2020, p. 23).

Ao desenvolver habilidades do pensamento crítico por meio do aporte instrumental da filosofia, aplicado nas realidades das séries iniciais do ensino fundamental, consegue-se construir uma reflexão ética consistente, tendo em vista que o ensino filosofia prepara os estudantes para se tornarem cidadãos engajados e responsáveis por uma sociedade democrática (Favero; Centenaro; Santos, 2020, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental tem vivenciado uma série de desafios, que, neste caso, leva-se em consideração a adaptação de conteúdos complexos para uma linguagem acessível ao alunado, a formação apropriada de professores e a introdução da disciplina no currículo escolar que já está sobrecarregado.

Porém, esses desafios também constroem oportunidades diversas na área educacional. Ao inserir conceitos filosóficos desde cedo, os infantes conseguem desenvolver habilidades de pensamento crítico, reflexão e argumentação, construindo as condições para enfrentar os desafios intelectuais e sociais do mundo atual.

Expôs-se que o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental é plural, interdisciplinar, que leva em conta ainda a dimensão socioemocional como aspecto constitutivo do seu aprendizado ao longo do percurso do alunado nas séries que compõe essa fase da educação básica brasileira.

Analisar a inserção da filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental permitiu que se observasse os maiores desafios que estão interpostos para a concretização desta disciplina nos momentos de aprendizagem formal. Por outro lado, notou-se o quanto a filosofia é importante para desenvolver determinadas habilidades do alunado, servindo como instrumento didático e metodológico para que o estudante se desenvolva.

Entende-se que as oportunidades para a inserção do processo de ensino e aprendizagem da filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental precisa de uma estrutura pedagógica, curricular e metodológica ágil e eficiente, que permita aos docentes lecionarem de acordo com a capacidade cognitiva do alunado, interligando currículo e a vida cotidiana dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- FACCIN, Liliane Schilive et al. Aprendizagem em ambientes virtuais nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das pesquisas bibliográficas sobre os desafios e oportunidades. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 4, p. e4082-e4082, 2024.
- FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, AP dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia, Santa Maria**, v. 6, p. 1-17, 2020.
- GARRIDO, Luciana dos Santos; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Percepção sobre meio ambiente por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental: considerações à luz de Marx e de Paulo Freire. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, p. 671-685, 2014.
- GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 3, p. 363-376, 2002.
- GOMES, Ana Carolina Oliveira; SANTOS, Karoline Vianna Carvalho dos. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I. 2023.
- GONÇALVES, Carla Alcina Canhoto Botas. **Filosofia para crianças-Uma oportunidade na aprendizagem ou uma aprendizagem na oportunidade**. 2013. Tese de Doutorado.
- MONTENEGRO, Patrícia Peregrino. Os possíveis significados da Filosofia nas séries iniciais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 4, 2005.
- MURARI, Juliana Cristhina Faizano; CAPORALINI, José Beluci. A IMPORTÂNCIA DA MITOLOGIA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"**. Arq Mudi, 2007.
- RIBEIRO, Mateus Augusto Lima. APRENDENDO ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 63, p. 01-60, 2024.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 252, p. 331-349, 2018.

SILVA, Angélica da Fontoura Garcia et al. O desafio do desenvolvimento profissional docente: análise da formação continuada de um grupo de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objeto de discussão o processo de ensino e aprendizagem das frações. **Revista Digital de Ensino de Filosofia, Santa Maria**, v. 8, n. 19, p. 100-123, 2007.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Ensino e aprendizagem de conteúdos científicos nas séries iniciais do ensino fundamental: o sistema digestório. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 3, p. 1-15, 2017.

TEIXEIRA, Ana Paula Pydd. Acessibilidade digital para a educação inclusiva: desafios e oportunidades. **Diálogo**, n. 27, p. 97-107, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia humana concreta. **Psicologia Soviética**, v. 27, não. 2 P. 53-77, 1989.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O PENSAMENTO CRÍTICO



SCIENCE TEACHING IN BASIC EDUCATION: STRATEGIES TO PROMOTE CRITICAL THINKING

STEPHANINI LOPES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Suzano – UNIESP (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEI Cidade Tiradentes IV.

RESUMO

O ensino de ciências na educação básica é uma etapa crucial para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Este artigo aborda a importância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino de ciências, apresentando estratégias que podem ser implementadas por educadores para estimular essa habilidade nos alunos. Serão discutidos seis tópicos centrais: a importância do pensamento crítico na formação do aluno, metodologias ativas de aprendizagem, o uso de experimentos e práticas laboratoriais, a interdisciplinaridade no ensino de ciências, a formação continuada de professores e a avaliação do pensamento crítico. Ao final, o artigo apresenta considerações finais sobre o papel do ensino de ciências na educação básica e a necessidade de uma abordagem pedagógica que favoreça a reflexão crítica.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino de Ciências; Educação Básica.

ABSTRACT

Science teaching in basic education is a crucial stage in the formation of critical citizens who are aware of their role in society. This article addresses the importance of developing critical thinking in science teaching, presenting strategies that can be implemented by educators to stimulate this skill in students. Six central topics will be discussed: the importance of critical thinking in student education, active learning methodologies, the use of experiments and laboratory practices, interdisciplinarity in science teaching, continuing teacher training and the assessment of critical thinking. At the end, the

article presents final considerations on the role of science teaching in basic education and the need for a pedagogical approach that encourages critical reflection.

Keywords: Active methodologies; Science teaching; Basic education.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências na educação básica desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também para a construção de um pensamento crítico. A sociedade contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem cidadãos capacitados para analisar informações, tomar decisões fundamentadas e atuar de forma consciente em questões que afetam a coletividade, como saúde, meio ambiente e tecnologia. Nesse sentido, promover o pensamento crítico no contexto do ensino de ciências é essencial para preparar os alunos para se tornarem agentes de mudança.

No entanto, o ensino de ciências muitas vezes se restringe à memorização de conceitos e à execução de atividades repetitivas, limitando a capacidade dos alunos de questionar, investigar e desenvolver uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais. Para reverter essa situação, é fundamental que os educadores adotem estratégias que estimulem a curiosidade e o interesse dos alunos, promovendo um aprendizado ativo e significativo. Isso envolve não apenas a aplicação de métodos pedagógicos diversificados, mas também a criação de um ambiente de aprendizagem que valorize a investigação e a reflexão.

Diante desse contexto, este artigo busca analisar e propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino de ciências na educação básica. Serão exploradas metodologias ativas que incentivam a participação dos alunos, o uso de experimentos práticos que conectam teoria e prática, a integração entre disciplinas e a importância da formação continuada dos professores. Além disso, será abordada a necessidade de uma avaliação que considere o pensamento crítico como um componente essencial do aprendizado em ciências.

Por meio da discussão desses temas, espera-se contribuir para uma reflexão sobre a importância de um ensino de ciências que vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a formação de cidadãos críticos, curiosos e capacitados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao final, apresentaremos considerações sobre o papel do ensino de ciências na educação básica e a necessidade de uma abordagem pedagógica que favoreça a reflexão crítica.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO ALUNO

O desenvolvimento do pensamento crítico é uma das competências mais importantes que um aluno pode adquirir durante sua formação. No contexto do ensino de ciências, essa habilidade permite que os estudantes analisem informações, questionem suposições e construam argumentos baseados em evidências. Ao cultivar o pensamento crítico, os alunos se tornam mais aptos a lidar com informações complexas e a tomar decisões informadas em situações do cotidiano. Essa habilidade é especialmente relevante em uma era marcada pela abundância de informações e pela circulação de dados que muitas vezes não são verificados.

No ensino de ciências, o pensamento crítico pode ser estimulado por meio da análise de fenômenos naturais, da formulação de hipóteses e da interpretação de resultados experimentais. Essas atividades não apenas promovem o entendimento dos conceitos científicos, mas também encorajam os alunos a questionarem a validade das informações apresentadas, a reconhecer a necessidade de provas e a desenvolver uma mentalidade científica. Assim, o pensamento crítico se torna uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Além disso, a promoção do pensamento crítico no ensino de ciências contribui para a construção de uma sociedade mais informada e participativa. Alunos que aprendem a pensar criticamente estão mais propensos a se envolver em questões sociais e ambientais, a participar de debates públicos e a se posicionar de forma ética em relação a desafios contemporâneos. Essa participação ativa é essencial para a construção de um futuro sustentável e democrático, onde os indivíduos são capazes de questionar e contribuir para a resolução de problemas coletivos.

Por outro lado, é importante ressaltar que o desenvolvimento do pensamento crítico não ocorre de forma automática. Ele requer um ambiente educativo que valorize a curiosidade, a investigação e a reflexão. Para que os alunos se sintam à vontade para questionar e explorar, é fundamental que os educadores criem um espaço seguro e acolhedor, onde a troca de ideias e o debate sejam incentivados. Somente assim será possível formar indivíduos críticos e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

[...] o senso crítico depende de certo amadurecimento intelectual e formalização do pensamento não encontrados em criança, mesmo as mais inteligentes. O senso crítico refere-se a habilidades já desenvolvidas (e não apenas potenciais), presumivelmente através de leitura, reflexão e da própria prática. (CARRAHER, 2011, p. 20).

A importância do pensamento crítico no ensino de ciências transcende a sala de aula. As habilidades desenvolvidas nesse contexto podem ser aplicadas em diversas áreas da vida dos alunos, impactando sua atuação como cidadãos e profissionais no futuro. Portanto, investir no desenvolvimento do pensamento crítico no ensino de ciências é fundamental para a formação de indivíduos capazes de contribuir de forma significativa para a sociedade.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

As metodologias ativas de aprendizagem têm ganhado destaque nos últimos anos como uma abordagem eficaz para promover o envolvimento dos alunos no processo educativo. Essas metodologias colocam o aluno no centro do aprendizado, incentivando sua participação ativa e sua autonomia. No contexto do ensino de ciências, a aplicação de metodologias ativas pode ser particularmente benéfica, uma vez que estimula a investigação e o questionamento, características essenciais do pensamento crítico.

[...] metodologias de ensino que envolvem os alunos em atividades diferenciadas, isto é, que envolvem vários aspectos e maneiras de ensino a fim de desenvolver habilidades diversificadas. Mais precisamente quer tornar o aluno mais ativo e proativo, comunicativo, investigador [...]. (DUMONT; CARVALHO; NEVES, 2016, p. 109).

Uma das metodologias ativas que pode ser utilizada no ensino de ciências é a aprendizagem baseada em problemas (ABP). Nessa abordagem, os alunos são desafiados a resolver problemas reais, o que os leva a pesquisar, discutir e encontrar soluções. Essa prática não apenas promove a aplicação de conceitos científicos, mas também incentiva a colaboração entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Além disso, a ABP estimula a reflexão crítica, pois os alunos precisam avaliar diferentes perspectivas e considerar as implicações de suas soluções.

Outra metodologia ativa que pode ser aplicada é o ensino híbrido, que combina momentos presenciais com atividades online. Essa abordagem oferece aos alunos a flexibilidade de aprender no seu próprio ritmo e revisar conteúdos conforme necessário. No contexto do ensino de ciências, o uso de recursos digitais, como vídeos explicativos e simulações interativas, pode enriquecer a experiência de aprendizado e facilitar a compreensão de conceitos complexos. Essa combinação de métodos favorece a exploração e a experimentação, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Neste contexto, o uso das metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, pois se baseiam em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social. (BERBEL, 2011, p. 25).

Além disso, o uso de projetos interdisciplinares é uma estratégia poderosa para promover o pensamento crítico no ensino de ciências. Ao integrar diferentes disciplinas, os alunos são incentivados a fazer conexões entre os conteúdos e a aplicar o conhecimento de forma prática. Projetos que envolvem temas relevantes, como sustentabilidade, saúde e tecnologia, estimulam a pesquisa e o debate, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla dos fenômenos científicos e sociais.

Por fim, é fundamental que os educadores estejam preparados para implementar essas metodologias ativas de forma eficaz. Isso requer formação continuada e atualização sobre as melhores práticas pedagógicas. Os professores devem estar abertos a novas abordagens e dispostos a experimentarem diferentes estratégias que promovam a participação ativa dos alunos. Ao fazê-lo,

contribuirão para a formação de estudantes críticos e engajados, prontos para enfrentar os desafios do século XXI.

USO DE EXPERIMENTOS E PRÁTICAS LABORATORIAIS

O uso de experimentos e práticas laboratoriais é uma estratégia fundamental para promover o ensino de ciências de forma significativa. As atividades experimentais permitem que os alunos vivenciem o processo científico, tornando o aprendizado mais prático e contextualizado. A realização de experimentos estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades para desenvolver habilidades essenciais, como a observação, a análise e a interpretação de dados.

Ao realizar experimentos, os alunos são incentivados a formular hipóteses e a testá-las na prática. Essa abordagem promove o desenvolvimento do pensamento crítico, pois os alunos aprendem a avaliar os resultados e a refletir sobre as implicações de suas descobertas. Além disso, a prática laboratorial permite que os alunos experimentem a dúvida e a incerteza, características intrínsecas ao processo científico. Essa vivência é crucial para que compreendam que a ciência é um campo em constante evolução, baseado na investigação e na busca por evidências.

Não basta que o conhecimento científico seja apresentado aos alunos. É necessário oferecer oportunidades para que eles, de fato, se envolvam em processos de aprendizagem que lhes permitam vivenciar momentos de investigação que possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aprimorar sua capacidade de observação, raciocínio lógico e parentalidade, e desenvolver mais posturas colaborativas e sistematizam suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, linguagens e procedimentos das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2017, p. 331).

Outro aspecto importante do uso de práticas laboratoriais é a oportunidade de trabalhar em grupo. As atividades experimentais geralmente requerem colaboração e comunicação entre os alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho em equipe. Ao discutir os resultados e as conclusões, os alunos aprendem a considerar diferentes perspectivas e a construir argumentações embasadas, aspectos essenciais do pensamento crítico.

Além disso, as práticas laboratoriais podem ser utilizadas para abordar temas relevantes e atuais, como questões ambientais e de saúde pública. Ao conectar o conteúdo científico com a realidade dos alunos, os educadores tornam o aprendizado mais significativo e contextualizado. Essa abordagem não apenas promove o interesse pelo conhecimento científico, mas também estimula a reflexão crítica sobre as implicações das descobertas científicas na vida cotidiana.

[...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de

relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464).

É importante ressaltar que a realização de experimentos e práticas laboratoriais deve ser acompanhada por uma orientação adequada dos professores. Os educadores desempenham um papel fundamental na mediação das atividades, guiando os alunos na reflexão sobre suas experiências e promovendo discussões que incentivem o pensamento crítico. Com essa orientação, os alunos poderão extrair o máximo das experiências práticas, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos.

O uso de experimentos e práticas laboratoriais no ensino de ciências é uma estratégia poderosa para promover o pensamento crítico. Ao vivenciar o processo científico, os alunos se tornam mais engajados e motivados, desenvolvendo habilidades que serão essenciais para sua formação como cidadãos críticos e informados.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que visa integrar diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma visão mais ampla e contextualizada dos temas abordados. No ensino de ciências, a aplicação da interdisciplinaridade pode enriquecer a aprendizagem e promover o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao conectar os conteúdos científicos a outras disciplinas, os alunos são incentivados a explorar as inter-relações entre os saberes, ampliando sua compreensão do mundo.

Uma das vantagens da interdisciplinaridade no ensino de ciências é a possibilidade de abordar questões complexas e contemporâneas de forma mais abrangente. Temas como a mudança climática, a saúde pública e a tecnologia, por exemplo, exigem uma compreensão que vai além do conhecimento científico isolado. Ao integrar diferentes disciplinas, como matemática, geografia e história, os alunos são desafiados a considerar múltiplas perspectivas e a buscar soluções criativas para os problemas.

Além disso, a abordagem interdisciplinar estimula a curiosidade e o questionamento dos alunos. Ao explorar um tema sob diferentes ângulos, os alunos são incentivados a fazer conexões e a refletir criticamente sobre as implicações de suas descobertas. Essa prática fortalece a capacidade de argumentação e análise, habilidades fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para implementar a interdisciplinaridade de forma eficaz no ensino de ciências, é fundamental que os educadores trabalhem em colaboração. O planejamento conjunto entre professores de diferentes disciplinas permite a construção de projetos e atividades que sejam significativos e

contextualizados. Essa colaboração também proporciona aos alunos uma experiência de aprendizagem mais coesa e integrada, favorecendo a formação de conhecimentos mais sólidos.

O papel mediador do professor pode contribuir significativamente para essa aprendizagem. Exige-se dele habilidades para: criar um clima de busca e de respeito mútuo; estimular a expressão do aluno e seguir de perto o seu raciocínio ajudando-o a verbalizá-lo; incitar a classe a examinar e esclarecer o ponto de vista ou as dúvidas do companheiro; colocar questões instigadoras, desestabilizadoras e significativas que estimulem o reexame das ideias e promovam a relevância do diálogo; avaliar o debate, retomando os caminhos percorridos, proporcionando ao grupo uma visão de síntese e um sentimento de realização intelectual. (GARRIDO, 2001, p. 131).

Além disso, a interdisciplinaridade pode ser promovida por meio de projetos e atividades que conectam o conteúdo científico a questões sociais e culturais. Ao abordar temas relevantes e atuais, os educadores tornam o ensino de ciências mais interessante e significativo para os alunos. Essa conexão com a realidade estimula a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes, tornando-os mais conscientes de seu papel na sociedade.

Em suma, a interdisciplinaridade no ensino de ciências é uma estratégia poderosa para promover o pensamento crítico. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os alunos são desafiados a explorar e compreender a complexidade do mundo, desenvolvendo habilidades que serão essenciais para sua formação como cidadãos críticos e atuantes.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é um elemento primordial para garantir a qualidade do ensino de ciências e promover o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. À medida que a sociedade e as demandas educacionais evoluem, é fundamental que os educadores se mantenham atualizados sobre novas metodologias, tecnologias e práticas pedagógicas. A formação continuada oferece aos professores oportunidades de aprendizado e reflexão sobre sua prática, contribuindo para sua formação profissional e pessoal.

Um dos principais benefícios da formação continuada é a possibilidade de acesso a novas abordagens pedagógicas que favorecem o ensino de ciências. Programas de formação que abordam metodologias ativas, o uso de tecnologias educacionais e a interdisciplinaridade podem equipar os professores com ferramentas e estratégias que promovam o pensamento crítico em suas aulas. Essa formação é essencial para que os educadores se sintam seguros e preparados para implementar mudanças em suas práticas pedagógicas.

Contudo, esta tarefa de ensinar ciências naturais carece de formação de professores que dialoguem com a transdisciplinaridade, possibilitando adquirir o apoio de outras ciências, cujo desenvolvimento culmina “para o pleno exercício da cidadania, cujo mínimo de formação básica em ciências deve ser desenvolvido, a fim de fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos. (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1990, p. 56).

Além disso, a formação continuada proporciona um espaço para a troca de experiências e conhecimentos entre os educadores. Ao participar de cursos, seminários e grupos de estudo, os professores têm a oportunidade de discutir desafios comuns, compartilhar práticas bem-sucedidas e aprender com as experiências de colegas. Essa colaboração fortalece a comunidade educacional e contribui para a construção de uma cultura de aprendizado e reflexão crítica.

Outro aspecto importante da formação continuada é a necessidade de adaptar os conteúdos às especificidades do contexto escolar. Programas de formação que consideram as características dos alunos, da escola e da comunidade em que estão inseridos têm mais chances de serem eficazes. Essa contextualização permite que os professores apliquem o conhecimento adquirido em sua prática, promovendo um ensino mais significativo e relevante.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas reconheçam a importância da formação continuada dos professores e invistam em programas de qualidade. O apoio institucional é essencial para garantir que os educadores tenham acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional. Com um corpo docente bem formado e motivado, será possível promover um ensino de ciências que favoreça o pensamento crítico e prepare os alunos para os desafios do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ciências na educação básica desempenha um papel essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes. As estratégias discutidas neste artigo, como a promoção do pensamento crítico, a utilização de metodologias ativas, o uso de experimentos e práticas laboratoriais, a interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e a avaliação adequada, são fundamentais para garantir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

A formação de um pensamento crítico sólido é um processo contínuo que deve ser cultivado ao longo da trajetória escolar dos alunos. Para isso, é fundamental que os educadores adotem abordagens que incentivem a curiosidade, a investigação e a reflexão. Além disso, a colaboração entre professores de diferentes disciplinas e a construção de um ambiente escolar que valorize a troca de ideias são essenciais para promover um aprendizado significativo.

Por outro lado, é importante que as políticas públicas reconheçam a importância do ensino de ciências e invistam na formação contínua dos professores. O apoio institucional é crucial para garantir que os educadores tenham acesso a recursos, formação e oportunidades de desenvolvimento profissional que os preparem para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Por fim, o futuro do ensino de ciências na educação básica depende da capacidade dos educadores de promover uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo. Ao investir no desenvolvimento do pensamento crítico, prepararemos os alunos para se tornarem cidadãos informados e participativos, prontos para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

REFERÊNCIAS

Berbel, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 2011.

BRASIL. (2017) **Base Curricular Comum Nacional**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

CARRAHER, D. W. **Senso crítico: do dia a dia às ciências humanas**. 9. ed. Pioneira, 2011

DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, JAP. **Metodologia do Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

DUMONT, Luiza Mirante Moraes; CARVALHO, Regina Simplício; NEVES, Álvaro José Magalhães. O peerinstruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química. **Revista de Engenharia Química e Química**, Viçosa, v. 2, n. 3, p. 107-131, 2016.

GARRIDO, E. Por uma nova cultura escolar: o papel mediador do professor entre a cultura do aluno e o conhecimento elaborado. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001, p. 125-142.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em 12 out. 2024.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABILITY



STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNASP (2007); especialista em Psicomotricidade, pela Faculdade FAMOSP (2017); Prof. de Ed. Inf. e Ens. Fund. I – Assistente de Direção na EMEF Padre Aldo da Tofoi.

RESUMO

Para que se possa alcançar o intento de que a Educação seja uma ferramenta transformadora, por meio da qual se possa formar sujeitos críticos, cidadãos conscientes e indivíduos sensíveis ao entorno, é imprescindível que cada ação pedagógica esteja voltada para vivências reais e práticas, de modo que a aprendizagem seja permeada de sentido. Neste contexto, um dos temas prementes a serem abordados nas escolas é a relação entre ecologia, sustentabilidade e alimentação saudável. Por meio da exploração de tais aspectos, é possível realizar um aprofundamento de conteúdos e conceitos indispensáveis à escolarização. Esta pesquisa possui relevância devido à importância das discussões acerca da necessidade de estimular o aluno a refletir e compreender as questões ambientais da atualidade. A ação humana afeta diretamente o equilíbrio dos processos da natureza e é indispensável que a escola fomente e medeie o desenvolvimento de uma consciência a esse respeito nos jovens, de forma que o olhar sobre o planeta possa ser transformado e seja possível que a sociedade reconheça seu papel no contexto da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Conscientização.

ABSTRACT

In order to achieve the goal of education being a transformative tool, through which critical subjects, conscious citizens and individuals who are sensitive to their surroundings can be formed, it is essential that every pedagogical action is geared towards real and practical experiences, so that learning is permeated with meaning. In this context, one of the pressing issues to be addressed in schools is the

relationship between ecology, sustainability and healthy eating. By exploring these aspects, it is possible to deepen the content and concepts that are essential to schooling. This research is relevant because of the importance of discussions about the need to encourage students to reflect on and understand current environmental issues. Human action directly affects the balance of nature's processes and it is essential that schools foster and mediate the development of awareness in this respect in young people, so that the way they look at the planet can be transformed and it becomes possible for society to recognize its role in the context of sustainability.

Keywords: Environmental education; Sustainability; Awareness.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação ambiental vem se tornando tema presente em discussões sobre práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na conscientização e transformação de comportamentos que se opõem à sustentabilidade.

É preciso perceber que não precisamos salvar o planeta, e sim a nós mesmos. São os seres vivos, incluindo os seres humanos, que estão em perigo por conta da destruição dos recursos naturais. Dessa forma, o planeta, de uma forma ou de outra, continuará existindo. A questão é encontrarmos uma maneira de nós permanecermos nele.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para sua sobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo. Nota-se, portanto, a presunção humana ao considerar-se o centro de tudo e a condição para a existência do mundo.

Nesta pesquisa busca-se compreender a importância que a Educação Ambiental possui na formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer o modo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental hodierna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável.

Para que isso seja possível, é importante que o aluno conheça os processos biológicos, bem como sócio-históricos que permeiam a relação dos indivíduos com a natureza.

Por meio da escola, este olhar crítico e essa mudança de comportamento podem ser multiplicados e alcançar toda a sociedade.

O professor deve estar atento a descobrir modos de construir valores sociais em conjunto com os alunos, no sentido de estimular mudanças de hábitos nas práticas cotidianas.

Pádua e Tabanez (2013) afirmam que a Educação Ambiental viabiliza a aquisição de conhecimentos que aperfeiçoam comportamentos e habilidades, o que possibilita uma relação mais harmônica dos seres humanos com o meio ambiente.

[...] 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).

Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade.

Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a sobrevivência humana. No entanto, o desenvolvimento pautado no acúmulo de capital da sociedade capitalista faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente.

A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto (ProNEA, 2005).

Nesta perspectiva, ainda pode-se associar a um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população, pois muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais expostas as intempéries da natureza.

Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17)

Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere as dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados a consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos.

Para que haja um enfrentamento da problemática ambiental, algumas estratégias devem ser organizadas para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvendo uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental.

Diante desta realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acúmulo de resíduos, desperdício de água entre outras.

A educação para o meio ambiente vem crescendo e assumindo um papel muito importante na criação de uma linguagem comum na comunidade sobre as questões ambientais, dando condições a mídia, as instituições governamentais e não governamentais e a outros grupos e representações de desenvolverem de forma mais articulada projetos sobre educação ambiental.

A Educação Ambiental é decorrente do princípio da participação, onde se busca trazer uma consciência ecológica a população, titular do direito ao meio ambiente. O aspecto social da Educação Ambiental evidencia-se no dever para com o patrimônio da comunidade e das gerações futuras. Acrescenta-se aqui também a participação da sociedade civil nos procedimentos democráticos, assegurados por lei.

Contudo, constata-se que a Política Nacional de Educação Ambiental vem encontrando dificuldades para ser implementada na prática.

Os principais fatores que contribuem para essa não aplicação encontram-se intimamente relacionados a falta de conhecimentos sobre a própria política por parte da população e a falta de interesse pelas instituições.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Para que seja possível que as práticas pedagógicas sejam transformadas para que sejam reflexivas e participativas, é necessário que se aceite o desafio imposto aos professores (SANTOS; SABELI; MORAIS, 2013).

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (MORAES; CRUZ, 2015).

A escola possui um papel de grande importância no direcionamento sobre a questão ambiental, pois ela forma aqueles que farão a gestão da sociedade no futuro. Assim, cada aluno deve receber da escola uma formação que prime por construir conhecimento sobre fenômenos naturais, bem como sobre as consequências de nossas ações sobre o ambiente. O ensino de Educação Ambiental é abordar tema transversal que pode e deve passar toda e qualquer disciplina, de modo que todas possam apresentar significativa contribuição (ALMEIDA; et al, 2012)

As questões ambientais ganharam destaque quando a sociedade passou a perceber o grande impacto que o estilo de vida vigente estava causando em todo o mundo. Dessa forma, a qualidade de vida da população apresentou visível queda, tornando impossível que o tema não viesse a debate.

Dentro deste cenário, a Educação Ambiental apresenta-se como uma possibilidade de transformação desta realidade, mobilizando a sociedade por meio da compreensão da responsabilidade que todos possuem sobre o meio ambiente. O processo é contínuo e precisa ser pensando permanentemente, e envolver os diversos atores que fazem parte da questão (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016).

Os perigos à biodiversidade no Brasil apresentam-se amplamente, como consequência de um desenvolvimento de atividades produtivas desordenado. Aspectos como a degradação do solo e a poluição são destaques ao lado da utilização de recursos hídricos.

A busca de possibilidades de intervenção e reversão de tais problemas é urgente. A Educação Ambiental pode ser o mecanismo necessário para conduzir esta mudança, proporcionando o conhecimento necessário para que discussões e práticas sejam fomentadas na sociedade (GUIMARÃES, et al; 2015).

Os grupos são formados e fortalecidos a partir da educação e da mobilização social, de modo que é por meio desta sensibilização que promova a união de todos que será possível a implementação de práticas de valorização e preservação do meio ambiente (SARAIVA, et al, 2015).

A educação ambiental está integrada na sociedade e possui uma relação dialógica com outras áreas que a constituem. Devem ser observadas portarias, leis, orientações do Ministério da Educação (MEC), entre outros, para que a escola possa cumprir seu papel, considerando acompanhamento pedagógico, ações educacionais e sociais (BALDIN; MELLO, 2015).

É imprescindível que a instrução, a informação e a orientação cheguem a ricos e pobres, para que haja uma profunda e verdadeira sensibilização a respeito dos problemas e possíveis soluções que o tema da sustentabilidade traz consigo.

Assim, educar as novas gerações para a sustentabilidade é algo que pode transformar o cenário de nossa sociedade. A mudança de que precisamos residir na transformação de nosso olhar para nós mesmos e para o mundo. Uma nova forma de nos relacionarmos com o entorno será, portanto, a porta para uma reinvenção de nossa sociedade.

POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES AMBIENTAIS

O papel do professor atualmente, difere do professor dito, tradicional. O professor deixa de ser o principal agente do processo que se transfere para aluno como parte do processo de aprendizagem.

Tal como a professora Nosella faz constar em seus trabalhos, um ponto de partida pode advir de Michel de Montaigne, renascentista que do século XVI nos envia um recado: “o aluno não é um vaso que se enche de água, mas, sim uma fonte que se faz brotar”.

Essa ênfase no processo educacional como mediação e construção e sintomática dos tempos modernos e do que dissemos quando comparamos os métodos de ensino.

Delizoicov (2009, p.122) procura por cenas do cotidiano escolar para trazer a luz questões sobre o tema acima enunciado.

Assim, uma primeira medida que anuncia para melhorar em definitivo nossa prática em sala de aula e “reconhecer que nosso aluno e, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; e quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação”. Isto equivale a dizer que “não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito” (DELIZOICOV, 2009, p. 122).

Neste caso, o papel do professor como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem aparece como condição essencial. Coerentemente ao que já afirmamos, a aprendizagem é o resultado das ações de um indivíduo, e não de qualquer ação, pois ela se constrói por meio de uma interação entre um sujeito e seu meio circundante, natural e social.

Já frisamos, também, o valor da vivência cotidiana e fizemos a comparação entre ela e o conhecimento, dito científico. Falta, agora, lembrar que, se grande parte das ações em sala de aula ainda é fruto da tradição, existe hoje a necessidade de conduzir o aluno a adquirir conhecimentos que possam aplicar em sua vida, além da simples memorização.

Disto depende a eficácia do processo de ensino e aprendizagem como uma maneira segura de desenvolver habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento social, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamento.

Educar e formar informando e informar formando. Os conteúdos são importantes, mas os valores também.

O aluno e o foco, hoje, as luzes se deslocaram, portanto:

Reconhecer o aluno como foco de aprendizagem significa considerar que os professores têm um papel importante de auxílio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber que, para de fato poderem exercer esse papel, é preciso pensar sobre quem é esse aluno (DELIZOICOV, 2009, p. 125).

Os conhecimentos científicos estão presentes em nossa vida cotidiana, por meio dos objetivos e processos tecnológicos e “a ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada específica da sociedade, que a utiliza profissionalmente” (DELIZOICOV, 2009, p. 127).

Seu espectro de ação está ampliado de forma mais ampla e envolve decisões tanto éticas quanto políticas por parte dos docentes e do cenário da educação nacional.

Bizzo (2002) afirma que o professor deverá enfrentar a tentação de dar respostas prontas e oferecer novas perguntas em seu lugar, propiciando aos alunos a sua própria busca e resultados.

Uma resposta assim encontrada poderia levar o aluno a procurar a resposta junto a seus colegas, envolver a família, procurar em livros (acrescentaríamos a Internet), formular novas hipóteses.

Tais atitudes são “muito positivas, deixando para depois deste momento de investigação dos alunos a sistematização do trabalho desenvolvido, procurando aferir as respostas encontradas, realizando com os próprios alunos uma síntese dos conhecimentos alcançados” (BIZZO, 2002, p. 50).

É o mesmo tema que Demo (2003) desenvolve quando propõe o educar pela pesquisa. Este modo de ver parte da definição da educação como processo de formação da competência humana dentro de um quadro renovador que permita ao aluno ser um pesquisador criterioso que enxergue o processo de aprendizagem como algo que dele depende fundamentalmente.

Na proposta de Demo (2003), a base teórica representa o cerne do trabalho. A ela, cabe consolidar a capacidade explicativa do educando, buscando por causas, condições, argumentações e contra argumentações, para desenvolver a familiaridade com a ciência, na capacidade de induzir e deduzir.

A construção de uma horta tem como objetivo envolver os alunos por meio da observação, bem como da experimentação, explorando as possibilidades de atividades que auxiliarão na compreensão de conceitos relativos ao meio ambiente. Materiais recicláveis são utilizados e os alunos participam ativamente de todos os momentos (SANTOS; SABELI; MORAIS, 2013).

Silva (2012) firma que a proposta da Educação Ambiental é atingir todos os cidadãos, promovendo a participação contínua de todos de forma consciente e crítica a respeito da questão ambiental, de modo que seja possível identificar e agir sobre os problemas ambientais.

É necessário, portanto, que a escola traga a questão da Sustentabilidade para o seu interior, de modo que a relação do ser humano como parte da natureza possa ser compreendida e vivenciada por toda a comunidade escolar.

A compreensão sobre a relação entre homem e a natureza é um elemento importante nas discussões que permeiam a educação ambiental, pois está se origina da necessidade de atendimento aos problemas urgentes que o meio ambiente, portanto os seres humanos, enfrentam. A escola é o espaço de debate e construção de saberes que pode intermediar ações e transformações na sociedade. Faz-se extremamente necessário promover a discussão sobre o meio ambiente e suas questões urgentes.

Para tanto, todas as modalidades de educação devem estar inseridas neste processo, considerando que o professor deve receber adequada formação sobre o tema, para que possa atuar como um multiplicador e um mediador dos conhecimentos e ações a respeito das transformações necessárias em relação ao meio ambiente (SILVA; PEREIRA, 2015).

Atividades relativas ao cultivo de hortas possuem significativo caráter didático, proporcionando possibilidades de exploração de diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Dessa maneira, os alunos podem aprender mais e de maneira muito mais significativa e prática. A interação entre aluno e professor são elementos que se destacam na implementação de uma horta orgânica, pois este processo pode envolver toda a comunidade escolar, tornando-se dinâmico e permeado de sentido (LUCENA; FIGUEROA; OLIVEIRA, 2015).

Garrafas pets fazem parte de uma grande quantidade de resíduos sólidos que são gerados diariamente pela população no mundo todo. A degradação do meio ambiente é uma preocupação que precisa levar em conta os impactos de tais resíduos, de maneira que se faz necessário repensarmos nossas práticas em relação à utilização e ao descarte destes itens. Assim, uma maneira possível de diminuir o problema é a utilização de garrafas pets para o cultivo de pequenos vegetais (LIMA; DUARTE; ARAÚJO, 2014).

A escola apresenta-se como um ambiente que possui o potencial de formar cidadãos capazes de compreender seu papel social, pensando e agindo sobre questões importantes para sua comunidade. Parte importante deste processo está relacionada à conscientização sobre a alimentação e a forma como nos relacionamos com a natureza (RIBEIRO; et al, 2015).

Ao longo da História, o ser humano tem buscado formas de modificar sua experiência e sua vida no mundo.

Isso fez com que sua relação com o planeta passasse a ser regida pelo desejo de explorar todas as possibilidades, sem que se levassem em conta as consequências destas ações. É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade. A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

Precisamos de um esforço extraordinário uma nova forma de viver onde há respeito a tudo o que é vivo; há a percepção de que tudo está interligado, que Terra e Homem formam um único organismo e que o futuro só será menos aterrorizante se nos reconciliarmos com as sábias leis que regem este vasto complexo biológico que é nosso planeta.

Atualmente, a preocupação com o meio ambiente não está mais restrita ao âmbito político. O progresso leva ao desenvolvimento de todas as áreas: financeira, política, econômica, cultural, educacional etc., contudo, junto a este momento de progresso tecnológico inserido na sociedade, há o uso desenfreado e avassalador dos recursos da natureza, tudo em nome do progresso, que vem gerando graves problemas no que concerne ao real entendimento de que crescimento econômico exclui qualidade de vida ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível verificar que os princípios da Educação Ambiental devem estar presentes nas escolas em toda a prática pedagógica, por meio da realização de um trabalho voltado para a compreensão do meio ambiente como um todo que se relaciona continuamente com o nosso cotidiano, mantendo a questão da sustentabilidade em constante discussão e reflexão, bem como os aspectos ambientais que abrangem desde o local até o global, de forma democrática, dialógica e participativa, em diversas propostas didáticas que mobilizam os alunos neste sentido, buscando sua conscientização para que se tornem multiplicadores nos demais meios sociais em que circulam, tornando possível, assim, uma transformação no olhar das pessoas sobre a questão ambiental, seus hábitos e sua forma de pensar e agir sobre o meio em que vivem.

O cumprimento dos objetivos previstos para a Educação Ambiental deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a buscar promover a reflexão sobre as práticas sociais e de produção de consumo, garantindo o acesso às informações sobre a questão socioambiental de forma democrática, além de fomentar a mobilização, participação e a cooperação considerando as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos sociais.

É importante destacar o trabalho com a biodiversidade, a concepção de natureza como fonte de vida, a pluralidade étnica, racial, de gênero e sexual. Todo o movimento ora descrito visa ao fortalecimento da cidadania, solidariedade e igualdade.

A questão do currículo é um desafio a ser enfrentado diariamente na Educação, pois é necessário um grande esforço e muita dedicação para que os conteúdos abordados não sejam estanques e mantenham-se constantemente articulados com questões imprescindíveis para o espaço escolar, como a Educação Ambiental.

A inserção do tema e o trabalho interdisciplinar que ele demanda exigem dos profissionais envolvidos um manejo dialógico e um esforço para que os elementos trabalhados não pareçam distantes e alheios, fomentando uma conscientização sobre os aspectos de impacto direto na vida de cada aluno.

Para tanto, é preciso explorar os assuntos relativos à Educação Ambiental em todas as disciplinas do currículo, pois perpassam as diferentes áreas do saber e todos os âmbitos da vida humana.

Um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas que atendam ao que é expresso na política de educação ambiental no Brasil diz respeito ao despreparo e a falta de conscientização dos próprios docentes que devem introduzir seus alunos em um universo de reflexão, conhecimento, crítica, participação e colaboração para a transformação no que tange à biodiversidade, à sustentabilidade, à relação com os recursos naturais e todos os elementos

socioambientais que permeiam a vida de cada indivíduo que possui na escola uma possibilidade de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALM ALMEIDA; et al (2012). Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. IN: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.
- BALDIN, N.; MELLO, A. C. de. Educação ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza e a agroecologia na escola. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 378-402, Set./Dez. 2015.
- BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CRUZ, C. A. da; MELO, I. B. N. de; MARQUES, S. C. M. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. In: **Revbea**, São Paulo, V. 11, No 1: 183-195, 2016.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, Jose André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: autores associados, 2003.
- GUIMARÃES, R. A. M.; et al. A educação ambiental nas escolas da rede pública de Manaus – AM: uma perspectiva no indicador da qualidade do ensino no Brasil. In: **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, 2015.
- LIMA, A. S. D.; DUARTE, K. L. de S.; ARAÚJO, E. P. Confecção de uma horta vertical utilizando garrafa pet na escola estadual Clóvis Pedrosa, Cabaceiras – PB. In: **V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**, Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014.
- LUCENA, T. C. de; FIGUEROA, M. E. V.; OLIVEIRA, J. C. A. de. Educação ambiental, sustentabilidade e saúde na criação de uma horta escolar: melhorando a qualidade de vida e fortalecendo o conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação e Saúde**. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 5, n. 2, p. 01-09, abr.-jun., 2015.
- MORAES, K. F. de; CRUZ, M. R. da. O ensino da educação ambiental. In: **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v.10, n.2, 1º quadrimestre de 2015.
- PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ipê, 2013.
- ProNEA. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO AMBIENTAL**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2024.
- REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. 2 ed. São Paulo: SMA, 2012. p. 43-50.

RIBEIRO, G. M.; et al. Experiência do projeto horta didática nas escolas de Mossoró-RN como proposta de educação ambiental, alimentar e nutricional. In: **Revista Extendere**. v.3, n.1, jan. a jun/2015.

SANTOS, T.; SABEL, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SANTOS, T.; SABEL, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SARAIVA, M. de A.; et al. Sensibilização e mobilização social através da educação ambiental. In: **Revista Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 9, Ago/Dez. 2015.

SILVA, A. M. da; et al. A horta orgânica como alternativa de educação ambiental na escola municipal Professora Zélia Matias, em Petrolina – PE. In: **Revista de Extensão da Univasf**, v.3, n. 2, jun. 2015.

SILVA, D. G. da. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade. **FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAÍ**, 2012.

SILVA, N. N. E. S. da; PEREIRA, J. L. de G. A educação ambiental e o planejamento educacional no ensino superior: a formação do professor. In: **Laboratório de Tecnologias da Informação e da Comunicação - LATEC/UFRJ & Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento LED/UFRJ**. Volume 5 - No 2- Julho/Dezembro de 2015.v.5, n.2, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov 2014.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SAÚDE DOCENTE E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



CONSIDERATIONS ON TEACHERS' HEALTH AND ITS IMPACT ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

TATIANA COLARES BARBOSA

Graduada em Educação Física pela Universidade de São Caetano do Sul (2006); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2018); Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal de São Carlos (2024); Especialista em Sócio-Psicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (2010); Especialista em Educação Especial pela Faculdade XV de Agosto (2019); Especialista em Neuropsicologia pelo Instituto Educar Rede (em curso); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física - na EMEF Álvares de Azevedo, pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A relevância da função do docente para a sociedade não pode ser questionada. A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2005) considera a profissão docente como uma das que são mais estressantes, com implicações tanto na saúde física quanto na mental e, por fim, no desempenho profissional. E tudo isso acarreta a pior da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. O objetivo geral do presente estudo é entender como as principais causas do adoecimento docente, podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos são: conceituar saúde e saúde mental; conceituar trabalho docente e as relações estabelecidas com saúde e saúde mental; apontar e analisar os impactos que o adoecimento docente pode acarretar ao processo de ensino e aprendizagem. Para isso a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com revisão crítica de literatura em saúde e educação. Pode-se concluir, portanto, que apesar de ser um trabalho que é impulsionador de outras profissões, à docência está adoecendo cada vez mais seus professores e, assim, desqualificando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros. A culpa, no entanto, não é do professor e nem da gestão escolar diretamente, mas de todo um sistema que faz com que o professor acumule funções e tarefas que levam a profissão para

além da sala de aula e não estimula – e não permite estimular – um ambiente mais saudável para o profissional.

Palavras-chave: Saúde; Docente; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

The importance of the teaching profession to society cannot be questioned. The International Labor Organization (ILO, 2005) considers the teaching profession to be one of the most stressful, with implications for both physical and mental health and, ultimately, professional performance. All this leads to a deterioration in the quality of the teaching and learning process in schools. The general aim of this study is to understand how the main causes of teacher illness can influence the teaching and learning process. The specific objectives are: to conceptualize health and mental health; to conceptualize teaching work and the relationships established with health and mental health; to point out and analyze the impacts that teacher illness can have on the teaching and learning process. The methodology used was bibliographical research, with a critical review of the literature on health and education. It can be concluded, therefore, that despite being a job that drives other professions, teaching is increasingly making its teachers ill and thus disqualifying the teaching and learning process for Brazilian students. The blame, however, does not lie with the teacher or the school management directly, but with a whole system that makes the teacher accumulate functions and tasks that take the profession beyond the classroom and does not stimulate - and does not allow to stimulate - a healthier environment for the professional.

Keywords: Health; Teachers; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

Como afirma Borges e Santos (2021) a relevância da função do docente para a sociedade não pode ser questionada. Contudo, o trabalho docente teve seu papel rediscutido ao longo do tempo e, ainda hoje, sofre com crises identitárias, de acordo com os mesmos autores. Se antes o docente era tido como uma figura quase que sagrada, detentora do conhecimento, hoje tem se discutido sua função como mediador da aquisição do conhecimento por parte do estudante tendo, no entanto, demandas que vão além do mero fazer em sala de aula.

Diehl e Marin (2016), colocam que tais mudanças que vêm ocorrendo em relação à função do professor como, por exemplo, a fragmentação do seu trabalho e a complexidade das demandas que são, quase em sua totalidade, impostas, exigem desse profissional – além das competências pedagógicas – habilidades sociais e emocionais.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2005) considera a profissão docente como uma das que são mais estressantes, com implicações tanto na saúde física quanto na mental e, por fim, no desempenho profissional. O adoecimento docente aumentou substancialmente no século XXI, acarretando questões tanto para a saúde docente quanto para a qualidade de constância no processo pedagógico, além do impacto que o adoecimento e o absenteísmo causado por ele trazem à gestão escolar.

Desse modo, o objetivo geral do presente estudo é entender como as principais causas do adoecimento docente, podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos são: conceituar saúde e saúde mental; conceituar trabalho docente e as relações estabelecidas com saúde e saúde mental; apontar e analisar os impactos que o adoecimento docente pode acarretar ao processo de ensino e aprendizagem.

Para isso a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com revisão crítica de literatura em saúde e educação. Utilizou-se como fonte livros ligados ao tema bem como artigos publicados em banco de dados científicos tanto na área de educação quanto saúde: Scielo, Pubmed, Cochrane, Lilacs, Medline, BVS. Os descritores utilizados foram: saúde, saúde mental, trabalho docente, adoecimento docente, processo de ensino e aprendizagem. O presente estudo justifica-se a partir do momento em que se pretende demonstrar as principais causas do adoecimento de docentes e como a tal fenômeno pode impactar o processo de ensino e aprendizagem.

CONCEITUANDO SAÚDE, SAÚDE MENTAL E SAÚDE DOCENTE

Gaino et al (2018), colocam que tanto saúde quanto saúde mental possuem conceitos bastante complexos e dependem de contextos sociais, históricos e políticos bem como pela evolução das práticas em saúde. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946), define a saúde como sendo o “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade”.

Essa definição, no entanto, possui 78 anos e, ao longo do tempo, foi sendo criticada devido à sua proposição irreal do “completo bem-estar” que não considerava as limitações humanas e ambientais. Assim, na década de 80, do século XX, novas abordagens foram sendo consideradas e a saúde como construção social passou a ter evidência no processo de uma nova conceituação de

saúde. Assim, a saúde passou a considerar fatores nutricionais, educacionais, de trabalho, de moradia, renda e de acesso à serviços de saúde. Há, no entanto, a coexistência desses novos princípios com a antiga visão “irreal” proposta pela OMS em 1946.

Ao que concerne à conceituação de saúde mental, o termo “bem-estar” também está presente. A própria OMS (1946) define que saúde mental é o “estado de bem-estar no qual o indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade”.

De acordo com Rocha e David (2015), o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro, considera o conceito de saúde como algo ampliado e tem, em suas prioridades, o cuidado à saúde mental através de acompanhamento multidisciplinar não focando apenas na presença ou não de doença.

Em seu estudo, Gaino et al (2018), perceberam que apesar de existir uma visão biomédica na conceituação do que é saúde mental para alguns profissionais da saúde, grande maioria a associou com a noção de bem-estar, integralidade do ser humano e as questões sociais como determinação do processo saúde-doença.

Tendo a visão complexa do que é saúde mental e os conceitos de integralidade do ser humano e do constructo social da saúde, pode-se entender que o trabalho docente é afetado pela não completude que envolve a conceituação de saúde mental e, assim, é um grupo que deve ser observado de maneira bem próxima tanto pela área da educação quanto na área da saúde.

Neste sentido Tamez (2020) coloca que definir o que vem a ser “saúde docente” é uma tarefa extremamente delicada e que necessita de uma ampliada revisão sobre o tema. Como já dito anteriormente, assim como a

saúde a conceituação de doença não pode ser tratada sem se considerar suas determinações sociais e históricas.

Um termo frequentemente utilizado e que agrupou o esforço de muitos pesquisadores sobre o tema é o de “mal-estar docente”. A esse respeito, existe o consenso de que falar em mal-estar remete ao estudo e compreensão dos problemas de saúde derivados da prática docente. Isto é, estudam-se as doenças e/ou os signos e sintomas próprios de afecções tanto psíquicas como físicas, contudo, esse conceito não incorpora o de saúde docente. A saúde e a doença são parte de um mesmo processo, cuja principal determinação se encontra na estrutura social e econômica. Assim, o processo saúde-doença precisa ser explicado historicamente dentro de um contexto político, social e econômico [...], considerando também a reprodução social do cotidiano e dos elementos culturais que intervêm na configuração dos riscos para a saúde, assim como sua defesa e proteção [...] (TAMEZ, 2020, p. 1).

Diehl e Marin (2016) colocam que diversas mudanças, em relação à função do professor, têm ocorrido devido a um processo histórico em rápida transformação no que concerne o contexto social. Dentre essas mudanças, segundo as autoras, estão a fragmentação do seu trabalho e a complexidade das demandas que lhes são impostas.

Como resultado disso, as autoras acima citadas, podem ser vistos, em docentes, os desgastes osteomusculares e transtornos mentais como, por exemplo, apatia, estresse, desânimo e desesperança.

Nesse sentido, independentemente do nível de ensino e instituição (pública ou privada) em que atue, aponta-se que repercussões negativas na saúde do professor podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho [...]. Em conjunto, esses fatores se constituem como fontes de estresse [...], associadas à organização do trabalho, ao seu conteúdo, à realização da tarefa e ao seu entorno [...] (DIEHL e MARIN, 2016, pp. 65-66).

Focando nas questões de saúde mental, observa-se, portanto que o estresse, as relações pessoais dentro do ambiente de trabalho, as relações profissionais, exigências das mais complexas que extrapolam a sala de aula, extensiva jornada de trabalho além de ambiente hostil e sem devida estrutura para o pleno desenvolvimento do trabalho intensifica o adoecimento psíquico docente, principalmente quando relacionado ao estresse.

Neste contexto, Silva e Torres (2020) colocam que em atividades profissionais grande parte das reclamações dos trabalhadores, de um modo geral, é de estresse. Estresse, esse, que tem origem na organização do trabalho (ritmo, quantidade e qualidade das tarefas executadas) que são avaliados (percebidos) pelos trabalhadores como prejudiciais à sua autoestima e ao seu bem-estar.

Silva e Torres (2020), afirmam que o estresse pode ser caracterizado como um rompimento de equilíbrio do corpo, implicando em um processo psicofisiológico de excitação do organismo. Para que esse equilíbrio possa se restabelecer há considerável demanda de mobilização de energia física, mental e social.

Baptista (2014) encontrou em sua revisão de literatura que os níveis elevados de estresse ou de ansiedade podem estar associados a sintomas físicos como dores de cabeça, diminuição de libido, insônia, fadigas mentais, redução da capacidade de concentração e preocupação excessiva, sintomas semelhantes àqueles desencadeados pela depressão. Assim, ocorre um desequilíbrio na homeostase interna do organismo, indicando a necessidade de uma resposta adaptativa para a preservação de sua vida (SILVA e TORRES, 2020, p.70).

Além disso, o destrato por parte da sociedade quando o trabalhador entra em processo de estresse e depressão, tido como “preguiça” ou “dissimulação” ou outros termos depreciativos, fazem com que eles não procurem ajuda médica e/ou terapêutica.

Desse modo, a qualidade do trabalho cai, devido à inúmeras questões como desânimo, absenteísmo, dores ou outros sintomas psicossomáticos, que interferem diretamente no trabalho a ser desenvolvido e, no caso do docente, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes por quais aquele é responsável.

ADOCIMENTO DOCENTE E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As formas de viver o trabalho e o adoecimento docente estão atreladas, segundo Marcelino (2011), às concepções culturais do que é, para o professor, a docência. Assim, tais concepções podem ser resumidas, conforme a referida autora em: concepção hegemônica (docência como profissão), concepção idealista ou religiosa (docência como vocação), concepção materialista (docência como ato político) e concepção orgânica (docência como modo de vida).

De acordo com Silva et al (2023), o modo como o docente irá experienciar o exercício de sua profissão poderá afetar em maior ou menor grau sua percepção de adoecimento. Os autores ressaltam, ainda, que o trabalho docente vai além da jornada laboral invadindo espaços de vida particular do profissional, o adoecendo já que o destitui de um tempo livre para descanso.

Vale mencionar, de acordo com Abib (2008) que o homem pós-moderno tem o saber como algo múltiplo e que as verdades e a vida são provisórias. Assim, pode-se dizer que o professor que se dá valor a partir do saber sofre com essas mudanças.

A ciência continua a ser seu horizonte, mas agora minada pela própria instabilidade. Outros saberes se empoderaram e se sustentam no direito de expressão, mesmo que esvaziados de sentido. A docência mudou de lugar e causa um mal-estar que ainda está sendo processado na vida cotidiana das escolas. O professor adoecido apartado desse novo contexto (SILVA et al, 2023, p. 3).

Concordando com Nascimento e Seixas (2020), é possível afirmar, portanto, que o crescente aumento do adoecimento dos docentes brasileiros, independente da causa, coloca em risco a qualidade do sistema educacional. Segundo Corrêa (2019), o adoecimento do professor se inicia dentro da escola e, ainda de acordo com a autora, isso se dá por inúmeros motivos, sendo alguns deles: falta de diálogo sobre a questão da saúde do trabalhador da educação ou, também, um olhar não atento por parte da gestão escolar. Deve-se levar em conta, também, que devido à baixa remuneração dos docentes, estes, mesmo quando doentes, continuam a trabalhar, pois necessitam manter seu padrão de vencimento, o que faz com que a doença relacionada ao trabalho se agrave.

Além da doença se agravar, seja ela mental ou osteomuscular, há também o comprometimento da qualidade das aulas e de todo o trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo, já que este faz parte de um corpo docente. Um professor com dores ou com um psicológico abalado não

Porém, esse professor doente, mesmo nessas condições continua trabalhando e cumprindo todas as suas responsabilidades com a turma e com a escola em si, o que reflete no aprendizado das crianças e no ambiente de trabalho (CORRÊA, 2019, p. 18).

Indo além dos professores que continuam a trabalhar ainda estando doentes, existem aqueles que necessitam de afastamento devido a gravidade da situação e, assim também afeta a qualidade do processo de ensino e aprendizagem uma vez que gera rotatividade docente às turmas de estudantes uma vez que no lugar do professor afastado é necessário designar novo profissional para dar continuidade ao trabalho letivo. Nesta situação, por melhor profissional que seja o professor em substituição, esta precisa conhecer a turma e está o conhecer, estabelecendo novo vínculo e novo processo pedagógico.

A rotatividade de professores também afeta o processo de ensino e aprendizagem. Duarte (2009) coloca que

[...] outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos (p. 10).

Indo além da relação professor-aluno que a rotatividade docente produz, há também prejuízos no relacionamento professor-escola, uma vez que o professor em substituição terá que se integrar do trabalho coletivo da escola que está ingressando, num processo já em andamento e, muitas vezes, não tendo total clareza da situação da Unidade Escolar, seus problemas – e causas deles.

Outro ponto que deve ser ponderado – e será tema de outro estudo desta autora – é a readaptação docente. Isso, porque, ao retornar ao trabalho, mesmo em funções diferentes, que não sejam em sala de aula, o docente, na maioria dos casos, volta à escola que se encontra da mesma maneira de quando eles foram afastados e/ou readaptados.

Eu seu estudo, Corrêa (2019) coloca quando se aborda o retorno ao trabalho de um profissional, é necessário analisar a rede de causas relacionadas aos afastamentos. Apesar de parecer algo óbvio, não é o que ocorre, já que docentes afastados e/ou readaptados voltam ao trabalho em condições semelhantes àquelas que influenciaram seu adoecimento.

E não se pode colocar a culpa nas equipes gestoras das unidades, pois o problema é muito maior e vai além do poder da gestão. Algumas questões mentais, por exemplo, necessitam que o trabalhador realize suas novas funções em silêncio e, numa escola, isso é quase impossível. Além do fato de que se a pessoa se afastou e/ou readaptou por questões psicológicas/mentais é necessário que o ambiente seja observado e analisado por profissional da saúde para melhoria dele. Ou, pelo menos, formações mais diretas aos gestores sobre tais fatores e não somente sobre gestão democrática – que sim, é necessária, mas gestão de um ambiente saudável também o é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pode ser visto no presente estudo, a profissão docente é considerada como uma das profissões mais estressantes do mundo e, na realidade pós-moderna, tem tido crescente adoecimento dos profissionais docentes, causando afastamentos e/ou readaptações funcionais devido à problemas de saúde das mais diversas origens sendo que as principais são osteomusculares e de saúde mental (psicológicos).

Foi possível ver que o adoecimento docente gera diversas consequências negativas ao sistema educacional que, ao ter seus docentes afastados ou readaptados, tem modificado toda a organização interna da escola. Além do fato de que a relação aluno-professor e professor-escola é afetada negativamente devido a rotatividade docente.

O processo de ensino e aprendizagem também sofre consequências negativas, uma vez que ao não ter uma relação solidificada com o estudante, o professor em substituição não terá qualidade em seu modo de trabalhar, por melhor profissional que seja, o que acarretará um processo de aprendizagem deficiente por parte dos estudantes.

Cabe ainda colocar que o adoecimento docente também contribui para a desvalorização da carreira docente. Conforme visto neste estudo, o que antes era visto como profissão de prestígio e reconhecimento social, a docência passou a ser mais relacionada com sofrimento.

Pode-se concluir, portanto, que apesar de ser um trabalho que é impulsionador de outras profissões, a docência está adoecendo cada vez mais seus professores e, assim, desqualificando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros. A culpa, no entanto, não é do professor e nem da gestão escolar diretamente, mas de todo um sistema que faz com que o professor acumule funções e tarefas que levam a profissão para além da sala de aula e não estimula – e não permite estimular – um ambiente mais saudável para o profissional.

REFERÊNCIAS

ABIB, José. **Ensaio sobre desenvolvimento humano na pós-modernidade.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 417-427, jul./set. 2008.

CORRÊA, Letícia. **Adoecimento docente: suas causas e consequências.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2019. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2316d0e0-3bb6-409c-8ab7-68c9888eb9cd/content>. Acesso 04 dez. 2024.

MARCELINO, A. L. G. **Adoecimento Docente: Narrativas do trabalho em busca do “que viver”.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul – RS, 2011.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. **O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas.** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso 27 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Meeting of experts on updating the list of occupational diseases**, Geneva. Disponível em: <https://www.ilo.org/resource/meeting-experts-updating-list-occupational-diseases-13-20-december-2005-6>. Acesso 27 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946.** Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20%28WHO%29%20-%201946%20-%20OMS.pdf. Acesso 18 nov. 2024.

ROCHA, Patrícia; DAVID, Helena. **Determinação ou Determinantes? Uma discussão com base na Teoria da Produção Social da Saúde.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/4Ndw5mtQzq4DG67WgZmFxFxRj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 27 nov. 2024.

SILVA, Jerto et al. **Saúde mental, adoecimento e trabalho docente.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/pnKjTfs7s9VrzJGMhTsMPSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 04 dez. 2024.

SILVA, Marinalva; TORRES, Cláudia. **Alterações neuropsicológicas do estresse: contribuições da neuropsicologia.** *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, Luziânia, v. 1, n.2, p. 67 - 80, 2020.

TAMEZ, Silvia. **Saúde docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUARTE, R.G. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto. 2009.

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DE QUATRO PAREDES: TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E DESCOBERTAS



EARLY CHILDHOOD EDUCATION BEYOND FOUR WALLS: TIMES AND SPACES FOR LEARNING AND DISCOVERY

VALERIA SANTOS DE SOUZA MATOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Luiz – UNIPAC (2011); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Os espaços educacionais são repletos de oportunidades de aprendizagem que vão muito além da transmissão de saberes cientificamente produzidos. Especialmente na educação infantil, onde as relações interpessoais, a troca de experiências e da convivência são traços marcantes dos processos pedagógicos. Nesse sentido, esta pesquisa propõe repensar as relações humanas no ambiente escolar através de um planejamento que valorize a diversidade, a interação entre os pares e a individualidade através de um planejamento que permita a autonomia, a integração e a transformação dos espaços da escola, reconhecendo não só as salas de aula como espaços propícios para desenvolver os trabalhos, mas também aprender a desfrutar da escola e do entorno, possibilitando aos alunos novas experiências. Via de regra, a escola é organizada considerando-se o tempo previsto para o cumprimento de sua função, definindo objetivos e conteúdos a serem trabalhados em diferentes propostas didático-pedagógicas. Porém, especialmente na educação infantil, é necessário reconhecer que cada indivíduo tem seu próprio tempo de aprendizado, obrigando um planejamento voltado à individualidade do aluno e a valorizado das diferentes formas de vivenciar a aquisição de novos saberes. O espaço escolar deve transformar-se em um espaço de descobertas, onde a criança possa se apropriar das diferentes oportunidades para a percepção de suas capacidades, habilidades e, principalmente, das trocas sociais como construção e fortalecimento de sua identidade. Muito além da brincadeira, temos um importante momento em que se fortalecem os laços interpessoais e a criança percebe sua capacidade de aprendizagem, apropriando-se gradativamente de experiências que transformam seu desenvolvimento e conhecimento de si e do outro.

Palavras-chaves: Planejamento; Integração; Diversidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Educational spaces are full of learning opportunities that go far beyond the transmission of scientifically produced knowledge. Especially in early childhood education, where interpersonal relationships, the exchange of experiences and coexistence are key features of pedagogical processes. In this sense, this research proposes rethinking human relations in the school environment through planning that values diversity, interaction between peers and individuality through planning that allows for autonomy, integration and the transformation of school spaces, recognizing not only classrooms as spaces conducive to developing work, but also learning to enjoy the school and its surroundings, enabling students to have new experiences. As a rule, schools are organized taking into account the time allotted for fulfilling their function, defining objectives and content to be worked on in different didactic-pedagogical proposals. However, especially in early childhood education, it is necessary to recognize that each individual has his or her own learning time, which requires planning geared towards the individuality of the student and valuing different ways of experiencing the acquisition of new knowledge. The school environment must become a place of discovery, where children can take advantage of different opportunities to realize their abilities, skills and, above all, social exchanges to build and strengthen their identity. Far beyond play, this is an important moment when interpersonal bonds are strengthened and the child realizes their capacity for learning, gradually appropriating experiences that transform their development and knowledge of themselves and others.

Keywords: Planning; Integration; Diversity; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação infantil como se pretende vai além do cuidar e educar, abandonando definitivamente a composição de um ambiente de zelo, recreação e socialização entre crianças da mesma idade e onde os pais deixam seus filhos para que estejam seguros e cuidados em suas necessidades básicas diárias.

Na educação infantil, o Educar e o Cuidar são indissociáveis para a elaboração de um planejamento que respeite os tempos da criança nos espaços escolares, pautada em um currículo que propicie às crianças condições de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico, em um espaço que possibilite a troca de experiências, vivências culturais e diversidade, favorecendo assim o desenvolvimento sócio-cultural das crianças desde seu primeiro contato com o universo escolar.

Para tanto, é necessário entender que o cuidar não é um ato isolado, mas um conjunto de atividades em benefício do outro, desde o atendimento de suas necessidades físicas e biológicas

básicas, oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, enfim, aspectos que toda criança necessita em virtude de sua autonomia ainda não estar plenamente adquirida. Para isso, mais que salas de aula e materiais pedagógicos, que certamente são importantes e essenciais ao processo didático-pedagógico, a educação infantil devem ‘pensada’ de modo a oportunizar experiências à criança, ampliar seus conhecimentos e suas vivências adquiridas em seu ambiente cultural, através da troca e da exploração do mundo, da natureza e da cultura, produzindo assim novas significações.

Para tanto, faz-se necessário superar o modelo pedagógico centrado na cultura de saberes didático-pedagógicos, pautados na transmissão de conteúdos, na cronologia rígida de tempo e espaço onde são estabelecidas a propostas a serem desenvolvidas. Mas na educação infantil, muitas propostas decorrem especialmente da interação entre os diferentes agentes, das trocas da criança com a criança ou da criança com o meio, estimulando assim novas proposições, curiosidades e descobertas, que enriquecem o processo de aprendizagem do aluno.

Para tanto, é necessário repensar a educação infantil observando diferentes parâmetros, desde a concepção das diretrizes que permeiam as práticas educativas, o estabelecimento de um Projeto Político Pedagógico em acordo com a legislação e as propostas educacionais para a infância, mas principalmente compreendendo que, na infância, muitas aprendizagens são construídas à partir de uma ação não planejada, algo que desencadeia a curiosidade das crianças e que percebemos ser importante não deixar passar.

TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos em educação escolar, as pessoas pensam em espaços organizados, mesas e cadeiras planejadamente dispostas para permitir um ambiente onde o aluno possa sentar e aprender, diferentes materiais pedagógicos que possam ser usados na apresentação das propostas pedagógicas estabelecidas e preparadas para cada conteúdo, assunto ou tema a ser abordado. Para a educação infantil, estes espaços devem, ainda, propiciar a criatividade e a exploração das ações lúdicas e integradoras como forma de estimular as diferentes aprendizagens para as crianças.

Esse modelo de escola descrito acima não atende mais os processos de ensino-aprendizagem esperados para a formação de um aluno reflexivo, crítico e capaz de elaborar concepções individuais e coletivas a partir da interação com outros agentes. Particularmente na educação infantil as propostas precisam estar centradas nos aspectos lúdicos, na apropriação dos espaços e das brincadeiras como estímulo à interação com o outro e com o meio, pois a criança aprende e troca experiências através dessa integração, através da brincadeira, da manipulação, da observação e

exploração do meio em que está inserida e onde encontra espaço para explorar a própria criatividade de curiosidade. Como destacado por Serrão

[...] “a forma como se organiza a rotina escolar, por vezes, contradiz os princípios e os pressupostos defendidos pelos profissionais que atuam no Ensino Fundamental. Abordar esse tema nos cursos e programas de formação (inicial e/ou continuada) de professores torna-se importante para sensibilizá-los para os aspectos constitutivos de sua prática pedagógica, possibilitando a reflexão sobre a organização do tempo/espaço e sua relevância no projeto educacional que se pretende desenvolver”. (2007, p.1/2)

A delimitação dos conceitos essenciais ao saber para o processo ensino-aprendizagem que orienta a organização do fazer pedagógico, manifesta-se na programação de conteúdos, nos tempos e espaços, no planejamento e ações a serem desenvolvidas, enfim, é resultado das intencionalidades esperadas, em geral atendendo diversos interesses distintos à cada época, sociedade ou mesmo modelo de instituição. No entanto, devem respeitar o sujeito em sua identidade, necessidades e sua cultura social, para que a escola então possa cumprir seu papel transformador do sujeito.

Na educação infantil, onde os espaços de relação humana são mais evidenciados, pois como bem sabemos, a criança é essencialmente contato e interação, as relações se dão principalmente pelo tato e pela observação, às vezes mais até que a fala. Sendo assim, pensar a educação infantil num espaço onde os saberes pedagógicos se mantêm enraizados em conceitos historicamente construídos e propostos, denota a fragilidade com que a escola pensa a educação na primeira fase escolar, como destacam Sekkel & Gozzi:

[...] “é necessário repensar as relações humanas no ambiente escolar, tendo como objetivo conceber, planejar e transformar os espaços, de forma coerente com o projeto educacional, que visa a formação de cidadãos, a valorização da diversidade e o desenvolvimento da individualidade”. (2007, p.1)

A criança, por natureza, é um ser brincante e capaz de criar uma história completa com pequenos objetos que se transformam em personagens especiais. Justamente por isso é preciso compreender que a educação infantil não pode conceber apenas os espaços tradicionais como ambientes de aprendizagem pois, se a criança aprende brincando, podemos afirmar que os ambientes externos, tanto quanto as salas de aula ou os demais espaços pedagógicos, compõem espaços de estímulo e conhecimento. Isso inclui compreender a escola muito além da sala de aula ou dos ambientes formais delimitados como ‘espaços acadêmicos’, uma vez que na educação infantil o desenvolvimento do projeto educacional deve considerar os espaços a serem explorados em sua plenitude.

Em seu cotidiano, vemos que a criança produz ações em qualquer espaço que lhe chame atenção ou que encontre algo para se divertir ou interagir. Justamente diante dessa constatação é que a escola deve ser pensada para além de seus ambientes tradicionais, mas especialmente em espaços lúdicos, que instiguem a exploração, que desafiem a criança a exprimir sua criatividade e aguce sua curiosidade. Do parque ao refeitório, da horta ao tanque de areia, a escola de educação

infantil deve ser pensada enquanto espaço de mediação para o desenvolvimento das habilidades da criança e a aquisição de novos conhecimentos.

Como colocado por Sekkel & Gozzi (2007), na educação infantil os ambientes, muito além de espaços de formação, devem ser ‘parceiros’ na construção das relações humanas, na mediação entre os diferentes agentes e nas possibilidades de aprimoramento da diversidade cultural, dos alunos e do conhecimento. Para isso, as escolas devem ter um olhar especialmente voltado à concepção e planejamento dos espaços, buscando e recriando a sintonia com a diretriz do projeto educacional. Segundo as autoras, quando o ambiente escolar reflete o autoritarismo e as limitações importadas às relações humanas, o próprio conhecimento dos alunos é afetado.

Especialmente na educação infantil, um ambiente rígido certamente irá limitar as relações das crianças e sua interação com o outro e com o próprio ambiente, sufocando sua criatividade, dificultando as relações interpessoais, a curiosidade, a iniciativa e a naturalidade, essenciais ao desenvolvimento da criança. Citando Vygotsky:

“No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que a realidade. [...] sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] o brincar fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias, [...] tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar”. (1994, p.134/135)

Esse modelo educacional, tradicional e rígido, superado no discurso mas ainda muito presente em várias instituições e práticas metodológicas cotidianas, é caracterizado por ambientes que não privilegiam a interação, a ação coletiva espontânea e tem as propostas centradas no professor ou no conteúdo, desconsiderando a diversidade cultural, as relações de troca e a interação entre os diferentes agentes. Esses modelos educacionais são mais presentes em etapas posteriores da educação, por considerarem que os alunos no ensino fundamental e médio necessitam de maior controle e não aproveitam o ensino em situações lúdicas.

Mas na educação infantil, também observamos situações em que os espaços lúdicos ainda são apenas locais de lazer, brincadeira e diversão, desconsiderando as oportunidades de aprendizagem, de troca, de formação, desenvolvimento e interação, fatores determinantes nos processos de educação infantil. Como destacado por Forneiro (1998), a escola e seus espaços permitem a construção de uma identidade que é essencial para que a criança se reconheça no processo de aprendizagem e desenvolvimento, conectando o que aprende à sua própria cultura. Isso amplia sua condição para além de um mero aluno, permitindo que se perceba como sujeito capaz de construir seus saberes e de reconhecer a importância de sua cultura. Conforme Barbosa & Horn (2001) apud Nono:

“Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o

que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte". (2011, p. 1).

TEMPOS E ESPAÇOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Especialmente na educação infantil, tanto o ambiente como as próprias propostas pedagógicas devem oferecer às crianças inúmeras possibilidades de ação, ampliando assim as vivências de descobrimento e consolidação de experiências. São através das vivências que a criança fortalece seu processo de aprendizagem, mas não se trata apenas de pensar o desenvolvimento cognitivo, mas em seu desenvolvimento social, emocional e físico.

À medida que a criança cresce, suas habilidades são aprimoradas especialmente por suas vivências e experiências, decorrentes do meio social em que está inserida e interage. Nesse contexto, a sua família e a comunidade em que convive se tornam sua principal referencial pois a criança absorve parte das experiências culturais que compõem esse cotidiano. Por isso, é essencial que a educação infantil seja pensada não a partir das diretrizes curriculares, que certamente devem abranger o planejamento escolar, mas a partir da identidade de cada aluno, valorizando sua cultura através dessas diretrizes.

Nesse contexto, o espaço infantil deve priorizar a troca de saberes entre as crianças, valorizando a diversidade cultural como uma importante etapa no processo de aquisição de novos conhecimentos. Segundo o RECNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

[...] "as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação". (1998, vol 1, p. 21-22):

As interações que ocorrem dentro dos espaços são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois como destacado por Zabalza:

[...] "embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática, de modo que as intervenções representam considerável aspecto para cada área do desenvolvimento, no sentido de reforçar e estabelecer as bases de um progresso equilibrado". (1998, p. 52),

Assim, podemos afirmar que o currículo da educação infantil deve abranger áreas variadas de desenvolvimento, valorizando desde as questões de aquisição de linguagens e conhecimentos básicos, sem renunciar ao brincar, ao lúdico, ao desenvolvimento motor e às questões ligadas a socialização, essenciais para a formação global do aluno. Segundo Edwards et al:

“A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado”. (1999, p.152)

Assim, contemplar uma educação de qualidade na educação infantil, centrada na criança, em suas singularidades, valorizando a cultura e sua interação individual e coletiva com as diferentes formas de aprendizagem, passa também em planejar seus espaços e todo o processo ensino-aprendizagem que as experimentações possibilitam à criança, desde a primeira infância. A educação infantil, portando, vai muito além das propostas e diretrizes abarcadas nos processos didático-metodológico, devendo privilegiar o brincar e a ludicidade p partir dos diferentes espaços que a instituição pode oferecer como espaço de descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da educação infantil deve estar centrada na criança e em suas expectativas, buscando oferecer uma educação lúdica e que valorize as diferentes etapas da infância, do brincar, do brinquedo e da brincadeira, especialmente a partir das próprias iniciativas para que os espaços escolares sejam realmente espaços de exploração, descobertas e construção de vivências, pois a criança aprende e se apropria de suas experimentações, fortalecendo sua cultura social e aprimorando seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social.

Particularmente na educação infantil, desde a primeira infância, a criança deve compreender que as aprendizagens decorrem de sua interação com outros agentes e com o meio em que está inserida, das experiências e vivências possíveis em diferentes espaços e à partir de seu processo de experimentação, observação e apropriação. A troca e a integração do sujeito nas diferentes situações, propostas e materiais enriquece o processo de educação infantil, pois permite às crianças conhecerem outras culturas, compreenderem a diversidade cultural, outros hábitos e costumes diferentes dos seus e perceber que tudo isso auxilia em suas escolhas e na tomada de decisões.

Valorizar os diferentes espaços na educação infantil garante, então, que a criança possa absorver novas formas de se relacionar com o outro, com o meio e consigo mesma, permitindo-lhe compreender os hábitos e valores diferentes dos seus, mas sobretudo compreender sua própria autonomia e como se integrar socialmente aos diferentes espaços sociais, pois a educação infantil é justamente um espaço social democrático, onde cada criança traz suas próprias vivências e constrói novas experiências a partir das ações individuais e coletivas oferecidas nos diferentes tempos e espaços de descoberta, trocas e aprendizagens.

É necessário, então, pensar as propostas e construções na educação infantil a partir de seus espaços, em como planejar ações que permitam às crianças se apropriarem de diferentes oportunidades, explorando e vivenciando toda a diversidade cultural possível a partir das relações de troca, que permitem a diversidade cultural e as vivências coletivas e individuais, necessárias para a apropriação de aprendizagens e novos saberes, ao desenvolvimento pleno, aquisição de autonomia e, principalmente, no fortalecimento da identidade pessoal e aquisição de autoconfiança para explorar o meio em que está inserida e suas diversas oportunidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. da G. S.; **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil.** In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65-79.

BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; GEORGE FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORNEIRO, L. I.; **A organização dos espaços na educação infantil.** IN.; Zabalza, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 1998.

HORN, M. da G. de S.; **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

NONO, M. A.; **Organização do tempo e espaço na educação infantil – Pesquisas e Práticas.** Texto (Departamento de Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Jose do Rio Preto, 2011.

SEKKEL, M.; C.; GOZZI R. M.; **O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento.** In: DIAS, Marina Célia M. e NICOLAU, Maria Lucia M. Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. São Paulo: Papirus, 2003.

SERRÃO, C. R. B.; **Oficina A Construção do Conceito de Tempo: Rotinas.** USP Universidade de São Paulo FEUSP Faculdade de Educação FAFE Fundação de Apoio à Faculdade de Educação. PEC Município. São Paulo. 15 a 20 de jan. 2007.

VIGOTSKY, L. S.; **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A.; **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COGNIÇÃO E CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR



NURSERY RHYMES: COGNITION AND CREATIVITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

VANESSA APARECIDA PEREIRA GOMES DE SOUZA

Graduação em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2011); Graduada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Conectada – Faconnect (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Valdir Azevedo.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa Cantigas de roda na educação infantil: cognição e criatividade no espaço escolar. O texto traz reflexões sobre aspectos de uma prática em sala de aula com alunos da Educação Infantil. Objetivamos, com esta reflexão, estabelecer relações entre os processos cognitivos, afetivo, psicomotricidade e desenvolvimento oral para crianças, na perspectiva de que essas propostas venham a contribuir para a pesquisa e as práticas de formação discente. Constituem os referenciais teóricos deste trabalho estudos sobre as ideias desenvolvidas por estudiosos como Vygotsky e Piaget, com base de estudo a partir de autores da atualidade que desenvolveram pesquisas sobre ludicidade, educação na infância, cognição, brincadeiras, psicomotricidade e desenvolvimento oral e corporal.

Palavras-chave: Lúdico; Cognição; Infância; Interação; Oralidade; Música; Movimento; Ciranda.

ABSTRACT

This paper presents the partial results of a research project on nursery rhymes: cognition and creativity in the school environment. The text reflects on aspects of classroom practice with kindergarten

students. The aim of this reflection is to establish relationships between cognitive, affective, psychomotor and oral development processes for children, with a view to these proposals contributing to research and student training practices. The theoretical references of this work are studies on the ideas developed by scholars such as Vygotsky and Piaget, based on current authors who have developed research on playfulness, childhood education, cognition, play, psychomotricity and oral and body development.

Keywords: Playfulness; Cognition; Childhood; Interaction; Orality; Music; Movement; Ciranda.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desse artigo ocorreu como forma de ampliar um pouco mais a discussão sobre o uso de aportes da cultura popular em sala de aula – cantigas de roda -, tendo em vista que por muito tempo a cultura oral popular foi responsável pela formação informal de muitos povos.

Iniciamos o presente trabalho com as contribuições de autores que pensam a vida em sociedade como construção da identidade nas relações sociais: como o rodar da ciranda que vai a cada momento recriando olhares sobre o outro.

Assim, reiteramos com uma resumida análise do sujeito-histórico a partir dos autores Paulo freire, Maria Celina Melchior, Nádya Aparecida Bossa, Fernando Becker e Celso Antunes: “Sabemos que a maneira como a educação foi entendida no decorrer dos tempos está diretamente relacionada à concepção de ser humano adotada pela sociedade e está impregnada das concepções sócio-histórico-culturais de cada período da história” (Silva, 2012, p.9).

Portanto, tal tema se justifica numa tentativa de perpetuar práticas educativas de base psicossocial que por um lado são lúdicas e de fácil assimilação pela criança e por outro, permite um trabalho em grupo fortalecendo os laços de coletividade que se quer em uma educação com base na prática da cidadania, para que assim em qualquer tipo de aprendizagem, a situação envolva uma relação afetiva entre quem aprende e quem ensina Chamat (1997, p.58 apud Silva, K.C., 2012. p.90).

Não é possível, “desvincular a habilidade cognitiva e a social da emoção (...); não existe processo de aprendizagem que aconteça sem que a emoção seja trabalhada paralelamente ao conhecimento” (Silva, 2012. p.96).

Sendo assim, o objetivo desse artigo é desenvolver a discussão da socialização e da interação do aluno com o seu meio escolar através da linguagem corporal, oral e musical, enquanto componentes da cultura de todos os povos, possibilitando a base de construção de uma educação mais lúdica e cidadã com caráter psicoafetivo.

DESENVOLVIMENTO

Muitos são os estudos voltados para a área da cognição uma vez que “estamos sempre aprendendo e a aprendizagem faz parte da nossa experiência humana cotidiana” (Barone; Martins & Castanho, 2011, p.15).

Queremos aqui aliar os estudos cognitivos ao estudar com prazer, pois entendemos que a ludicidade no ambiente escolar é uma importante aliada na sistematização do conhecimento por abrir espaço para o diálogo e a construção do conhecimento coletivos, ou seja não é exclusividade e nem atinge somente a criança dentro do processo de ensino e aprendizagem:

(...) a palavra brincar não se relaciona apenas às atividades da criança, pois em todas as idades as pessoas brincam. Também os jogos estão presentes em todas as faixas etárias embora as crianças os pratiquem de forma mais frequente e com mais liberdade. Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participar das atividades: sinais de alegria, risos e certa excitação são componentes desse prazer, embora a contribuição do brincar vá bem além de impulsos parciais a cria trabalhos escolares e acadêmicos prontos (Garcia e Marques 1990 apud Coria-Sabini, 2015, P.27).

Nesse sentido, esse recorte do trabalho com cantigas populares tem o intuito de estudar como ocorre a construção do conhecimento na educação infantil sua ludicidade e a valorização dos indivíduos através da oralidade e da música, neste caso, cantigas populares folclóricas de roda.

Portanto, a proposta é mostrar nesse artigo que as cantigas de roda podem ser o fio condutor para um processo lúdico de alfabetização que, mesmo com suas raízes fundadas na oralidade, de cunho informal e parte indissociável do desenvolvimento educativo popular, essas cantigas têm em si um caráter estreito com o desenvolvimento dos estudos cognitivos sistêmicos de aprendizagem para a infância.

Este trabalho terá seu desenvolvimento apoiado principalmente nos estudos desenvolvidos por Vygotsky e socioconstrutivismo e outros autores da atualidade ligados a área da educação infantil, psicopedagogia e oralidade na escola.

Buscando partir do princípio de que “a noção de desenvolvimento se dá por saltos e rupturas” (Barone, M. & C., 2011, p. 125) e, além de transitar por ideias recentes que construíram novas discussões sobre ludicidade na educação infantil.

Veremos na citação de uma cantiga a seguir que como atividade lúdica e oral, as cantigas sempre se apresentaram como uma excelente opção de introdução da criança ao convívio social.

Podemos discutir aqui o resgate pela perda de identidade entre os indivíduos e (RUBEINSTEIN, 2012) nos ajuda a perceber essas questões críticas das relações humanas na sociedade atual e suas variantes de afeto e de adaptação ao meio:

A aprendizagem tem a função de adaptação. Podemos considerar a aprendizagem equivalente ao instinto de conservação. Ao contrário dos animais, o ser humano, quando nasce, não é nada, até que possa aprender com o outro em uma relação amorosa. Portanto, a aprendizagem tem a função de conservar a espécie humana, introduzindo o indivíduo na cultura (Rubeinstein, 2012, P.19).

Nesse sentido, as cantigas trazem uma temática simples e de fácil identificação e assimilação, principalmente para quem está no começo do processo de aprendizagem, em busca de reconhecer e ser reconhecido no ambiente escolar:

Escravos de Jó

Escravos de Jó

Jogavam caxangá

Tira, bota, deixa o Zé Pereira ficar.

Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue zá

Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue zá.

Na escola, o aluno-criança encontra o mesmo mundo do cotidiano, mas num formato mais denso e hermético, com uma intensidade de estímulos de forma que passa a acelerar seu processo cognitivo de cotejamento e comparações, experienciando assim, o mesmo como novo.

Portanto, pode-se dizer que os elementos cognitivos contidos na sonoridade, repetição e outros elementos coreográficos das cirandas: “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar”, podem contribuir para uma ampliação do nível de raciocínio e socialização do indivíduo, realizando sinapses que são importantes para o desenvolvimento deste do ponto de vista psicomotor.

A seguir o autor define o que são cirandas:

As cantigas de roda, também conhecidas como cirandas são brincadeiras que consistem na formação de uma roda, com a participação de crianças, que cantam músicas de caráter folclórico, seguindo coreografias. São muito executadas em escolas, parques e outros espaços frequentados por crianças. As músicas e coreografias são criadas por anônimos, que adaptam músicas e melodias, são, portanto, folclóricas. As letras e as melodias das músicas são simples e trazem temas do universo infantil (Costa e Silva et,ali., 2010).

Veremos, a seguir, alguns exemplos de cantigas de roda/ciranda, (Costa e Silva et,ali., 2010). Note-se que a repetição, a docilização e a métrica facilitam a memorização e, portanto, a socialização por gerar segurança à criança que logo entende a letra e se harmoniza com os demais alunos em uníssono:

Ciranda cirandinha

Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar

O anel que tu me deste era vidro e se quebrou

O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou

Por isso, D. Fulano entre dentro dessa roda

Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá-se embora

A ciranda tem tres filhas

Todas três por batizar

A mais velha delas todas

Ciranda se vai chamar

Fui no Itororó

Fui na fonte do Itororó

Beber água e não achei.

Achei linda morena

Que no Itororó deixei.

Aproveite minha gente

Que uma noite não é nada.

Se não dormir agora

Dormirá de madrugada.

Ó Mariazinha!

Ó Mariazinha!

Entre nesta roda

E dançara sozinha.

Sozinha eu não danço

Nem devo dançar

Porque tenho o boto

Para ser meu par.

Ao analisarmos a estrutura das cantigas e/ou, lermos em voz alta ou cantarolar, podemos notar que a sonoridade e a melodia simples compõem um universo muito familiar à criança, aproximando-se muito às intervenções maternas durante a gravidez em que as genitoras, por um gesto muitas vezes inconsciente vão embalando o futuro rebento num processo de aproximação e de comunicação social que se constrói dia a dia, fortalecendo os laços entre a criança e seus cuidadores:

Atirei o pau no gato

Atirei o pau no gato, tô
 mas o gato, tô tô
 não morreu, reu, reu
 dona Chica, cá cá
 admirou-se, se se
 do berrô, do berrô, que o gato deu, Miau!

Na escola, esse caráter familiar gerado pelo contato com as cantigas também facilita aproximação do educador para com o educando, ampliando as possibilidades de desenvolvimento afetivo do aluno com a escola.

Nasce, então um novo aspecto positivo a partir desse trabalho. A sensação de acolhimento e de pertencimento ao grupo humano se solidifica e produz um senso de identidade coletiva. Temos, a seguir, uma rápida explicação de como as cantigas evoluíram, sendo muito representativas do ponto de vista social com um forte apelo regionalista e/ou rural:

Capelinha de melão

Capelinha de melão
 É de São João
 É de cravo, é de rosa,
 É de manjeriço
 São João está dormindo
 Não acorda, não
 Acordai, acordai,
 Acordai, João!

Caranguejo

Caranguejo não é peixe
 Caranguejo peixe é
 Caranguejo não é peixe
 Na vazante da maré.
 Palma, palma, palma,
 Pé, pé, pé

Caranguejo só é peixe, na vazante da maré!

A canoa virou

A Canoa virou

Pois deixaram ela virar

Foi por causa da (nome da pessoa)

Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho

E soubesse nadar

Eu tirava a (nome da pessoa)

Do fundo do mar

Siri pra cá

Siri pra lá

(Nome da Pessoa) é bela

E quer casar

Durante toda a história, o homem sempre utilizou a dança como linguagem para demonstrar alegrias e tristezas, cultuando a sua vida e morte, seus amores, as guerras e as crenças, sendo assim, uma forma de expressão dos sentimentos, inclui-se aí um caráter romanesco de algumas letras com um tom piegas e exacerbado numa metáfora comparando-se a um peixe:

Peixe vivo

Como pode o peixe vivo

Viver fora da água fria

Como pode o peixe vivo

Viver fora da água fria

Como poderei viver

Como poderei viver

Sem a tua, sem a tua

Sem a tua companhia

Sem a tua, sem a tua

Sem a tua companhia

Os pastores desta aldeia

Já me fazem zombaria

Os pastores desta aldeia

Já me fazem zombaria

Por me verem assim chorando

Por me verem assim chorando

Sem a tua, sem a tua

Sem a tua companhia

Sem a tua, sem a tua

Sem a tua companhia

Vemos então que, muitas brincadeiras cantadas podem ser caracterizadas como formas de expressão do corpo que integram o folclore infantil, associando a musicalidade e movimentos como, por exemplo, *Escravos de Jó*, *Terezinha de Jesus*, *Marcha soldado* e *Ciranda-cirandinha*. São inúmeras as que integram o folclore, porém existem aquelas que não fazem parte desse universo.

As brincadeiras e rodas cantadas, carregadas de ludicidade, estão ao alcance de qualquer pessoa, indiferente da faixa etária e limitações, pois todos podem dançar e vivenciar o ritmo, trazendo, àquele que participa satisfação e bem-estar emocional, físico e social.

Temos, portanto, vários aspectos ligados às questões de afeto e de cognição - essa é uma palavra muito presente em textos pedagógicos e que significa, segundo o Dicionário Aurélio, "aquisição de conhecimento". A psicologia cognitiva estuda os processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento.

O querer aprender está relacionado aos processos cognitivos que por sua vez são afetados pelas emoções:

Devolver à criança o anseio por saber, pois em algum lugar ela perdeu. Partir desse princípio é acreditar que o desejo de saber é algo inerente à espécie humana. Para dizer que devemos devolver à criança aquilo que se perdeu, é preciso acreditar na possibilidade de resgatar algo que existe, mas que, por diferentes razões, não está presente no momento. Entendo que, o resgate do anseio por saber é uma alavanca fundamental e fundante para a constituição de um sujeito que lida com o conhecimento (Rubinstein, 2012, p.19).

Ou seja, não parece haver oposição entre o emocional e o cognitivo, geralmente, no meio educacional, a psicologia cognitiva é invocada em oposição à psicologia "afetiva". A psicologia cognitiva é mais ligada à corrente piagetiana, que se preocupa com o desenvolvimento intelectual,

enquanto a afetiva está relacionada à linha de Freud, mais interessada nas emoções Piaget (apud Costa & Pereira, 2009).

Embora, entendamos o indivíduo como um ser indivisível, complexo e em constante desenvolvimento. Sabemos que o desenvolvimento psíquico químico controla muito do que somos e pensamos.

Sendo assim, é importante fazermos trazeremos algumas afirmações acerca da cognição e da aprendizagem, uma vez que o caráter lúdico e psicomotor ofertados por esse trabalho com as cirandas demandam uma maior intencionalidade e cuidados com as interfaces propostas:

Estamos sempre aprendendo. Aprender é um processo fundamental na sobrevivência do homem em sua adaptação ao meio circundante, não só do ponto de vista da sua natureza biológica, mas principalmente como decorrência de sua capacidade de organização simbólica da realidade (Barone; Martins & Castanho, 2011.p.15).

Podemos entender então que a capacidade de cognição é, de acordo com Piaget (1972, apud Costa & Pereira, 2009), a capacidade de compreender e conhecer o processo mental através dos processos de interpretação. O termo é oriundo do latim *Cognitione*, e significa adquirir conhecimento por meio da percepção(...)com o ambiente externo e determinadas ações.

Os sistemas cognitivos são compostos por diversas partes, como o pensamento, onde se concentram as ideias e a capacidade de reflexão sobre determinados assuntos, conhecimento e percepções. São também formados pelas denominadas propriedades cognitivas, relacionadas e explicadas abaixo, totalizando seis características: a Atenção, o Juízo, o Raciocínio, o Discurso, a Memória e a Imaginação. Como segue:

As ideias resultantes da sensação, derivadas da experiência sensorial (dos sentidos) direta com objetos físicos presentes no ambiente, são simples impressões do sentido, operando na mente, que também opera nas sensações, fazendo uma reflexão para formar as ideias. Essa função cognitiva ou mental da reflexão como fonte de conceitos depende da experiência sensorial, uma vez que as ideias produzidas pela mente têm como base as impressões anteriormente percebidas pelos sentidos. Durante a vida, através de experiências dos sentidos, vamos montando nosso repertório de sensações e este repertório é necessário ao ato de reflexão, pois sem a existência de um reservatório de impressões sensoriais, não há como a mente refletir sobre elas. Durante a reflexão, resgatamos as impressões sensoriais passadas e refletimos sobre elas, combinando-as para formar abstrações de nível cada vez mais superior. Toda abstração é fruto da sensação e da reflexão. Durante o processo de percepção, a mente cria uma experiência completa. Assim, a percepção não é uma impressão passiva e uma combinação de elementos sensoriais, mas uma organização ativa dos elementos, de modo a formar uma experiência coerente Piaget (1972. apud Costa & Pereira, 2009).

Corroborando com o que foi descrito acima, temos:

(...)as sensações do ponto de vista espacial e temporal e dizia que elas não dependiam dos elementos individuais, por exemplo, que a área do espaço de um círculo pode ser preta ou branca, grande ou pequena, mas ainda manterá a qualidade elementar circular. Ele dizia, ainda, que um objeto não muda, mesmo que modifiquemos nossa orientação em relação a ele. Assim,

uma mesa será sempre uma mesa, mesmo se a olharmos de cima, de lado ou de qualquer outro ângulo. Da mesma forma um som será percebido da mesma forma, mesmo que tocado de maneira mais lenta ou rápida. Ernest Mach (1838-1916 apud - SCHULTZ, Duane p.; SCHULTZ, Sydney Ellen, 2009.)

As sensações e experiências advindas do trabalho escolar a partir do uso das cirandas mostra uma necessidade do ser em viver em sociedade e demonstra como afirma Rubeinstein (2012), que “a aprendizagem tem a função de conservar a espécie humana, introduzindo o indivíduo na cultura”:

Os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra idade (...) Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras.(...) As brincadeiras infantis, frequentemente são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. Vygotsky (1999 apud Smolka, 2009, p.16-17).

A criança, no processo de aprendizagem busca reconhecer-se em seu corpo para com isso entender seu espaço no meio em que vive e age. Podemos afirmar que o trabalho com as cantigas populares de roda ajuda nesse reconhecer-se.

Nesse sentido, é importante a ação do sujeito sobre o conhecimento:

A intenção é fazer com que a criança passe a ser o sujeito da sua aprendizagem, um ser ativo que participa do processo escolar. Isso porque o ato pedagógico constitui um fenômeno complexo e intencional, em que o objetivo fundamental é estabelecer a relação entre a criança e o conhecimento na tarefa de aprender, no qual o professor pode criar condições mais favoráveis para que cada aluno tenha, de fato, oportunidade de desenvolver o seu processo de aprendizagem (Rosenau, 2013, p.68-69).

Vemos então que desenvolver atividades apoiadas nas cirandas podem contribuir com esse fazer-se do sujeito que pode desenvolver-se nos aspectos psíquicos, espaciais e linguísticos, já que ao melhorar a oralidade através da música o aluno tem a oportunidade de entender-se de modo integral, formando um ciclo de amplos diálogos. “diálogo dos alunos entre si, entre alunos e professores, dos professores entre si, sempre organizados, mediados pelo professor e focados nos princípios éticos da igualdade na diferença, da solidariedade e da liberdade de expressão” (Elias, 2011, p.5).

É importante destacar que a realidade escolar e sua rotina dificultam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem mesmo quando esses movimentos intramuros têm um aspecto mais lúdico tanto para o aluno como para o professor (Elias, 2011. p.51):

Sabemos que essa equação, no interior da escola, é de difícil resolução. Mas a produção do conhecimento na escola e toda a cultura dela derivada só vão ser significativos para a maioria dos sujeitos se a agenda dessas conversas, desses diálogos for organizada em torno da construção de uma ética pública e de um sentimento de cidadania a ser experienciado por um dos participantes (Elias, 2011. p.51).

“Por sua vez, o jogo possibilita a aprendizagem do sujeito e o seu pleno desenvolvimento, já que conta com conteúdos do cotidiano, como as regras, as interações com os objetos e o meio e a

diversidade de linguagens envolvidas em sua prática” (Rau, 2012, p.30-31). Temos, então, ratificada a necessidade de se explorar cada vez mais os aportes da ludicidade como facilitadora do trabalho em sala de aula, uma vez que do nosso conhecimento que o tradicionalismo na escola tem recrudescido as relações didático-pedagógicas e dificultado os avanços da área educacional no país.

É inegável a contribuição do lúdico para a vida da criança dentro e fora da escola, pois toda a bagagem de conhecimentos prévios trazidos por ela para a vida escolar fora construída de forma empírica e informal com a família e com a comunidade mesmo antes e até durante o percurso escolar formal que deve ser prazeroso e o professor deve estar atento a essa possibilidade de se estudar com alegria e explorá-la:

Desse modo, com base no pressuposto de que a prática pedagógica possa proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem, o lúdico deve ser levado a sério na escola, proporcionando-se o aprender por meio do jogo e, logo, o aprender brincando. Podemos deduzir, assim, que a formação lúdica do professor favorece essa prática (Rau, 2012, p.30-31).

Além disso, temos:

O brincar é uma atividade séria que deve ser respeitada pelo adulto, pois da mesma proporção em que este dedica a sua atenção ao trabalho, a criança o faz ao brincar, sendo repleto de significados, pois para ela, segundo Seber (1995, apud (Coria-Sabini,2015, p.27), seriedade, alegria, esforço e interesse não são sentimentos antagônicos, já que a criança em penha ao ato de brincar o mesmo esforço que dedica ao andar, falar ou comer. O ato de brincar favorece o equilíbrio afetivo da criança, possibilita-lhe que tome posse de signos sociais já sedimentados culturalmente (Coria-Sabini,2015, p.27).

Portanto, a função pedagógica da escola não pode prescindir de empreender esforços de toda sorte para facilitar a aprendizagem, pois o ambiente escolar é o espaço privilegiado para essas ações. “O entendimento do jogo como recurso pedagógico passa pela concepção de que a função educacional da escola é ensinar e que por isso está tem objetivos educacionais a atingir (Rau, 2012, p.30-31). Com isso, abre-se o leque de possibilidades para ajudar no desenvolvimento do aluno que tem na infância o momento ideal para o aprendizado e (...) o aluno, nesse sentido, faz parte da elaboração e orientação rumo a esses objetivos, para chegar à construção de seu próprio conhecimento” (Rau, 2012, p.30-31).

Assim, entendemos que a ludicidade é um recurso importante para o desenvolvimento integral do aluno. O jogo, utilizado na sala de aula, passa a ser um instrumento facilitador das práticas educacionais pelo professor/educador. O prazer e a sistematização juntos obterão então melhores resultados (RAU, 2012). “O brincar nas suas mais variadas formas se utiliza de toda a capacidade de expressão corporal que a criança possui ou que constrói ao longo de sua interação com o meio (Coria-Sabini,2015, p.27).

Entendemos, portanto, que há íntima relação entre corpo, movimento e aprendizagem, notadamente todas essas funções juntas propiciam à criança desenvolver-se com confiança e equilíbrio físico e mental:

O brincar ajuda os participantes a desenvolverem confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais. (...) a criança precisa movimentar-se, e que o brincar físico propicia o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos, possibilitando sentimentos de confiança e valor pessoal. (...) a linguagem corporal é um importante veículo de aprendizagem Moyles (2002, p.22. apud Camargo, 2014. p.40-41).

Por fim, queremos propor um tipo de educação mais inclusiva e alegre do ponto de vista da coletividade e do trabalho em grupo, com vistas à cidadania. Acreditamos que o desenvolvimento do aluno e sua interação com o meio desde a infância e durante o percurso escolar devem ser tratados com muito respeito e seriedade por parte de todos. Brincar é coisa séria. Temos de oportunizar às crianças durante todo o seu desenvolvimento situações desafiadoras e felizes para que esta, sintase segura e passo a passo seja inserida na sociedade para que torne sujeito de sua história:

O brincar nas suas mais variadas formas se utiliza de toda a capacidade de expressão corporal que a criança possui ou que constrói ao longo de sua interação com o meio. Para os diferentes momentos da vida os sistemas corporais apresentam diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos. A criança necessita, assim, de oportunidade de utilizar o corpo e o movimento para interagir com o mundo e é nesse sentido que vemos as possibilidades do brincar corporal como oportunidade de explorar, sentir, expressar e representar Moyles (2002, p.33 apud Camargo, 2014, p.43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso deste trabalho pode-se perceber a grande quantidade de autores preocupados em apoiar uma forma de estudo menos engessada e mais prazerosa.

A sociedade atual é muito dinâmica e isso faz com que o tempo escolar tente a todo custo acompanhar as “novidades” desenvolvidas pela humanidade.

É claro que a escola está longe de conseguir equacionar esta situação, pois o tempo pedagógico corre diferente do tempo imposto pelas sociedades e seu sistema.

Mas, para o professor e todos aqueles que buscam transformar a educação neste país é imprescindível estudar alternativas que dialoguem com o cotidiano do aluno em sala de aula.

Não se admite mais um tipo de educação excludente e capenga do ponto de vista didático pedagógico. Há que aproveitar o momento tecnológico vigente e incorporar novas formas no fazer pedagógico.

A ludicidade é uma tecnologia que acompanha o homem desde os primórdios e, aliada aos avanços científicos dos estudos da cognição, podem contribuir em muito com a estrutura do ensino nacional.

Assim, a psicopedagogia, dialogando com outras disciplinas formativas, podem ajudar a transformar a educação numa forte ferramenta de transformação social.

Enfim, sabemos e entendemos as dificuldades da aplicabilidade de tudo isso que foi aqui desenvolvido, mas deixamos então este trabalho como mais uma proposta para contribuir com o compromisso que todo educador deve ter para alavancar o sistema educacional neste país.

REFERÊNCIAS

- BARONE, L.M.C.; MARTINS, L.C.B.; CASTANHO, M.I.S.; **Psicopedagogia: teorias da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- CAMARGO, Daiana; BUSSE, A.M.F.; MANZOKI, S.L. **O brincar Corporal na educação infantil: reflexões sobre o educador, sua ação e formação/ Auditoria de Recursos Humanos**. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2014. Série Administração Estratégica.
- COSTA E SILVA, T.A.; GONÇALVES, K.G.F. **Manual de lazer e recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.
- COSTA, Jorge Campos da (Org.), PEREIRA, Vera Wannmacher. **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009. 331 p. Modo de Acesso: World Wide Web: [recurso eletrônico].
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil** [livro eletrônico]. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015. Coleção Papyrus Educação.
- DUPRAT, Maria Carolina (Org.). **Ludicidade e educação Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. Coleção Bibliografia Universal Pearson.
- ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARINHO, Herminia Regina Bugeste [et.al.]. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2.ed. Curitiba: Ibplex, 2007. 123 p.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. Série Dimensões da Educação.
- ROSENAU, Luciana dos Santos. **Diagnóstico do fazer docente na educação infantil** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2013. Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia.
- RUBEINSTEIN, Edith (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. Vários autores.
- SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. 9ª edição - Editora Cengage Learning - São Paulo, 2009.
- SILVIA, Katia Cilene da. **Introdução à psicopedagogia**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Série Formação Pedagógica.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Lev Semionovich Vygotsky; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática,2009.

<<http://www.significados.com.br/cognitivo>>. Acesso em: 27.mai.2015.

<http://www.narcisapavan.com/index.php?option=com_content&view=article&id=125:sistema-cognitivo&catid=57:temas&Itemid=199
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cogni%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 27.mai.2015.

<<http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec>>. Acesso em: 27.mai.2015.

OS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

FAIRY TALES AND THEIR CONTRIBUTION TO THE READING, WRITING AND LITERACY PROCESS



VERA LÚCIA NOGUEIRA MARTINS

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Bandeirantes de São Paulo, em 2000. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no CEU CEI PAZ. E-mail: casal26@gmail.com

RESUMO

Um dos elementos mais importantes na educação é a comunicação e, precisamente, a história é um elemento que pode nos ajudar a alcançá-lo, pois é capaz de gerar muitas interações entre os alunos e o professor. Se a história que foi presente para as crianças é do seu agrado, você pode fazer com que os alunos escrevam histórias semelhantes, conversar com seus colegas sobre uma determinada ação e, sem dúvida, alguns, isso beneficia o aprendizado, porque eles se lembram de conteúdos que não lembrariam se eles os teriam transmitido teoricamente. O professor deve ter a capacidade de escolher a história mais conveniente para o que quer trabalhar. Além disso, também é muito importante que ao contar uma história, o educador não apenas narre, mas que tenha foco em transmiti-lo, ou seja, mergulhar no mundo fantástico da história e fazer com que os alunos viajem com ele pela história. Por outro lado, também é importante que os professores estejam dispostos a ir até o fim, e em caso de que não encontram uma história de determinado tema, que se atrevem a escrevê-la, para ter continuidade na metodologia utilizada, pelo menos, na maior extensão possível.

Palavras-chave: Aprendizado; Comunicação; Educação.

ABSTRACT

One of the most important elements in education is communication and, precisely, the story is an element that can help us achieve this, as it is capable of generating many interactions between the students and the teacher. If the story that has been presented to the children is to their liking, you can get the students to write similar stories, talk to their classmates about a particular action and, undoubtedly, some, this benefits learning, because they remember content that they wouldn't remember if they had transmitted it theoretically. The teacher must have the ability to choose the most appropriate story for what they want to work on. It's also very important that when telling a story, the teacher doesn't just narrate it, but focuses on conveying it, i.e. immersing themselves in the fantastic world of the story and making the students travel with them through the story. On the other hand, it's also important that teachers are willing to go all the way, and if they can't find a story on a particular topic, that they dare to write it down, in order to have continuity in the methodology used, at least to the greatest extent possible.

Keywords: Learning; Communication; Education.

INTRODUÇÃO

Quando se começa a trabalhar com histórias, é importante que elas sejam simples, porque os alunos têm que perder o medo de trabalhar com eles. É óbvio que este recurso é um pouco limitado pela idade, mas é importante que mesmo quando as crianças não sabem escrever, que os professores os insiram no universo das histórias.

Mas, além de ampliar uma noção de educação e aprendizagem para usar a contação de história como recurso didático, os professores devem estar cientes de que ele pode realmente ser usado e que dará resultados positivos. Isso, além de ajudar as crianças a adquirir o conteúdo presente em cada uma das histórias, também os ajuda a alcançar com firmeza, solidez e confiança um bom hábito de leitura.

As histórias, além de melhorar as habilidades linguísticas, também facilitam e aumentam a aquisição de conteúdos (tanto ciências naturais como qualquer outro assunto) e são muito adequados para melhorar a criatividade e os relacionamentos que se estabelecem com o trabalho em grupo, pois as histórias permitem estabelecer laços afetivos e sociais.

Segundo Coelho, (2002 p. 12):

A história infantil mantém o mundo mágico que tem na criança há quem conte histórias para destacar mensagens, repassar conhecimento, fazer obedecer até fazer uma espécie de intimidação se não bagunçar, conto uma história. “se isso” “se aquilo” quando contrário que funciona

Em resumo, a história é um recurso educacional que está disponível para qualquer professor. As histórias podem ser um suporte muito importante e fácil de encontrar, já que em todas as escolas podemos encontrar muitos exemplares. Embora se considere importante não trabalhar a história apenas como meio de entretenimento, mas como recurso elemento de socialização, descoberta da identidade pessoal de cada aluno e, além disso, aprender conteúdos presentes em cada um deles.

As histórias servem para desenvolver a imaginação e a fantasia, fornecendo aos alunos a capacidade de criar seus mundos internos. Além disso, uma de suas virtudes é que permite sequenciar a aprendizagem dos conteúdos, pois se queremos que os alunos aprendam um determinado conceito que aparece em um momento da história, podemos contar a história e refletir junto com os alunos sobre esse conceito.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E AS EMOÇÕES

A ligação estabelecida entre o transmissor e o ouvinte remonta a as origens da humanidade. Em algum momento no passado, em algum lugar remoto, alguém começou a contar histórias e desde então fazem parte da sociedade humana. Por exemplo, no Tibete, devido à sua situação de isolamento, a contação de histórias tornou-se um meio de transmitir ensinamentos morais. Tradicionalmente, as avós assumiam o papel de explicar, sentado em frente a uma fogueira, histórias populares para o resto da família. Desta forma como transmitiram o conhecimento da história do país e os valores de sua sociedade às gerações mais jovens.

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definir, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos (BUSATTO, 2006, p. 21).

Ler histórias abre um espaço para compartilhar emoções, gera interessantes espaços emocionais, onde todos os seres humanos podem se comunicar, pois a linguagem do coração é uma linguagem universal que vai além das palavras. Quando a emoção é adicionada às palavras, já temos um binômio perfeito que garante poder extrair da leitura todas as suas potências de agir.

Uma leitura mecânica não é entoada, portanto, está indicando que o aluno não sente ou entende o que está lendo. Em vez disso, quando o leitor sente, a linguagem torna-se música, com ritmo, melodia e pausas, e as palavras, em notas musicais que dançam em um pedaço de papel.

A leitura ajuda-nos a crescer, a conhecer as nossas emoções mais intensas, a desenvolver a visão interior, através da qual novas áreas são despertadas em nosso cérebro. E aqui começa sua função como elemento de educação emocional, uma de suas missões mais sagradas.

Quando as crianças ouvem histórias e depois aprendem a ler, a mente como um leque desdobrado e aprende a descobrir os mil mundos sonhados por outros, as mil maneiras de viver fora da própria vida, acessando com isso uma visão mais ampla da realidade e gerando uma compreensão e uma empatia que lhes permite ser mais abertos, mais tolerantes.

As experiências imaginadas são uma fonte muito poderosa de aprendizado, como a neurociência demonstrou ao localizar neurônios-espelho e ler neurônios, e como sabemos pelo efeito terapêutico do sono e das visualizações.

O medo do abandono ou desamparo sentido pelas crianças em processos de separação é difícil de verbalizar, mas a criança compreenderá profundamente como João e Maria se sentem no meio da floresta. É assustador ter raiva dos próprios pais, de quem depende em todos os níveis e principalmente no nível afetivo, mas é lícito querer derrotar uma madrasta ou um gigante. As mensagens ocultas das histórias infantis são simples e significativas, e falam a cada um de acordo com o que precisam.

Histórias clássicas não entendem gênero, todas as crianças se identificam com o protagonista, o bom, aquele que foi em frente, foi engenhoso, ajudou os mais fracos e graças a isso conseguiu ajuda, superou dificuldades, foi salvo. E eles vão entender que o castigo dos ímpios é a solidão e que só o amor faz a vida valer a pena, porque as histórias falam em uma linguagem simbólica que todos nós entendemos em um nível inconsciente.

Cada história deve deixar um rastro no pensamento, como uma memória, que como imagem ou final, pode ajudar a entender o que a história representa e quer transmitir. A maioria dos contos populares chegaram até nós foram usados para transmitir valores morais, pois a verdade ética entra mais facilmente em nossa consciência se for acompanhada por uma história simples, cheia de simbolismos e personagens próximos.

Mas há também uma quarta função importante é a de função espiritual. As tradições espirituais de todos os tempos recorreram a parábolas, contos e narrativas para transcender a mente lógica e tocar o alma. Neste caso, a intuição é quem toma o bastão, pois não se pretende que ambos cheguem ao raciocínio ou ao discurso, mas à compreensão de verdades e valores universais. Quando a dimensão da mente racional é transcendida, a verdade chega diretamente ao coração, contornando as barreiras e filtros que eles tendem a distorcer sua verdade. Isso porque a maioria das verdades metafísica, ética e filosófica não pode ser explicada usando a linguagem convencional, porém uma simples parábola, uma anedota, uma alegoria, um exemplo, uma lenda, são capazes de explicar, em sua aparente simplicidade, os mistérios insondáveis, as mais altas verdades.

A LITERATURA INFANTIL

A leitura, do ponto de vista global, é uma atividade muito complexa que não se limita a decodificar um texto, mas implica também a capacidade da criança de compreender o que leu, de integrá-lo no seu próprio contexto e experiências pessoais através da análise, de forma crítica, para

que possa se posicionar sobre o que leu. Somente este tipo de educação de leitura completa e profunda levará as crianças a uma alfabetização real e integrada.

A leitura é uma prática que deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida da criança. Formar leitores assíduos é um trabalho longo, que precisa de técnica, paciência e sabedoria, pois culturalmente e historicamente, ler é algo que nem todas as pessoas fazem com frequência, ou fazem por necessidade, tornando a leitura um ato fora das atividades do cotidiano (SANTOS et al., 2016, p. 2).

Durante os primeiros meses de vida, o bebê escuta a voz da mãe, a voz do pai ou de quem cuida dele. A partir dessas vozes, o bebê começa a construir sua própria voz e sua linguagem pessoal. Ao mesmo tempo, ele aprende a identificar as vozes de quem o rodeia. E enquanto cantam uma música ou contam uma história, a criança descobre a voz poética das pessoas ao seu redor, a voz melodiosa e cantante que é tão diferente da voz do dia a dia que dá ordens e informações necessárias para o dia a dia. Essa voz poética não só é mais bela, mas também conta pequenas histórias, canta canções e rimas que introduzem a criança no universo da literatura e prepara sua sensibilidade para essas formas artísticas, as mais simples, as mais arcaicas.

O processo de apropriação da linguagem continua ao longo dos anos escolares, de modo que esses anos devem ser preenchidos com as imagens e o vocabulário estimulante que a literatura infantil oferece. O termo literatura pode ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, da perspectiva de um crítico ou de um leitor.

A leitura, junto com as intermináveis histórias que estão esperando para serem contadas com ela, é um tesouro que contribui para o desenvolvimento das áreas cognitivas do cérebro. Porque, em última análise, ler é entender: decodificar a linguagem escrita e entender as informações que os livros nos mostram. Mas nem todo aprendizado termina nesse ponto: a leitura também contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional.

É uma prática que nos apresenta novas formas de ver o mundo em que vivemos e, portanto, novos pontos de vista críticos. A leitura favorece a compreensão, favorecendo que os pequenos se questionem desde cedo sobre o porquê das coisas, procurando respostas para todas as incógnitas sobretudo o que os cerca.

Além de promover o conhecimento, a leitura também pode ser uma ferramenta muito eficaz para lidar com os problemas mais comuns de desenvolvimento pessoal, como temas tabus, alguns medos específicos (do escuro, estar sozinho...), ou incontinência à noite.

Funciona também como um bom método de autoconhecimento. As crianças tornam-se cúmplices dos protagonistas de cada história. Eles identificam os diferentes personagens que aparecem em suas leituras, o que os ajudará a refletir e esclarecer como eles são, como eles querem continuar sendo e o que eles gostariam de corrigir porque não é totalmente positivo em seu tratamento outros.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

Sem leitura, não haveria informação e seria difícil conviver, por isso é essencial para todas as pessoas e é algo que deve ser alimentado todos os dias.

É preciso compreender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e nela encontra prazer, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar, mas que infelizmente nem sempre tem sucesso.

A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem se aproximará espontaneamente da leitura, porque o gosto pela leitura não se desenvolve sob pressão ou por obrigação, ou com livros chatos ou sem sentido, cujo único uso é o ensino da leitura. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos materiais de leitura abundantes, lúdicos e interessantes, adaptados às suas necessidades, gostos e dos mais variados: contos, poemas, cancionários, livros de enigmas, piadas e ditos.

Nesse sentido, o desafio da escola de hoje é promover uma mudança: de não leitores para leitores eficientes por meio da literatura infantil. Busca estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso é alcançado com professores que orientam e proporcionam estímulos, que oferecem um clima para a leitura e produção de textos literários, que motivam, envolvem a criança com a leitura e conversação sobre textos literários; tudo, para despertar e canalizar a sua atitude crítica. Tendo sempre em mente que os alunos se tornam leitores críticos à medida que utilizam seus conhecimentos e experiências anteriores para conhecer, prever, classificar, analisar, avaliar, comparar, comentar e interpretar.

Antes de ler convencionalmente, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram nas suas interações com o mundo, livros, revistas, embalagens, panfleto comercial, cartazes de rua, anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, placas de trânsito, entre muitos outros. Por meio desses encontros que são expostas mesmo que não intencionalmente ela por sua vez, começa fazer parte do mundo leitor, passando dessa forma a entender o que serve para ser lido.

Por volta do século XIX o conjunto de instituições destinadas à infância era constituído fundamentalmente da creche e do jardim de infância. No Brasil a creche tinha como objetivo o assistencialismo, diferente de outros países que tinham como meta a formação pedagógica. Nesse mesmo século surgiu a pré-escola não mais com foco no assistencialismo, agora já se via a necessidade de um trabalho sistematizado para que a criança pudesse chegar às séries iniciais com habilidades desenvolvidas, incluindo o acesso à leitura, mesmo antes da alfabetização. A importância das experiências na primeira infância passa a ser vista com outros olhos pela sociedade, o que aliado

a outros fatores mobilizaram a sociedade civil e órgãos governamentais a estarem de acordo que o atendimento a essas crianças, fosse reconhecido e documentado.

Desde então, a pré-escola passou a ser vista como fase importante para o desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor da criança, somando assim a outros fatores importantes para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de atuar na sociedade. Essa importância se deu por acreditar que é na infância que a criança desenvolve estruturas de pensamento e linguagem que serão utilizadas posteriormente na compreensão de aprendizagens futuras.

Na atualidade é notório que um aparelho eletrônico chame mais atenção do que um livro, sendo assim é preciso rever as práticas a respeito da leitura e escrita de maneira que possa dialogar com as inúmeras informações e tecnologias que as crianças estão inseridas atualmente.

A criança precisa de conhecimentos significativos para que seu desenvolvimento na aprendizagem ocorra de forma eficiente. É muito mais interessante para ela aprender através de experiências, das quais possam ver, tocar e dominar.

Deve-se levar em consideração a singularidade de cada pessoa, respeitando seus ritmos. Cada criança tem seu tempo, para engatinhar, andar, falar, e tudo isso não pode ser apressado.

Fazer a troca do eletrônico por um livro não é uma tarefa impossível e nem fácil, devemos mostrar que o livro é tão interessante quanto o eletrônico, basta que ele seja apresentado de maneira atrativa e diversificada, despertando assim a curiosidade da criança e o desejo por aprender.

Muitas crianças não possuem um ambiente que favoreça a prática da leitura em casa, e muitos têm a sala de aula como único local que oferece a mesma de maneira diversificada. Pensando em reverter essa situação devemos trabalhar a leitura de maneira prazerosa, mostrando à criança os benefícios e aprendizados que ela pode proporcionar, fazendo assim com que a criança faça dela um hábito ao qual acabará levando para casa e conquistando ainda mais leitores.

O contato da criança com a leitura permite a ela entender, questionar, conviver e agir no mundo, conhecer novas culturas, pessoas e ideias diferentes, abrindo assim seu intelecto para o novo.

ABRAMOVICH se expressa ainda melhor quando diz:

“São através das histórias, que descobrimos outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo um pouco de História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula”.(ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

A leitura pode proporcionar uma infinidade de benefícios desde a mais tenra idade. Já dizia Abramovich em seu livro *Gostosuras e bobices*: “Ah! Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...” (ABRAMOVICH, 1989, p.16).

A leitura promove o desenvolvimento da criança, aprimora suas habilidades de comunicação, amplia conhecimentos, enriquece vocabulário, e as histórias em particular possibilitam sentir emoções, tristeza, raiva, irritação, medo, alegria, tranquilidade, entre outros muitos sentimentos que

se pode sentir e enxergar com os olhos do imaginário. Quanto mais cedo à criança iniciar o contato com histórias orais e escritas, maiores serão as chances da mesma ser contagiada pelo prazer que a leitura produz.

É importante que se pense num ambiente agradável e cheio de encantamentos, afinal a criança se encanta com o mágico, com o extraordinário, nada de mesmices. A leitura deve ser feita de maneira que desperte na criança a curiosidade de saber o que está por vir.

Para que ocorra o processo de formação de leitores é necessário refletir sobre o desenvolvimento do professor como leitor, pois para que a criança se veja interessada no ato de ler deve ser notório o prazer e contentamento demonstrado pelo professor/mediador.

Para aguçar ainda mais a vontade por aprender a ler, devemos permitir o manuseio dos livros. Essa prática permitirá que a criança utilize algumas estratégias de leitura, seja folheando, passando o dedo por sobre as palavras, observando e nomeando imagens, e até mesmo reproduzindo a postura do educador quando ele lê para ela. A partir disso o professor pode trabalhar ainda o cuidado e o manuseio do livro, fazendo com que a criança compreenda a maneira correta de utilizá-lo.

A contação de histórias e livros bem ilustrados são os passos iniciais, fundamentais para despertar o interesse dos pequenos nesse primeiro contato com a leitura. Fazendo-o de forma atrativa avivará na criança o interesse pelo mesmo, e automaticamente trará benefícios e resultados estimados.

A leitura deve ser reconhecida como fonte de entretenimento e conhecimento, ela tem o poder de enriquecer o imaginário e o vocabulário, favorecendo a interpretação textual facilitando assim o ingresso nas séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os contos de fadas e suas contribuições no processo de leitura, escrita e alfabetização revela a importância dessas narrativas atemporais como ferramentas pedagógicas valiosas. Os contos de fadas, ao longo dos séculos, têm desempenhado um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de serem instrumentos poderosos no estímulo à imaginação e à criatividade.

Por meio dessas narrativas, as crianças são transportadas para mundos fantásticos, onde encontram personagens cativantes, tramas envolventes e lições morais profundas. Os contos de fadas estimulam a curiosidade, a reflexão e a empatia, proporcionando um espaço seguro para explorar medos, desejos e conflitos internos.

No contexto da alfabetização, os contos de fadas desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao entrarem em contato com textos ricos em imagens e metáforas, as crianças ampliam seu vocabulário, aprimoram sua compreensão textual e desenvolvem a capacidade de interpretar e inferir significados.

Além disso, os contos de fadas oferecem oportunidades para explorar estruturas narrativas, personagens, cenários e desfechos, incentivando a criatividade e a produção de textos próprios. Através da releitura, reescrita e reinterpretação dos contos tradicionais, as crianças exercitam sua habilidade de expressão escrita e desenvolvem sua própria voz narrativa.

Diante disso, é fundamental que educadores e familiares reconheçam o potencial pedagógico dos contos de fadas e os incorporem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Ao valorizar essas narrativas como instrumentos enriquecedores, é possível promover um ambiente alfabetizador estimulante, que favoreça o gosto pela leitura, o desenvolvimento da escrita e a formação de leitores críticos e criativos.

Assim, os contos de fadas continuam a desempenhar um papel relevante na educação, contribuindo de maneira significativa para a formação integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais letrada, inclusiva e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. Scipione, 1989.
- BRASIL. PCN – **Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília. 1997
- CÔCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 2001. P.51-84.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo, 2002. Editora Ática.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NOS PRIMEIROS ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL



INCLUSIVE EDUCATION AND THE ROLE OF THE MEDIATING TEACHER IN THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION

VIVIANE MACHADO SABADIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Montessori – FAMEC (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria.

RESUMO

A educação inclusiva representa uma abordagem fundamental que busca assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Nos primeiros anos do ensino fundamental, essa prática se torna ainda mais vital, pois é nesse período que se constroem as bases para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. É nesse contexto que o papel do professor mediador se torna essencial, uma vez que esse profissional vai além da simples transmissão de conteúdos; ele atua como um facilitador da interação e da aprendizagem colaborativa, ajustando as estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Este artigo se propõe a explorar os conceitos e princípios que sustentam a educação inclusiva, a delinear as diversas funções do professor mediador, a apresentar práticas pedagógicas que efetivamente promovem a inclusão e a discutir os desafios que as escolas enfrentam na implementação desse modelo educacional. Através dessa análise, busca-se enfatizar a importância da inclusão na formação integral dos alunos, ressaltando como a colaboração e a adaptação podem transformar a experiência educacional em um espaço de aprendizado significativo para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação inclusiva; Professor mediador.

ABSTRACT

Inclusive education represents a fundamental approach that seeks to ensure that all students, regardless of their personal characteristics, have access to quality education and can actively participate in the learning process. In the early years of elementary school, this practice becomes even more vital, as it is during this period that the foundations for students' academic and social development are laid. It is in this context that the role of the teacher mediator becomes essential, since this professional goes beyond simply transmitting content; they act as a facilitator of interaction and collaborative learning, adjusting pedagogical strategies to meet the specific needs of each student. This article sets out to explore the concepts and principles that underpin inclusive education, to outline the various roles of the mediating teacher, to present pedagogical practices that effectively promote inclusion and to discuss the challenges that schools face in implementing this educational model. Through this analysis, we seek to emphasize the importance of inclusion in the integral formation of students, highlighting how collaboration and adaptation can transform the educational experience into a meaningful learning space for all.

Keywords: Inclusion; Inclusive education; Teacher mediator.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, refletindo um compromisso genuíno em garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente escolar acolhedor e estimulante. Essa abordagem vai muito além da simples presença de alunos com necessidades especiais em sala de aula; ela abrange a promoção de uma cultura escolar que respeite e valorize a diversidade em todas as suas formas. Isso significa criar um espaço onde as diferenças são não apenas aceitas, mas celebradas, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor para todos.

[...] a educação inclusiva responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações (CURY, 2014, p. 1; 4).

Nos primeiros anos do ensino fundamental, a educação inclusiva torna-se ainda mais relevante, uma vez que é nessa fase crítica que as crianças começam a desenvolver suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Esse período inicial de escolarização é essencial para a formação de identidades e para o estabelecimento de relações interpessoais. O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, especialmente na função de mediador. Ele é responsável por

facilitar a aprendizagem de todos os alunos, garantindo que cada um tenha sua voz ouvida, suas opiniões respeitadas e suas necessidades atendidas de maneira equitativa.

Neste artigo, propomos discutir a educação inclusiva de forma abrangente, explorando seus conceitos e princípios, bem como a grande importância do professor mediador nesse contexto. Abordaremos práticas pedagógicas que favorecem a inclusão e que podem ser aplicadas no dia a dia escolar, destacando também os desafios que as instituições enfrentam ao implementar esse modelo educacional. Através dessa discussão, buscamos enfatizar que a educação inclusiva não é apenas uma responsabilidade institucional, mas um compromisso coletivo que envolve todos os atores educacionais, desde professores e gestores até famílias e a comunidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A educação inclusiva está alicerçada na ideia de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, independentemente de suas particularidades, sejam elas físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Essa abordagem reconhece a diversidade não como um desafio a ser superado, mas como uma riqueza intrínseca que pode ser aproveitada dentro do ambiente escolar. A inclusão deve ser entendida não como uma medida extra ou excepcional, mas como uma prática constante e integrada à rotina educacional, influenciando a cultura, as políticas e as práticas da escola de forma abrangente.

Incluir no ensino comum crianças com deficiências ainda pequenas, que terão toda uma vida escolar desenvolvendo-se em um ambiente inclusivo, e, se tiverem suportes adequados poderão alcançar um alto nível de escolarização e desenvolvimento. (GLAT, 2011, p. 89).

Um dos conceitos centrais da educação inclusiva é o da "escola para todos", que pressupõe que as instituições educacionais estejam preparadas para acolher alunos com uma variedade de necessidades e perfis de aprendizagem. Essa preparação não se limita à adaptação física dos espaços, mas inclui uma reconfiguração das práticas pedagógicas e uma mudança de mentalidade em toda a comunidade escolar. Isso significa que os educadores precisam estar atentos às particularidades de cada estudante e dispostos a implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, garantindo que todos tenham acesso igualitário ao conhecimento e possam participar ativamente das atividades escolares.

O Ministério da Educação, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece que:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades

de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44).

Os princípios que sustentam a educação inclusiva incluem acessibilidade, diversidade e participação. A acessibilidade, em primeiro lugar, envolve a remoção de todas as barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas ou atitudinais, que possam impedir ou dificultar a participação plena dos alunos. A diversidade, por sua vez, deve ser não apenas reconhecida, mas celebrada como um elemento que enriquece o ambiente educacional, promovendo a troca de experiências e o aprendizado mútuo. Já o princípio da participação implica no envolvimento ativo e colaborativo de todos os atores da comunidade escolar – alunos, professores, famílias e especialistas – na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Para que a educação inclusiva seja efetivamente implementada, é necessário que as escolas adotem políticas institucionais que promovam a inclusão de forma sistêmica. Isso inclui, entre outras ações, a formação continuada dos professores, de modo que estejam capacitados para lidar com a diversidade e aplicar estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, é essencial que as escolas contem com o apoio de uma equipe multidisciplinar, formada por especialistas como psicopedagogos, terapeutas e assistentes sociais, que possam auxiliar na adaptação das práticas educacionais às necessidades específicas dos alunos. A gestão escolar também desempenha um papel essencial ao criar um ambiente acolhedor e colaborativo, no qual todos se sintam respeitados, valorizados e plenamente integrados.

A educação inclusiva é um compromisso que vai além da simples aceitação da diversidade; trata-se de uma prática intencional que visa transformar as escolas em espaços verdadeiramente democráticos, onde todos os alunos possam se desenvolver academicamente, socialmente e emocionalmente, independentemente de suas diferenças. É, portanto, uma abordagem que exige esforço contínuo e comprometimento coletivo para que todos possam usufruir de uma educação de qualidade, em um ambiente que promova a equidade e o respeito às diferenças.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças. (ROPOLI et al. 2010, p. 48).

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR

O professor mediador desempenha um papel central na efetivação da educação inclusiva, atuando não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como um facilitador do aprendizado e um promotor de um ambiente escolar baseado em respeito, colaboração e inclusão. Sua função vai

muito além da simples instrução; ele cria um espaço no qual todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, possam interagir, aprender e construir conhecimento de maneira conjunta e colaborativa. Ao atuar como um elo entre os alunos, o professor mediador estimula a convivência entre diferentes realidades, promovendo a empatia e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

A mediação pedagógica realizada por esse profissional envolve o reconhecimento das particularidades de cada aluno e a adaptação constante das estratégias de ensino para responder às necessidades individuais. O professor mediador deve estar atento tanto às dificuldades quanto às potencialidades dos alunos, criando um plano de ensino inclusivo que permita a todos o acesso ao conhecimento de maneira equitativa. Isso significa, por exemplo, utilizar materiais didáticos adaptados, diversificar as atividades de acordo com as diferentes formas de aprendizagem e estimular o trabalho em grupo, promovendo a cooperação entre os alunos. A flexibilização do currículo e das metodologias permite que cada estudante participe ativamente do processo educativo e desenvolva suas capacidades em seu próprio ritmo.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente” (MOUSINHO et al., 2010, p. 94).

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, o professor mediador também desempenha um papel fundamental na construção da autoestima e da autonomia dos alunos. Ao promover um ambiente em que a participação ativa é encorajada e as opiniões dos alunos são valorizadas, ele contribui significativamente para o fortalecimento das habilidades sociais. Essas interações são essenciais para que os alunos desenvolvam confiança em suas capacidades, sentindo-se mais motivados e seguros para enfrentar os desafios escolares. O apoio contínuo e a construção de um espaço acolhedor são fundamentais para que cada estudante possa aprender com prazer e se sentir parte integrante da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante da função do professor mediador é a facilitação da comunicação entre a escola e as famílias. O diálogo constante com os pais ou responsáveis permite uma compreensão mais ampla das necessidades e expectativas dos alunos, além de possibilitar uma parceria efetiva no processo educacional. Ao manter um canal de comunicação aberto com as famílias, o professor garante que todos os envolvidos no desenvolvimento do estudante estejam alinhados e comprometidos com o mesmo objetivo: o sucesso e o bem-estar da criança. Esse vínculo estreito entre a escola e a família é um pilar essencial para a implementação eficaz da educação inclusiva.

Em síntese, o papel do professor mediador é multifacetado e imprescindível para a construção de um ambiente escolar inclusivo nos primeiros anos do ensino fundamental. Sua atuação vai além da prática pedagógica convencional, exigindo uma postura reflexiva, comprometida e adaptativa para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações ou habilidades, tenham oportunidades equitativas de aprendizagem. O sucesso da educação inclusiva está intrinsecamente ligado ao trabalho desse profissional, cuja sensibilidade e competência são determinantes para promover uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada estudante é valorizado e tem a chance de alcançar seu pleno potencial.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Para que a educação inclusiva seja efetiva, é imprescindível que os educadores adotem práticas pedagógicas que promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. A utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o trabalho em grupo, permite que os alunos interajam e aprendam uns com os outros. Essas abordagens incentivam a colaboração e o respeito às diferenças, tornando o aprendizado mais significativo. Ao promover a interação, os alunos não apenas absorvem conteúdo, mas também desenvolvem habilidades sociais essenciais para sua formação integral.

Outro aspecto importante é a adaptação dos materiais didáticos e a inclusão de recursos visuais, auditivos e táteis, que podem facilitar a compreensão dos conteúdos por todos os alunos. O uso de tecnologias assistivas, por exemplo, pode ser um diferencial importante para alunos com necessidades especiais, garantindo que tenham acesso ao mesmo conteúdo de forma adequada. A diversidade nos recursos didáticos enriquece o processo de ensino e aprendizado, permitindo que cada estudante se aproprie do conhecimento de acordo com suas particularidades.

A inclusão das pessoas com NEE requer, assim, adaptações que devem atender às diferenças individuais do processo de ensino-aprendizagem de cada um. Tais mudanças podem ocorrer em reformulações da gestão escolar, promover implicações na formação dos professores, impulsionar reflexões sobre adaptação curricular e refletir sobre as políticas públicas vigentes. Com esse intuito caminha a iniciativa do movimento de inclusão, que chama a atenção para as demandas quanto às mudanças e adaptações necessárias para a inclusão desse aluno. (COSTA, 2017, p. 41).

Além disso, é fundamental criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a empatia. O professor deve fomentar um clima de respeito e solidariedade, onde todos se sintam à vontade para expressar suas opiniões e participar das atividades. Um ambiente acolhedor é essencial para que os alunos desenvolvam sua autoestima e se sintam seguros para explorar seu potencial. Quando os alunos percebem que suas vozes são valorizadas, isso contribui significativamente para seu engajamento e motivação.

A avaliação, por sua vez, deve ser um processo contínuo e formativo, considerando as particularidades de cada aluno. A utilização de instrumentos de avaliação diversificados, como portfólios e autoavaliações, pode ajudar a identificar o progresso de cada estudante e a ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário. Essa abordagem permite que os educadores acompanhem de perto o desenvolvimento de cada aluno e façam intervenções eficazes sempre que necessário.

A colaboração com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e especialistas em educação inclusiva, também é fundamental para desenvolver práticas que atendam às necessidades específicas dos alunos. Essa troca de conhecimentos e experiências enriquece a atuação do professor mediador, permitindo uma abordagem mais abrangente e integrada no processo de ensino. O trabalho em parceria amplia as possibilidades de atendimento e garante que todos os aspectos do desenvolvimento do aluno sejam considerados.

Por fim, investir em formação continuada para os professores é essencial para que se sintam preparados para lidar com a diversidade na sala de aula. Cursos e workshops sobre educação inclusiva, metodologias ativas e práticas pedagógicas diferenciadas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores. A atualização constante permite que os professores estejam mais capacitados e motivados para implementar estratégias inclusivas, criando um ambiente de aprendizagem mais eficaz e acolhedor para todos os alunos. Quando essas práticas são implementadas de forma integrada, elas podem transformar a escola em um espaço onde todos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25).

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços significativos nas políticas educacionais que promovem a inclusão, a sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios. Um dos principais obstáculos reside na resistência, por parte de algumas escolas e educadores, em adotar práticas inclusivas de forma ampla e profunda. Essa resistência pode ser atribuída a uma série de fatores, incluindo a falta de formação específica para lidar com a diversidade na sala de aula, preconceitos enraizados ou até uma compreensão limitada e distorcida do que significa a inclusão. Muitas vezes, a inclusão é vista apenas como a presença física de alunos com necessidades especiais no espaço escolar, sem que haja uma preocupação genuína com sua plena participação e desenvolvimento.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (BRASIL, 2006, p. 47).

Além da resistência, outro desafio importante está relacionado à escassez de recursos adequados para promover a inclusão de maneira eficaz. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para acessar materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e o apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas. Essa falta de recursos não só limita a capacidade de atender às necessidades individuais dos alunos, mas também pode gerar frustração tanto para os professores quanto para os estudantes, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Em muitos casos, os educadores sentem-se impotentes diante da falta de ferramentas apropriadas para proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva.

A questão da formação inicial dos professores também se coloca como um desafio considerável. A formação de muitos profissionais da educação, em diversos contextos, ainda não contempla, de maneira adequada, a preparação para trabalhar com a diversidade em sala de aula. O desconhecimento de estratégias pedagógicas inclusivas e a falta de preparação para lidar com alunos com diferentes necessidades podem resultar em práticas que não favorecem a inclusão. Embora a formação continuada seja fundamental para capacitar os educadores a enfrentarem esses desafios, sua implementação enfrenta barreiras, como a falta de tempo e recursos por parte das escolas e dos próprios professores. O investimento em programas de formação continuada específicos é essencial para que os educadores se sintam preparados e confiantes para aplicar práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Outro desafio relevante diz respeito às condições estruturais das escolas. Embora muitas instituições tenham avançado na inclusão, um número significativo delas ainda carece de infraestrutura adequada para garantir a acessibilidade plena. A ausência de rampas, banheiros adaptados, salas de aula amplas e confortáveis, entre outros aspectos físicos, podem impactar diretamente a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares. A falta de condições físicas adequadas impede que esses estudantes se movimentem livremente pela escola, prejudicando sua independência e, muitas vezes, comprometendo sua autoestima.

Por fim, a falta de engajamento efetivo das famílias e da comunidade no processo educativo pode ser outro obstáculo relevante para a concretização da educação inclusiva. A participação ativa dos pais e responsáveis é essencial para compreender as reais necessidades dos alunos e para criar um ambiente escolar colaborativo e acolhedor. Quando as famílias estão envolvidas e colaboram com a escola, o processo de inclusão torna-se mais consistente e eficaz. No entanto, nem todas as escolas conseguem desenvolver estratégias para engajar as famílias de maneira contínua e significativa. Para

que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é fundamental que as escolas estabeleçam uma comunicação aberta com as famílias, criando oportunidades para que os pais participem ativamente da vida escolar de seus filhos e contribuam para o sucesso do processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais reforçam que a educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma responsabilidade coletiva que deve ser plenamente incorporada ao ambiente escolar. A inclusão vai além de simplesmente integrar alunos com necessidades especiais nas salas de aula; ela requer uma transformação na cultura escolar, onde a diversidade é valorizada e respeitada. Para isso, o papel do professor mediador é fundamental, uma vez que ele atua como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, garantindo que todos os alunos sejam ouvidos, respeitados e tenham suas necessidades atendidas.

Entretanto, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos e o preconceito que pode existir dentro da comunidade escolar. Superar esses obstáculos exige um esforço conjunto de toda a sociedade, envolvendo não apenas os educadores, mas também gestores, famílias e outros profissionais especializados. É necessário que as escolas se tornem ambientes verdadeiramente acolhedores, onde todos possam desenvolver suas habilidades em seu próprio ritmo, com o suporte necessário.

A formação continuada dos professores se mostra como um fator decisivo para o sucesso da educação inclusiva. Investir no desenvolvimento profissional e na capacitação dos educadores é essencial para garantir que estejam preparados para lidar com a diversidade e implementar estratégias pedagógicas eficazes. Além disso, o apoio das famílias e a participação ativa da comunidade escolar são indispensáveis para que a inclusão se concretize de forma plena.

A educação inclusiva deve ser vista como uma oportunidade de promover uma sociedade mais justa e equitativa. Ao garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para conviver em um mundo diverso. Portanto, a inclusão não beneficia apenas os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de aprendizado de todos, promovendo um ambiente mais colaborativo e solidário.

REFERÊNCIAS

COSTA, F. B. L. da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.** Caicó: UFRN, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37858?mode=full>. Acesso em 12 nov. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação inclusiva como direito.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. Anais. Vitória: Ufes, 2014. v. 1, p. 01-15.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Boletim 21. MEC, 2006.

GLAT, R. **Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade.** In: O uno e o diverso na Educação. Uberlândia. EDUFU. P. 75 – 92. 2011.

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso 10 nov. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1996

ROPOLI E. A., Mantoan MTE, Santos MTCT, Machado R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília/Fortaleza: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará; 2010. 48. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso 13 nov. 2024.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ART IN INCLUSIVE EDUCATION



VIVIANE NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Uniban em 2000; Professora de Educação Básica na Escola da Prefeitura de Guarulhos; E.P.G. Glorinha Pimentel, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Neuza Avelino da Silva Melo

RESUMO

A arte é uma grande estratégia para se caminhar rumo ao desenvolvimento expressivo e representacional da criança, e, por isso mesmo a arte precisa ser mais valorizada dentro da escola, não somente como hora de desenhar e pintar, mas como uma disciplina curricular importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente com as crianças com necessidades especiais. E teve como os objetivos: verificar a importância da ação da arte na educação inclusiva, verificar a atuação do educando incluso com as expressões pessoal e valores sociais, demonstrar como o ensino da arte beneficia o aluno portador de necessidades especiais, relacionar recursos que mais contribuem com as diferentes habilidades da educação inclusiva. Para a diversificação das atividades em artes na escola, é necessário espaço físico e recursos materiais, onde é visto em muitas escolas a falta destes complementos. Portanto, para tomar como compromisso as aulas de arte na educação inclusiva, deve muitas vezes vivenciar do improviso e da criatividade dos docentes, que trazem valiosas aprendizagens aos alunos. A arte música ou até mesmo teatro traz para as crianças um grande desenvolvimento cognitivo assim podemos entender melhor trabalhando de forma diversificada.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Cognitivo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Art is a great strategy for moving towards the expressive and representational development of the child, and for this very reason art needs to be more valued within the school, not just as a time to draw and paint, but as an important curricular subject for the cognitive development of children, especially children with special needs. The objectives of this study were: to verify the importance of art in inclusive education; to verify the role of inclusive students in personal expression and social values; to demonstrate how art teaching benefits students with special needs; and to list the resources that contribute most to the different skills of inclusive education. In order to diversify art activities at school, physical space and material resources are needed, and many schools lack these complements. Therefore, in order to make a commitment to art classes in inclusive education, it is often necessary to experience the improvisation and creativity of the teachers, which brings valuable learning to the students. Art, music and even theater bring great cognitive development to children, so we can better understand how to work in a diversified way.

Keywords: Development; Cognitive; Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A arte é uma grande estratégia para se caminhar rumo ao desenvolvimento expressivo e representacional da criança, e, por isso mesmo ela precisa ser mais valorizada dentro da escola, não somente como hora de desenhar e pintar, mas como uma disciplina curricular importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente com as crianças com necessidades especiais.

Assim o estudo teve como justificativa, pois o tema tem relevância social, junto as atividades da disciplina de Artes para as pessoas portadores de educação especial, e contribui com os componentes fantasiosos e imaginativos das invenções artísticas das crianças.

A arte ajudá-las a desenvolvê-las, trabalhando também uma parcela considerável de sua própria sensibilidade estética e até aprimorando suas habilidades perceptivas, analíticas e críticas.

A prática da arte prepara a pessoa para observar e refletir sobre as experiências artísticas, a arte dá direção para entendê-las melhor e, sobretudo, deparar nos caminhos para auxiliar a manifestação da criatividade e imaginação da criança no meio em que vive.

É uma forma de comunicação não verbal, onde os sentimentos, e o conhecimentos com relação ao universo, a vida e o meio habitual para pessoas portadoras de deficiências têm grande valor, pela necessidade muitas de trabalhar questões emocionais, sensórias.

Com a ação da Arte poderá oferecer melhores auxílios para os portadores de inclusão, expressando suas necessidades e limitações, proporcionando, além do espaço para a expressão do

autoconhecimento, uma melhoria da autoestima, da percepção do mundo, da integração social, e o conhecimento de si mesmo, sem deixar de falar do mundo ao seu redor.

Portanto o trabalho no recinto escolar com a arte, também com os alunos inclusivos em muitos casos funcionará como diagnóstico terapêutico.

E com o objetivo geral: verificar a importância da ação da arte na educação inclusiva. E com os objetivos específicos: verificar a atuação do educando incluso com as expressões pessoal e valores sociais, demonstrar como o ensino da arte beneficia o aluno portador de necessidades especiais, relacionar recursos que mais contribuem com as diferentes habilidades da educação inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Segundo Proença (2000, p. 19) o ensino da arte abrange quatro linguagens: dança, teatro, música e artes visuais. Cada um possui seu objeto de estudo e seus elementos caracterizadores que devem ser compreendidos e explorados no trabalho com os alunos.

A educação de Artes no Brasil começou oficialmente com a criação da Academia Imperial de Belas Artes feita em 1816, no período do império.

Numa escola seguindo a tendência dos desenhos industriais surgindo na época, para trabalhadores, mas acabou se tornando uma escola para a elite, só os ricos frequentavam.

Nessa época o ensino de Artes valorizava os desenhos e as artes plásticas, e continuou por muito tempo. Depois da semana da Arte moderna (1922), as outras formas de artes começaram a influenciar na busca pelo seu aprendizado, além de Heitor Villa Lobos (década de 30) levando as raízes musicais da cultura brasileira para suas aulas de canto coral.

Depois foi adotado o nome Educação Artística (uma tradução literal do termo americano Art Education), onde eram desenvolvidas atividades manuais mais próximas de trabalhos simples, para serem feitos como lembranças, pinturas e recortes de ilustrações já prontas.

Na arte contemporânea das escolas, ainda encontramos dificuldades em valorizar as Artes como matéria de real valor, por parte dos pais, até mesmo professores de outras disciplinas. Com as novas propostas muito deverá ser feito para mudar essa situação.

As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oportunizam ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois, há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina em uma instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal. (WENDELL, 2010 s/p.)

Na década de 70 foi inserida a Educação Artística nas escolas. Ainda sob influência militar e herdeira dos princípios tecnicistas dos anos 80, a educação artística tinha um caráter mais recreativo.

Na educação infantil e no ensino fundamental (na época jardim de infância e 1º grau) alguns trabalhos manuais desenvolvidos em temas de datas comemorativas (Dia das Mães, páscoa, festa

junina, Natal), usando ilustrações mimeografadas, papel e tinta. Música e artes não eram muito difundidas nem incentivadas.

Nesse período nas faculdades, professores artistas lutavam por desenvolver e valorizar o ensino de Artes nas escolas públicas. Professores procuravam se preparar para despertar esse valor aos alunos e aos outros professores.

Em 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou-se obrigatório a oferta de pelo menos quatro linguagens artísticas na educação básica: teatro, música, artes visuais e dança. Educação artística já era chamada de Artes.

Porém, as escolas não possuíam em sua maioria, condições de estrutura para manter essa divisão e apesar dos esforços ainda não estava funcionando.

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

Segundo Stabile (1988), tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. Assim, aprender com sentido e prazer estão associados à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantindo a participação de cada um dentro da sala de aula.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informações a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (PROENÇA, 2000, p. 59).

A vivência integral desse momento autorizará o jovem a estruturar trabalhos próprios, com marcas individuais, inaugurando proposições poéticas autônomas que assimilam influência e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas da arte.

Segundo Ostrower (1987), o aluno de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, busca se aproximar da produção cultural de arte. Entretanto, tais interesses não podem ser confundidos com submisso aos padrões adultos de artes.

Segundo Fusari (1993), a qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estática quanto aquelas que envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. O aluno fica exigente e muito crítico em relação á

própria produção, justamente porque nesse momento de seu desenvolvimento já pode compará-la de modo mais sistemático, às do círculo de produção social ao qual tem acesso.

Segundo Stabile (1988, s/p), são ideias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos em Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da Arte na escola.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo o momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Hoje em dia, as artes estão sendo utilizadas como metodologia em diversas outras áreas do conhecimento, presentes como meio para apreensão ou vivência de conteúdos diversos, e como área fim e específica para o aprendizado de cada uma das artes. Isto é visível no exemplo da educação escolar, em que as artes estão na maioria das disciplinas como técnicas corporais, visuais, interpretativas etc., além de estarem nos projetos especiais com produtos ou vivências estéticas. Mas, é também uma disciplina específica para o aprendizado teórico e prático de cada experiência artística, seja teatral, coreográfica, visual ou musical. Já nas ONGs as artes entram como metodologia na formação para a cidadania, na educação de valores ou nas diversas produções temáticas, unindo-se a experiência de formações de crianças e jovens artistas.

A ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial deve, de acordo com a LDB, nº 9.394/96, art. 58, da educação nacional, ser entendida como “modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e, com intuito de complementar o que já foi promovido na Lei, vê-se instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a promoção de uma “proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

A arte como instrumento de inclusão social pode e deve ser vista como fator de complemento nas diversas formas de desenvolver aprendizagens ligadas a diferentes áreas do conhecimento. Essa questão é abordada claramente pela interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre uma ou mais disciplinas com o intuito de solidificar a aprendizagem através de oportunidades e de diferentes maneiras de entender e contextualizar os conteúdos escolares. Nesse sentido, pretende-se aqui

tentar elevar a manifestação artística dos educandos para bem aprimorar seus conceitos quanto às faces da aprendizagem.

Segundo Read (1976), a arte na escola vem remover barreiras à aprendizagem junto aos indivíduos com necessidade especiais, pois a arte funciona como forma de redescoberta, pelo professor e pelo aluno, onde deve observar e registrar dados para, depois de avaliados, servirem para a formulação de teorias oriundas da prática.

Para o cientista das inteligências múltiplas, Howard Gardner, “a educação precisa justificar-se realçando o entendimento humano”, para o autor, a escola não pode sufocar as aptidões dos alunos, pelo contrário, ela precisa canalizar as potencialidades de cada um e adequá-las ao processo de ensino, “todos os indivíduos tem potencial para ser criativos, mas só serão se quiserem”, e aqui entra o papel da Arte na Educação Inclusiva, propiciar um ambiente multiplicador de aprendizagens, aguçando a vontade de aprender através daquilo que gera prazer.

A música, a pintura, a dança, a poesia, o artesanato, a culinária; inúmeras extensões da arte podem contribuir para aquisição de aprendizagens ligadas às normas de conteúdo, bem como elevar os conhecimentos acerca de cultura, valores e especificidades da vida cotidiana.

A amplitude do ensino de artes na educação de pessoas com necessidades especiais, no sentido de ver, fazer e contextualizar pode referenciar-se por ser uma linguagem universal, não precisa ser traduzida. Basta sua aplicação no sentido de evoluir o homem que deseja espaço na sociedade para poder contribuir com seu talento e com seu potencial.

Elogiar realizações concretas, tangíveis, planejar sequências de atividades motivadas, reforçar a iniciação, oferecer opções, usar frequentemente as potencialidades e os interesses dos alunos, enviar bilhetes para casa, usar cédulas de dinheiro, motivar com tempo livre, motivar com atividades especiais, exibir mapas de progresso. (FREIRE, 1985 s/p).

Esses princípios referem-se ao quando ensinar ou ao melhor momento e adequadas condições em que assuntos novos devem ser apresentados. Entretanto independentemente da sequência e complexidade dos assuntos independentemente dos pré-requisitos cognitivos do aluno, suas motivações e interesses fazem parte (a mais significativa) da aprendizagem com sucesso (CARVALHO, 2004).

A arte deve ser abordada na aprendizagem das diferenças culturais a partir da perspectiva de que toda pessoa tem uma cultura, todas as culturas são importantes e merecem respeito, e a diversidade enriquece a sala de aula e explicaram que “a educação multicultural desde o início não é um currículo; é uma perspectiva e um compromisso com a equidade, com a sensibilidade e com a capacitação da inclusão (STAINBACK, 1999).

Variar as regras, diferenciar as regras para alguns alunos, usar regras explícitas, implícitas. Ensinar auto manejo e acompanhamento de atividades, usar horários e calendários diários visuais e pictóricos, verificar frequentemente a compreensão, revisão, solicitar reforço dos pais, fazer com que o aluno repita as instruções, ensinar técnicas de estudo, usar as folhas de estudo para organizar o

material, planejar, escrever indicações, prazos mais longos, rever e vivenciar situações reais, propor generalizações, ensinar em vários locais, ambientes (BRASIL, 1999, p. 23)

O aluno de Educação Especial é aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

A arte também é utilizada para fins terapêuticos, pois a arteterapia procura trabalhar o ser humano sem limitá-lo, oferecendo-lhe condições de criar e transformar o espaço com que está inserido. Um dos aspectos mais importantes deste trabalho é a socialização do indivíduo, uma vez que a comunicação entre o grupo e o reabilitador é sempre cobrada, para que se promova a integração entre todos.

A Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares é um grande desafio a se enfrentar, portanto a família e a escola têm um papel importantíssimo a desempenhar, acompanhando o desenvolvimento de seu filho e aluno numa ação conjunta.

Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação. A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transformando-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Considera-se importante, propor uma educação de qualidade a partir de vivências e experiências com a arte, pois se vê a descoberta e a criatividade como um dos aspectos mais importantes na aprendizagem.

Segundo TIBOLA (2001, p.9) A valorização da arte no cotidiano de nossas escolas especializadas tem possibilitado a revelação de talentos inimagináveis. Das singelas aulas de educação artística alçamos voos mais altos e os resultados foram surpreendentes.

Uma proposta interdisciplinar na escola, para que tenha efeito, precisa buscar a integração. Família, escola, equipe, educador, necessitam mover-se no “ir e vir”, “levar e buscar” de solidariedade, apoio e integração.

Acredita-se que é também, através das atividades artísticas que a criança e o jovem dialogam e existem, além de sentirem-se estimulados a rever outros conteúdos disciplinares, quando envolvidos no fazer artístico, numa ação interdisciplinar e globalizar.

Sabe-se que a alfabetização também pode ocorrer a partir da Arte, pois as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, desenhos, que estão expostos por toda parte.

Considera-se que quando uma criança pinta, desenha ou manipula qualquer outro tipo de material que permite um trabalho livre e criativo, não se deve esperar uma obra de arte, mas que esta atividade a possa tornar feliz e contribuir para a sua interação social, pois esta atividade não pretende formar artistas.

Assim como a criatividade é um potencial próprio da condição do ser humano, é também a representação das potencialidades de um ser único.

Na Educação Especial, a Arte é eficiente e democrática, por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. Portanto, as oportunidades da criança com Necessidades Educacionais Especiais serem bem-sucedidas nas Artes, de sentir-se aprovada, ter seu ego cultural reforçado, e assim, se desenvolver cognitivamente são imensas.

Embora, atualmente a arte está sendo apontada como forma de expressão importante para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente, muitos professores, escolas, pais e comunidade não dispensam a ela o tratamento devido, considerando muitas vezes algo supérfluo nas escolas, devido a falta de informação sobre o assunto.

Embora seja comentado e discutido o tema Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiências nas escolas e na sociedade, ainda existe certa discordância entre a idealização e a efetiva mudança de consciência.

A sociedade precisa assumir mais concretamente o seu papel, criando condições necessárias para equalização de oportunidades.

Todas as crianças possuem dotações, todas elas têm potencialidades e necessidades que lhes são peculiares, todas são seres humanos, membros da comunidade e parte integrante da humanidade.

Acredita-se que a Arte pode ser um atalho para a Inclusão do Deficiente, com ela o aluno se faz ou pelo menos tenta se fazer. A criança especial aprende de maneira diferente e em ritmo mais lento, mas estas crianças também têm muito para ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços da educação, em relação a área artística, parecem ter começado. Porém, ainda há muito que caminhar. Esforços somados deverão fazer parte do cotidiano educacional, pois toda a comunidade estará inserida no processo.

O papel da arte na educação, finalmente começa ser notado pela população em geral, assim poderão cobrar o cumprimento das obrigações em relação à educação, no caso, de artes.

Todos tendo consciência da importância das Artes em nossas vidas, poderemos trabalhar juntos para que essas regras sejam efetivamente cumpridas, assim como a preparação dos professores e a adequação dos colégios para receber a nova visão de trabalho das linguagens artísticas.

Que essa visão da Arte continue melhorando, que os indivíduos mais simples possam ter acesso à diversidade artística aliada aos recursos tecnológicos e científicos. Que suas escolas tratem com respeito essa disciplina, na sua importância merecida.

No entanto, não se esqueçam que é a concretização de sonhos a muito sonhados pelos maiores estudiosos, artistas, professores e teóricos da área de Artes na Educação.

Que durante muito tempo lutaram pela valorização da matéria nas escolas, não só por serem objeto dos seus trabalhos, mas por entenderem da importância que tem em relação ao mundo e ao desenvolvimento do ser humano.

Foi através deste estudo, contemplando todas as buscas, qualitativa quantitativa, que permitiu, ver observar e ter mais conhecimentos que é através da arte que o aluno, seja incluso ou não, tem uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma a abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa ou palavresca.

Neste contexto oportunizou a situação problema que questionou: por que as escolas regulares de ensino, não tomam como compromisso o processo do ensino da arte, para os alunos portadores de necessidades?

Para a diversificação das atividades em artes na escola, é necessário espaço físico e recursos materiais, onde é visto em muitas escolas a falta destes complementos. Portanto, para tomar como compromisso as aulas de arte na educação inclusiva, deve muitas vezes vivenciar do improviso e da criatividade dos docentes, que trazem valiosas aprendizagens aos alunos.

E com o objetivo geral: a) verificar a importância da ação da arte na educação inclusiva,

A importância acontece a partir do conhecimento que é construído na interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que a cerca.

A criança desenvolve os sentidos desde que nasce e um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver todos os sentidos harmonicamente.

Assim a arte faz com que a criança portadora de necessidades especiais oportuniza o brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações do mundo que os rodeia.

As atividades de artes garantem ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias, integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

A arte também oportuniza a criança expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fluir produções artísticas em seu mundo.

Portanto as atividades de arte devem ser sempre um trabalho contínuo na escola, para que possamos trabalhar com as crianças no sentido de formar as atitudes e habilidades propostas conseguindo, assim resultados positivos.

Dessa forma enfatiza-se sobre a importância do trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais, na configuração dos elementos que interagem, em diferentes planos, para a elaboração e a prática curricular existente nas escolas especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** de 5a a 8a séries: arte. Brasília: MEC-SEF, p.20, 1998.

READ, Herbert. **A Educação pela arte**. Trad.: Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SALDANHA, Ana Cláudia de Souza et alii. Manual de Arte Educação: **uma dinâmica para o desenvolvimento**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1999.

TIBOLA, Ivanilde Maria (org). Arte, Cultura, **Educação e Trabalho**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

SILVA, Marisa Tsubouchi. **Ensino de Arte nos Estados Unidos e no Brasil**. In.: Comunicação & Educação, São Paulo (14), 49 a 52, jan./abr. 1999.

WENDELL, N. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 20 mar. 2010.

WENDELL, N. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 21 mar. 2010.

A RELEVÂNCIA DA LEITURA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

THE IMPORTANCE OF READING IN PEDAGOGICAL WORK



ZEROÍDE PEREIRA DE AQUINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Brasil (2018), Especialização em Práticas Educativas Criativas, Ludicidade e Jogos, pela faculdade ITEQ Escolas (2020).

RESUMO

O artigo pretende demonstrar que a escola precisa desenvolver competência linguística. Na verdade, quis dizer até aqui o seguinte: a escola precisa devolver à criança a competência linguística e metalinguística, a fim de desenvolver a capacidade do educando de ler para aprender, de escrever para aprender, de aprender a aprender. Revelar que a língua é histórica, que seu alfabeto tem origem grega, tem influência hebraica, tem marcas dos signos egípcios, por exemplo, é de extrema importância para o conhecimento das letras para decodificação, primeira etapa da leitura proficiente. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate that schools need to develop linguistic competence. In fact, what I've meant so far is this: schools need to give children back their linguistic and metalinguistic competence in order to develop their ability to read in order to learn, to write in order to learn, to learn how to learn.

Revealing that language is historical, that its alphabet has Greek origins, has Hebrew influences, has traces of Egyptian signs, for example, is extremely important for the knowledge of letters for decoding, the first stage of proficient reading. The work presented here is based on reading and reflecting on the literature on the subject.

Keywords: Education; Childhood; Playfulness.

INTRODUÇÃO

Apesar da leitura e a escrita estarem inteiramente relacionadas, ela é na verdade a antítese da escrita. Na realidade cada uma atua em pontos distintos do cérebro. A escrita é uma habilidade, já a leitura é uma aptidão inerente à humanidade, tendo em vista que a leitura se inicia na primeira infância por meio da leitura de mundo.

A escrita originou-se de uma elaboração, a leitura desenvolveu-se com a compreensão da humanidade e dos recursos da palavra escrita. A leitura não é apenas decodificar símbolos linguísticos, mas sim, interpretar e compreender o sentido do texto.

A história das letras do alfabeto deve fundamentar o ensino na fase Infantil, e fundamental. Desta forma, tão logo responsáveis ou mestres notarão o modo que a criança escreve. E que alguns erros podem advir de lateralidade.

Referimo-nos a uma pedagogia de ensinar coisas simples. Ensinar bem é ensinar com simplicidade, com objetividade.

Contudo, a Linguística, se dá pela explicação e descrição claras dos fenômenos da linguagem. Cite-se como exemplo o, “p “e “b” , uma vez que são parecidos, porém, a grafia de um desce(p), e de outro, sobe(b). Subir e descer.

Para tanto, o presente artigo tem como embasamento pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

DESENVOLVIMENTO

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler é tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivos linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão. Desta forma, meios básicos, e elevados da capacidade leitora.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz início o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobretudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem por meio da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento está atrelado a ideia de memorização de longo prazo e a cognição.

É por meio desta consciência que vai se construindo um leitor, especialmente por meio da sua percepção visual.

Aprendemos a ler com o poder do olhar. Ao nos engajarmos na leitura, fixamos, inicialmente, nossa olhada nos símbolos impressos, isto é, nas palavras e nas menores unidades divergentes num sistema de escrita.

Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas. O que não está explícito no texto.

Um aluno que fracassa no campo da leitura, também o fará na Matemática, ou na resolução de exercícios de ordem gramatical. E pior, ele não apreciará a beleza de ler um Machado de Assis, Camões, entre outros. O fracasso dele o impulsiona a marginalidade. Uma última palavra: Aquele que não lê ao se desenvolverá bem, comprometendo sua personalidade. Este educando que não lê, usualmente é melancólico, agressivo e angustiado.

Ler é superação da desigualdade social. Ler é ir muito além dos vocábulos. Ler e compreender, interpretar, descobrir, criar e, sobretudo desfrutar do reino do conhecimento. Mas, a família é de todo

importante para isto ocorrer. Ultimamente, os pais relatam que as escolas, públicas ou privadas, populares ou burguesas, não têm dado uma resposta adequada e, em tempo hábil, às crianças que com problemas na leitura e na escrita.

Esses obstáculos são de todas as classes sociais, europeus ou latinos, que estão nos bancos escolares. A escola ainda não responde, eficazmente, ao desafio de lidar com os especiais, sobretudo com os disléxicos. Muitas famílias relatam as dificuldades de linguagem de seus filhos. Crianças dentre oito, ou nove anos que têm leitura e escrita ou ortografia defeituosas. Nesta fase adquirem e desenvolvem a linguagem.

A escola, a rigor, não se deu conta que ensinar bem é favorecer a memória de longo prazo das crianças para que, na última etapa da educação básica, se saiam bem no momento de ler um livro ou de escrever um texto para concurso ou vestibular. Geralmente, os educandos com problemas de leitura e/ou escrita trocam fonemas simétricos: t/d, f/v, b/p principalmente. Em um trabalho de parceria com a escola, mediante a observação e apontamento do professor, a família procura psicopedagogos na busca de superação do problema.

Quase sempre, com a ajuda desses profissionais os problemas mencionados são mitigados, mas não significa a superação definitiva dos distúrbios. Na verdade, esses déficits deveriam ser resolvidos na escola com a ajuda de uma equipe multidisciplinar. O professor, principal agente do processo educacional, deveria ser, o mais bem capacitado em relação ao processo da leitura e escrita.

Quando não diagnosticado e trabalhado desde o início do processo de alfabetização, as trocas de letras, por exemplo, tendem a persistir por toda vida escolar. Em alguns casos, claro, com menos frequência. Mas, em outros, para sempre.

Uma das maneiras de conduzir este processo é formar a consciência fonológica dos sons da fala. Ensinar bem as vogais e as consoantes da língua materna. É esta consciência fonológica ou linguística que fará com o uso das letras simétricas (p, b, p, q), o aluno analise meticulosamente o processo da escrita alfabética.

A consciência fonológica refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada e de que pode se manipular tais segmentos. É a capacidade de refletir e manipular os sons que compõem as palavras. Essa consciência envolve não apenas a capacidade de refletir, constatando e comparando os elementos linguísticos, mas também a capacidade de operar com rimas, aliterações, sílabas e fonemas.

Entendida desse modo, a consciência fonológica diz respeito tanto à consciência de segmentos supra silábicos como à consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema (consciência fonêmica).

de leitura e de escrita das crianças. A troca de fonemas, ainda nessa fase, reflete, muitas vezes, uma deficiência de ordem linguística da criança.

Sabemos que muitas deficiências estão enraizadas na própria pedagogia. Pois, apesar de todo mérito da profissão de educador, a maioria deles têm formação precária. Claro, a má instrução é involuntária.



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/18359/educacao-infantil-quatro-planos-de-atividade-para-desenvolver-a-leitura>. Acesso 12 set. 2024.

Todavia, traz consequências sérias para a aprendizagem da leitura. Como exemplo, uma instituição de ensino que adota o sistema de ensino centrado no ensino somente das cinco vogais.

É necessário que as escolas e os educadores busquem informação, especialmente sobre os problemas de aprendizagem, para saber diferenciá-los e para que aceitem que as crianças não são iguais. Além disso, essa informação é importante para que a criança não receba um diagnóstico irresponsável dentro da escola.

Este é precário para fundamentar bons leitores. Decorrente desse sistema propicia-se uma dislexia. Vogais são os sons da fala. Vogais não são letras. Vogais são fonemas, isto é, unidades sonoras distintas da palavra. Vogais têm a ver com a leitura. A escrita tem referência à fala.



Fonte: <https://moemaeregiao.com.br/2021/04/18/dia-nacional-do-livro-infantil-2021/>. Acesso 12 set. 2024.

O ato de ler é um processo abrangente e complexo. É um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem. A sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.

Nesse sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o que faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real ou virtual. Se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato da leitura; se o leitor é aquele que vai fazer funcionar o texto, na medida em que o opera por meio de sua leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Porém, não se fala como se escreve. Pode haver ainda, nos casos persistentes de troca na fala, uma motivação denominada fonológica. Uma informação linguística ou meta fonológica no processo de formação escolar faz diferença na habilidade lectoescritora da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição e apreensão das informações, o que se pode entender como processo de aprendizagem, se adquire através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O interesse ou curiosidade em aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional de exploração e transformação no ambiente em que vive, sendo dinâmico, e está em constante mutação, sempre em busca de novas relações e percepções para a aprendizagem.

A aquisição da leitura é algo que tem muito valor em quase todas as sociedades, é um processo que leva algum tempo e requer dedicação por parte do indivíduo gerando nos pais, e nos educadores grandes expectativas que nem sempre são correspondidas de acordo com o esperado.

Para ocorrer a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança precisa estar atenta para constatar que a linguagem oral é composta por palavras e sílabas, descobrindo que estas correspondem a unidades da fala.

O espaço escolar é o lugar onde o aprendiz em letramento se apropria da escrita e da leitura. É, portanto, neste local que o aprendiz se depara com a leitura de modo dinâmico e concreto.

A leitura como meio de obtenção de conhecimento e cultura é uma maneira de tornar o ser humano mais crítico e criativo diante das situações que ocorrem no dia a dia. A leitura de ficção leva o leitor a mundos desconhecidos, pois estimula a imaginação. No caso da Literatura Infantil, este estímulo é ainda maior. Através da contação de histórias, as crianças criam seu próprio mundo e é sempre uma situação prazerosa ouvi-las, sejam elas lidas ou contadas pelo professor.

As histórias são importantes para o alimento da imaginação, favorecem a autoidentificação, a aceitação das situações desagradáveis, ajudam a resolver conflitos, além de ter o propósito didático de inserir e despertar interesse pela prática de leitura, hábitos imprescindíveis para a formação de leitores ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver da imaginação.

Se a leitura for trabalhada de uma forma diferente nas escolas, transformando-a em momentos agradáveis, nutridos de motivação e curiosidade, ter-se-á uma prática transformadora e a leitura se tornará imprescindível. E, é imprescindível que o repertório das crianças seja sempre renovado e estimulado por momentos em que possam dialogar, possibilitando sempre novas reflexões, novas aprendizagens, possibilitando-lhes momentos em que possam comunicar-se e expor suas novas percepções do mundo que as cercam.

Ademais, a leitura é um processo complexo e elaborado, um indivíduo, alfabetizado é capaz de ler e escrever, e não é mais analfabeto, é aquele que sabe decodificar o código linguístico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil Gosturas e Bobiches**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2001.

BENCINI, R. **Era uma vez. O maravilhoso mundo dos contos de fadas e seu poder de formar leitores**, Nova Escola, São Paulo: ABRIL, nº185 set/2005.

BETTELEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 1998.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil Teoria Análise Didática**. 7ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

KUPSTAS M. et al. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Veredas).

OLIVEIRA, C. M. de. **Estudo das diversas modalidades de textos infantis**, 2005 [online]. Disponível em: <http://www.graudez.com.br/litinf/textos.htm>. Acesso em 13 set. 2024.

PAVONI, A. **Os Contos e os Mitos no Ensino Uma Abordagem Junguiana**. São Paulo: EPU, 1989.

PRADO, Z. A. **A importância das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem na dislexia**. 2010. 49f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, São Vicente, 2010.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2005.

ESCRavidÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

SLAVERY IN BRAZIL: A HISTORICAL APPROACH



RODRIGO TEMPORIM DA SILVA

Pós Lato Senso em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Faculdade Mozarteum de São Paulo, Brasil. 2014; Pós Lato Senso em Docência Universitária. Faculdade São Luis de França, Aracaju - SP, 2014; Licenciatura pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Brasil. 2007; Email: rodrigotemporim@hotmail.com

RESUMO

A escravidão no Brasil é um tema complexo que desempenha um papel significativo na história do país e tem repercussões profundas em vários aspectos da sociedade brasileira. A escravidão moldou profundamente a estrutura social brasileira. Estabeleceu-se uma hierarquia racial, na qual os negros escravizados ocupavam o nível mais baixo, enquanto os brancos detinham o poder e os privilégios. A escravidão trouxe consigo diversas tradições culturais, religiosas, musicais e culinárias que contribuíram para a formação da identidade nacional. O movimento abolicionista, composto por diversos setores da sociedade brasileira, lutou pela abolição da escravidão, que finalmente ocorreu em 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel. No entanto, a abolição não significou o fim das desigualdades raciais no Brasil, e os efeitos da escravidão ainda são sentidos atualmente. Os aspectos da escravidão no Brasil são fundamentais para entender a história e a sociedade do país. A escravidão moldou a estrutura social brasileira, estabelecendo uma hierarquia racial que persiste até hoje. A herança deixada pela escravidão continua a influenciar as dinâmicas sociais, econômicas e culturais brasileiras, destacando a importância de refletir sobre esse período e suas consequências para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Escravidão; História; Atualidade; Dificuldade.

ABSTRACT

Slavery in Brazil is a complex issue that plays a significant role in the country's history and has profound repercussions on various aspects of Brazilian society. Slavery profoundly shaped Brazil's social structure. A racial hierarchy was established, in which enslaved blacks occupied the lowest level, while whites held power and privilege. Slavery brought with it various cultural, religious, musical and culinary traditions that contributed to the formation of the national identity. The abolitionist

movement, made up of various sectors of Brazilian society, fought for the abolition of slavery, which finally took place in 1888, with the signing of the Golden Law by Princess Isabel. However, abolition did not mean the end of racial inequalities in Brazil, and the effects of slavery are still felt today. The aspects of slavery in Brazil are fundamental to understanding the country's history and society. Slavery shaped Brazil's social structure, establishing a racial hierarchy that persists to this day. The legacy left by slavery continues to influence Brazilian social, economic and cultural dynamics, highlighting the importance of reflecting on this period and its consequences in order to build a fairer and more equal society.

Keywords: Slavery; History; Present day; Difficulty.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os complexos aspectos da escravidão no Brasil, destacando a importância do conhecimento na perpetuação e resistência a esse sistema. Através de uma análise crítica, buscaremos compreender como o conhecimento técnico, agrícola e cultural dos africanos escravizados contribuiu para o sucesso da economia brasileira, ao mesmo tempo em que foi utilizado como ferramenta de resistência e luta pela liberdade.

A escravidão no Brasil foi marcada por uma teia complexa de aspectos sociais, econômicos e culturais que deixaram um legado profundo na formação do país. Desde a colonização, a mão de obra escrava desempenhou um papel central na construção da economia brasileira, influenciando o desenvolvimento econômico, social e político da nação.

No entanto, além das dimensões econômicas e sociais, é fundamental reconhecer o papel do conhecimento na escravidão. O conhecimento técnico e agrícola dos africanos escravizados foi crucial para o sucesso de muitas atividades econômicas no Brasil colonial. Por outro lado, a busca pelo conhecimento também foi uma estratégia de resistência e luta contra a opressão.

Ao examinar os aspectos da escravidão no Brasil, é fundamental compreender o papel central que o conhecimento desempenhou nesse processo histórico. Seja como instrumento de exploração e dominação, seja como ferramenta de resistência e emancipação, o conhecimento foi um elemento-chave que fez a diferença na trajetória do país e na vida daqueles que foram submetidos ao jugo da escravidão.

FUNDAMENTAÇÃO

Quando se trata do conteúdo escravidão no passado e na atualidade, é possível observar dificuldades na compreensão das informações dos enunciados envolvendo a escravidão e seu posicionamento.

Nesse sentido, assevera os Parâmetros Curriculares Nacionais de História:

[...] Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16-17).

Diante das dificuldades na compreensão de informações sobre o tema escravidão, surge a necessidade de buscar respostas para questionamentos que emergem dessa complexidade. Assim, configura-se um cenário de investigação sobre o conhecimento e a aprendizagem desse conteúdo.

Nesse contexto, Siman (2003, p. 119) destaca:

[...] “pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. Como desenvolver nos alunos esse modo de pensar? Advogamos a favor da ideia de que devemos introduzi-los mais cedo possível nessa tarefa, pois o seu desenvolvimento não é inato e, muito mais cedo do que pensamos, as crianças podem, por meios diversos, iniciarem-se em modos de pensar a História.” (SIMAN, 2003, p.119).

Portanto, podemos dizer que a importância deste estudo se justifica porque o tema abordado está relacionado com tudo que se aprende nas séries iniciais: na concepção de história, na compreensão da elaboração de conteúdos e do significado das letras que representam orgulho pela descendência e inspiração para mudar conceitos.

A escravidão no Brasil é um capítulo sombrio da nossa história, que ainda hoje deixam marcas profundas na sociedade brasileira. Desde a chegada dos portugueses, a mão de obra escrava foi fundamental para a construção da economia colonial, especialmente na produção de açúcar, café e outros produtos (SCHWARCZ, 2001). No entanto, essa história não começa no Brasil, mas sim em África, onde milhões de pessoas foram arrancadas de suas terras e levadas para o Novo Mundo.

A escravidão é uma prática antiga, que remonta à antiguidade, com exemplos

de povos derrotados em batalhas escravizados por seus conquistadores (FINLEY, 1980). No entanto, a escravidão atlântica, que envolveu a transferência forçada de milhões de africanos para as Américas, foi uma das mais cruéis e destrutivas da história (DU BOIS, 2004).

No Brasil, a escravidão foi uma instituição que permeou toda a sociedade, desde os engenhos de açúcar até as fazendas de café. Os escravos eram tratados como mercadorias, comprados e vendidos como se fossem objetos (MATTOS, 1998). As condições de vida eram desumanas, com trabalho excessivo, alimentação precária e castigos físicos constantes.

Mas a história da escravidão no Brasil não é apenas uma história de opressão, mas também de resistência. Os escravos desenvolveram formas de resistência, como a Capoeira, que se tornou uma expressão cultural importante no Brasil (ASSUNÇÃO, 2001). Além disso, os abolicionistas brasileiros, como Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, lutaram incansavelmente pela abolição da escravidão.

A abolição da escravidão no Brasil foi um processo lento e doloroso, que só foi alcançado em 1888, com a Lei Áurea (GUIMARÃES, 2012). No entanto, a herança da escravidão ainda é sentida hoje em dia, com a persistência de desigualdades raciais e sociais no Brasil.

É fundamental lembrar que a história da escravidão no Brasil não é apenas uma história do passado, mas também uma história que continua a influenciar o presente. É importante reconhecer as injustiças do passado e trabalhar para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

[...] Adiante, é imprescindível ressaltar que o ponto de partida da luta pela democratização da cidadania negra no Brasil se manifestou desde a resistência dos africanos escravizados ao sistema colonial do Brasil, que começou a tomar corpo com maior determinação a partir da abolição da escravatura (GUIMARÃES, 2012).

Além disso, é perceptível que a transição do período escravista para a liberdade foi o marco fundamental que finalmente concedeu para todo o povo brasileiro a condição de igualdade e liberdade individual perante a lei, influenciando a concepção de cidadania nacional (GARCIA, 1986).

É necessário criar uma concepção de como os primeiros anos da República foram complicados para o exercício da liberdade recém conquistada. Sendo assim, retrata-se que os indivíduos eram mais assujeitados do que sujeitos no meio social (GARCIA, 1986), conforme Caçõ:

[...] No dia 13 de maio de 1888, uma lei imperial, a chamada Lei Áurea, deu fim à instituição que por mais de três séculos marcou de maneira profunda a vida cotidiana no Brasil: modos de viver e de pensar, relações de poder, etiquetas de mando e obediência. Desde então, aquele segundo domingo do mês de maio de 1888 deixaria de ser apenas um dia qualquer do calendário para ganhar as páginas da história do país, como um momento fundador, decisivo e crucial. (CAÇÕ; REZENDE FILHO, 2018, p. 370).

A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 sancionada pela Princesa Isabel, através de seu artigo 1º tornou-se responsável por extinguir a escravidão em território brasileiro expondo o que seria considerado o fim de uma instituição muito lucrativa para os escravistas. Entretanto, a ideologia fundamentada em uma biologia elitista e puramente tendenciosa transcendera a ordem legislativa, fazendo com que os efeitos da escravidão ecoassem hodiernamente, conforme afirma Hobsbawm:

[...] Sob a forma de racismo, cujo papel central no século XIX nunca será demais ressaltar, a biologia era essencial para uma ideologia burguesa teoricamente igualitária, pois deslocava a culpa das evidentes desigualdades humanas da sociedade para a "natureza". (HOBSBAWM, 2008, p. 221).

A luta histórica do abolicionismo se divide em dois feitos, primeiro buscou-se a abolição formal legal e logo a efetivação dessa abolição, ainda que muito tenha que ser feito, a Constituição Cidadã contou em sua elaboração com a participação do povo e de uma comissão negra, de acordo com Benedita da Silva (2018), uma das três mulheres negras constituintes, comenta que:

[...] A libertação dos escravos foi tímida, porque os escravos foram libertos entre aspas. Não tinha lugar para colocar as crianças, mulheres e idosos. Que mercado de trabalho estava reservado para eles? Que tipo de habitação? Qual era a relação de salário? Qual era também a questão da escolaridade? Havia liberdade nas manifestações culturais? Livres para quê? Para passar fome e uma série de situações. Então, na Constituinte foi o grande momento desse debate. (SILVA, 2018, p.112).

É muito importante esclarecer sobre as diretrizes do Plano Curricular Nacional direcionado ao ensino da disciplina História que orienta na exposição dos conteúdos frisando que: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. A priori, não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas.

Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação.”

Diante disso, há expectativa em ensinar, inspirar, incentivar os estudantes a serem agentes de mudanças nos pensamentos, ações, perspectivas no meio em que vivem. Nesse sentido, é perceptível que a formação se dá no processo educativo, no fazer-se educador engajado com as questões sociais da realidade da vida dos estudantes. Nessa direção:

[...] Paulo Freire contribuiu para a educação ao vislumbrar uma perspectiva dialética para a produção do conhecimento, pela ênfase no direito à palavra, à participação e ao diálogo (DALMAGRO, 2011, p. 65).

Envolve explorar profundamente como diferentes formas de conhecimento e eventos históricos contribuíram para moldar a escravidão e suas consequências no país. Sendo eles:

- Conhecimento dos Recursos Naturais: Os colonizadores portugueses identificaram a riqueza dos recursos naturais no Brasil, especialmente na produção de cana-de-açúcar, tabaco, café e outros produtos agrícolas. Isso levou à necessidade de uma grande quantidade de mão de obra para explorar esses recursos.
- Experiência na Utilização de Escravos: A experiência portuguesa com a escravidão em outras

colônias, como nas ilhas do Atlântico e na África, influenciou diretamente a implementação do sistema escravocrata no Brasil. O conhecimento adquirido sobre como controlar e explorar a força de trabalho escrava foi crucial.

- **Navegação e Rotas Comerciais:** O conhecimento marítimo europeu foi aplicado na organização do tráfico transatlântico de escravos. O desenvolvimento de navios mais eficientes e a compreensão das correntes oceânicas permitiram o transporte em larga escala de africanos escravizados para o Brasil.
- **Racionalização do Processo:** O conhecimento sobre o mercado de escravos, incluindo a demanda por diferentes tipos de trabalhadores em diferentes regiões do Brasil, influenciou as práticas de captura, transporte e venda de escravos africanos.
- **Conhecimento Cultural e Tradicional:** Os escravizados trouxeram consigo conhecimentos culturais e tradicionais de seus países de origem, que foram fundamentais para sua resistência e sobrevivência no Brasil. Isso incluiu práticas religiosas, sistemas de medicina tradicional e técnicas agrícolas.
- **Organização e Estratégias de Resistência:** O conhecimento sobre as condições locais, rotas de fuga e pontos fracos do sistema escravocrata permitiu que os escravizados se organizassem em comunidades, quilombos e realizassem atos de resistência, como rebeliões e sabotagens.
- **Justiça Social e Reparação:** O conhecimento sobre as desigualdades estruturais legadas pela escravidão é essencial para promover políticas de justiça social e reparação histórica para as comunidades afrodescendentes no Brasil. Isso inclui medidas como a promoção da igualdade de oportunidades, políticas de inclusão social e o reconhecimento dos direitos culturais e territoriais das comunidades quilombolas.

Ao entender como diferentes formas de conhecimento influenciaram a escravidão no Brasil e suas consequências, é possível ter uma visão mais abrangente das dinâmicas sociais, econômicas e culturais que moldaram a história do país e continuam a impactar sua sociedade até os dias de hoje.

Na construção do conhecimento ou na aquisição da aprendizagem sobre escravidão, compreender que tal assunto é complexo e diz respeito à grande maioria do povo brasileiro, pois é país mais miscigenado do mundo. Sendo assim, toda a população faz parte da história sobre tal assunto e por isso esse conteúdo deve ser trabalhado com um olhar crítico no sentido de ter uma posição concreta e relacionando as suas diferentes concepções, como sendo: História Africana, Escravidão, História da Humanidade, Trabalho Escravo, Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi abordada a complexa história da escravidão no Brasil, destacando a

importância do conhecimento como elemento central para compreender as razões pelas quais os negros ainda enfrentam desigualdades na sociedade brasileira contemporânea.

Durante 331 anos de escravidão e mais 100 anos de discriminação, as mazelas históricas ignoradas ou minimizadas perpetuaram uma sociedade desigual. É fundamental reconhecer essas injustiças para construir uma sociedade mais justa.

O ensino de história desempenha um papel crucial nesse processo, desenvolvendo habilidades de observação, interpretação e relativização. Ao discutir as "dificuldades" encontradas, podemos direcionar o aprendizado de temas atuais e relevantes para uma sociedade mais justa.

Sugere-se que futuras pesquisas explorem:

- - Estratégias de ensino de história para promover a conscientização sobre a escravidão e sua herança.
- - Impacto da discriminação racial na sociedade brasileira contemporânea.
- - Políticas públicas para combater a desigualdade racial.

Ao reconhecer o passado, podemos construir um futuro mais igualitário. É hora de superar as sombras da escravidão e criar uma sociedade que valorize a diversidade e promova a justiça social.

REFERÊNCIAS

CAÇÃO, Felipe; REZENDE FILHO, Cyro. **Papel dos escravos negros após a abolição. Semina – Revista Dos Pós-Graduandos em História da UPF**, Passo Fundo, v. 9, n.2, 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4425>>. Acesso 15 Out. 2024.

GUIMARÃES, Antonio. “**Cidadania e retóricas negras de inclusão social**”. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo. n. 85, p. 13-40, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 15 Out. 2024.

BRASIL. Guia de livros didáticos PNLD 2008: **História / Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental)

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. IBGE. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais. Trad. Rui Nazaré. 5. ed. Lisboa: Presença, 1986.
CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

PCN - Parâmetros **Curriculares Nacionais: História** Para o PCN de **História**, fazem parte do saber histórico as tradições de ensino da área, ... **2022**.

LITERATURA INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES

CHILDREN'S LITERATURE AND ITS CONCEPTIONS



TATIANE GUALBERTO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Joaquim da Silva

RESUMO

Ao falar de literatura infantil, não devemos esquecer que não se espera que as crianças leiam os textos corretamente em termos de reconhecimento de símbolos linguísticos. As crianças podem interpretar livros infantis através de histórias ilustradas, permitindo-lhes ler muito antes de saberem ler ou escrever, por isso, é muito importante que a escolha do título e do gênero se adeque à faixa etária do leitor. É preciso destacar que uma das características mais marcantes de uma criança na primeira infância é justamente sua imaginação e criatividade. Deve ser estimulada de diversas formas lúdicas, principalmente por meio da leitura, pois a formação do leitor é algo que deve ser construído ao longo de toda a vida, começando desde os primeiros anos da educação básica. Na sociedade atual, a valorização da infância e a plena realização de suas capacidades cognitivas é essencial ainda nos primeiros anos da educação e educação infantil, o que inclui momentos de leitura a exposição de diferentes gêneros e tipos de textos para que desde os primeiros anos da educação escolar, a criança já seja estimulada a desenvolver hábitos de leitura. Portanto, a literatura aplicada ao mundo infantil, desde os primeiros anos de vida, busca desenvolver o hábito pela leitura ao longo da vida, estimula a criatividade, auxiliar no processo de representação simbólica e no processo de alfabetização, de modo lúdico, apropriando-se da relação da criança com o livro infantil.

Palavras-chave: Leitura; Educação infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

When talking about children's literature, we must not forget that children are not expected to read texts correctly in terms of recognizing linguistic symbols. Children can interpret children's books through illustrated stories, allowing them to read long before they know how to read or write, so it is very important that the choice of title and genre suits the age group of the reader. It should be noted that one of the most striking characteristics of a child in early childhood is precisely their imagination and creativity. It should be stimulated in a variety of playful ways, especially through reading, because the formation of a reader is something that should be built up throughout life, starting from the earliest years of basic education. In today's society, valuing childhood and fully realizing its cognitive capacities is essential even in the early years of education and early childhood education, which includes moments of reading and exposure to different genres and types of texts so that from the earliest years of school education, children are already encouraged to develop reading habits. Therefore, literature applied to the world of children, from the earliest years of life, seeks to develop a lifelong habit of reading, stimulate creativity, assist in the process of symbolic representation and in the literacy process, in a playful way, appropriating the child's relationship with the children's book.

Keywords: Reading; Early childhood education; Learning.

INTRODUÇÃO

Não há dúvida de que a educação infantil, primeira etapa do ensino básico, é um período de descoberta e aprendizado, não somente no ambiente escolar, mas também no contexto de vida das crianças. Nos primeiros anos de vida, as crianças adquirem conhecimento por meio aprendem dos estímulos que recebem e da observação das pessoas ao seu redor. Normalmente os pais ensinam as primeiras palavras aos filhos e, conforme a criança cresce e se desenvolve, ela começa a repetir o que foi ouvido. Portanto, o hábito de ler livros para as crianças é um poderoso incentivo para o aprimoramento da linguagem, da criatividade e da habilidade de expressar pensamentos.

A ideia de que as crianças não conseguem de ler antes de serem alfabetizadas é algo que já foi amplamente debatida por Piaget, Vygotsky e outros estudiosos. Eles destacam a relevância de introduzir a literatura desde a infância, uma vez que é justamente o hábito de leitura desde cedo que contribui para o desenvolvimento e a formação de leitores adultos. Estamos cientes do quão crucial é a literatura é para a educação e o progresso cognitivo ao longo da vida de uma pessoa.

O uso da literatura na educação infantil tem como objetivo possibilitar a emancipação da pessoa através do entendimento da sociedade, do ambiente onde vive e da leitura do mundo, melhorando sua habilidade de fazer escolhas e seu papel crítico-social. Para tal, é imprescindível deixar de lado as práticas tradicionais que associam a leitura à decifração dos sinais linguísticos, reconhecendo a

habilidade do estudante em interpretar as mensagens do texto através de outros meios de comunicação, como as imagens.

Considerar a educação crítica e cidadã desde a infância implica refletir sobre o futuro focado no indivíduo adulto, expandindo suas oportunidades e aprimorando as possibilidades de educação e desenvolvimento cognitivo e social. No entanto, é essencial enfatizar que uma educação de qualidade não pode ser obtida sem habilidades adequadas de leitura e escrita, que, além de ampliar o vocabulário, oferecem condições para entender da sociedade e o mundo em diversos aspectos. Ler vai além de simplesmente decifrar sílabas e palavras. A leitura permite que as pessoas entendam a mensagem de um texto e a usem de maneira apropriada, fundamentada em suas próprias concepções, cultura e modo de ver o mundo. A sua participação oferece uma interpretação da sociedade da sociedade e do seu papel como cidadão social crítico. Assim, a inclusão da literatura na educação infantil eleva a chance desses indivíduos manterem seus hábitos de leitura durante da vida adulta.

LITERATURA INFANTIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

É inegável que, ao discutirmos em literatura, consideramos a habilidade de leitura do indivíduo. No entanto, a literatura infantil proporciona diversas oportunidades para que a criança possa se apropriar da história, sem a exigência de desempenhar o papel do narrador. O livro para crianças procura proporcionar diversas oportunidades para que o estudante possa entender a história, de forma autônoma, sem a influência de narrativa de terceiros. Desde o século XVIII, a introdução de literatura infantil foi fundamentada na necessidade de formar valores, hábitos, costumes e padrões sociais que correspondessem às expectativas do mundo adulto, agindo de maneira apropriada e cortês para a convivência social na família e na sociedade, conforme Zilberman (2003).

Esse conceito formativo para a criança exigia uma escola normatizada, de acordo aos preceitos esperados de comportamento junto à sociedade adulta, desconsiderando a criança em sua essência. Portanto, a educação era focada em uma pedagogia disciplinadora, onde a criança deveria exibir comportamentos esperados de um miniadulto, comportando-se de maneira elegante e discreta em sociedade, em conformidade com o modelo familiar vigente. A literatura infantil também enfatizava a ideia, da necessidade da criança em ser gentil, educada, respeitar aos mais velhos, seguir a educação dos pais e manter boa conduta. De acordo com Zilberman, a educação desse período desconsiderava a criança em sua essência lúdica, criativa e imaginativa, onde os ideais da sociedade burguesa eram reproduzidos também pela escola, exercendo controle sob seu desenvolvimento intelectual e como ela deveria exprimir suas emoções, especialmente através da [...] “literatura Infantil e escola; inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão”. (2003, p.15).

Para a autora:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (2010, p.13)

A literatura infantil propriamente dita, em acordo à faixa etária da criança e voltada aos seus interesses e ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, como concebido nos dias de hoje, surgiu apenas depois do reconhecimento da infância enquanto etapa essencial para seu desenvolvimento e formação, como destacado por Zilberman (2003), a criança deixa de ser concebida como uma miniadulto ou como um indivíduo sem vontade ou personalidade própria, passando a ser observada como um sujeito capaz de aprender e desenvolver-se desde a mais tenra idade. Assim, a literatura infantil ganha espaço e conceito formativo, observando preceitos básicos importantes para a socialização, o desenvolvimento linguístico, a percepção, a criatividade, enfim, passa a atender as necessidades de desenvolvimento social, cognitivo e emocional da infância em suas diferentes etapas de maturação e aprendizagem, reconhecendo suas angústias, medos, inseguranças, curiosidade, criatividade etc.

À medida que a criança é reconhecida como ser de direitos e necessidades, também a educação infantil passa a compreender importante etapa de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, buscando-se assim atender as necessidades da infância desde os primeiros anos, especialmente na educação infantil. De acordo com Caldin (2003), essa concepção de infância transpassa também a necessidade da literatura infantil, considerando-se sua relevância no processo formativo da criança. Assim, a partir do século XX, esse conceito de educação formativa desde a educação infantil, e da literatura infantil na instrução formativa de pequenos leitores, traz importantes mudanças a esse conceito literário na infância, reconhecendo-se a necessidade de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil e buscando oferecer livros de qualidade como estratégia pedagógica para a formação de alunos leitores.

Nesse sentido, a literatura infantil se mostra uma importante ferramenta de apoio pedagógico, centrada no desenvolvimento da linguagem e para estimular a imaginação e a criatividade, permitindo que a criança consiga exprimir suas emoções e sentimentos a partir da leitura e releitura de contos e clássicos da literatura. Vale destacar também sua importância para o desenvolvimento da criança, para seu aprimoramento socioemocional e para o estímulo à linguagem e alfabetização, pois a leitura auxilia em capacidade de comunicação e expressão, permite ampliar suas habilidades linguísticas e reconhecer novas formas de se expressar, pois permite que a criança se aproprie de novos conhecimentos. Abramovitch (1993) enfatiza que, em relação à literatura infantil, é crucial que ela seja capaz de instigar a curiosidade geradora de encantamento na criança, especialmente no que diz respeito a literatura de ficção. Segundo a autora, essas narrativas tratam de problemas que a criança

pode estar passando, presenciando ao contrário dos livros didáticos que buscam explicações claras e diretas.

OS PRINCÍPIOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de educação infantil pautado apenas na educação assistencialista, através do cuidar e proteger, ou de uma educação infantil lúdica, centrada apenas na brincadeira e lazer, é algo completamente repudiado e comprovadamente equivocado, pois bem sabemos que desde os primeiros meses de vida, a criança se mostra plenamente capaz de aprender e adquirir novas habilidades.

Certamente o brincar e o cuidar são inerentes à infância, pois a criança não adquiriu ainda sua completa autonomia, necessitando de cuidados essenciais ao pleno desenvolvimento e à manutenção de sua integridade. O lúdico se mistura às ações pedagógicas centradas no desenvolvimento da criança em suas diferentes capacidades e para sua plena formação motora e cognitiva.

A Educação Infantil, primeira etapa e base para o desenvolvimento global da criança na primeira infância e para as fases posteriores de sua vida escolar, deve ser concebida através de práticas educativas lúdicas e que respeitem as características dessa etapa formativa, para tornar a escola um espaço de relacionamento privilegiado, de interação interpessoal da criança, mas principalmente onde a criança se sinta motivada a aprender e explorar novos conhecimentos.

Da mesma forma, a literatura infantil deve estar centrada em seu desenvolvimento social e emocional, permitindo que a criança possa se apropriar da história mesmo antes da aquisição dos signos de leitura e da escrita. Para tanto, o conto, a história, a cultura social que toda criança absorve em sua interação familiar e social deve ser considerada como ferramenta facilitadora, de acordo com as intenções e necessidades da criança, lembrando-se que cada criança tem seu tempo de aprender, mas que todas estão aptas a serem estimuladas e desafiadas.

O ser humano está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, seja através de suas experiências manipulativas, seja através do que ele vê e observa ao seu redor. Assim, mesmo antes de estar alfabetizada, a criança é capaz de apropriar-se dos exemplos que a literatura infantil oferece, capaz de relacionar o que vê nas imagens à suas próprias experiências e vivências. É justamente nesse sentido que ressaltamos a importância de que a literatura infantil esteja dentro dos conceitos culturais dos alunos. Como destacado por Zilberman:

[...] “a literatura deve se integrar ao projeto desafiador próprio de todo fenômeno artístico, impulsionar ao seu leitor uma postura crítica, inquiridora, e dar margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, o livro infantil transformar-se-á em objeto didático, que transmite ao seu receptor apenas

convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. No entanto, a literatura infantil somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética, se superar os fatores que intervieram em sua geração". (2003, p. 176)

Um grande equívoco que se pode praticar é acreditar que, por não ser alfabetizada, a criança não necessita de grandes obras literárias adequadas à sua faixa etária, a diferentes culturas, formas de linguagem etc. Certamente que, para cada idade, temos um tipo de literatura adequada à criança, mas o livro deve ser oferecido desde a mais tenra idade, sob pena da criança crescer sem a paixão pela leitura, sem perceber que o hábito de ler não apenas ajuda em seu processo cognitivo, mas principalmente em sua capacidade de ler o mundo ao seu redor, pois o processo de constituição do ser humano depende de sua formação conceitual, e essa depende dos padrões de interpretação aos quais este ser teve acesso desde infância. Com base nessa premissa, a literatura, enquanto expressão cultural, torna-se um recurso valioso para o educador, seja pela criação própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético.

Esse contexto de literatura para a formação do sujeito é defendido por Ravena (2013), que ressalta a importância de manter o livro ao alcance das crianças, assim como da contação de história como indispensável para seu desenvolvimento, pois ouvir história desde pequeno estimula sua criatividade e seu processo imaginativo, de modo que o faz de conta traduza suas vivências e esteja significado em suas experiências, permitindo assim criar entre as histórias e a infância uma relação de intimidade com os livros, como manusear, cuidar, guardar, podendo assim inserir a criança a leitura sem muito problema.

"Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas... É ouvindo histórias que se pode sentir importantes emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, a insegurança". (Alves, 2011, p.2)

Não se pode esperar formar adultos leitores sem que a história e o conto façam parte da vida da criança. Certamente, é muito mais fácil que o gosto pela leitura seja alimentado no adulto, quando ele começar na criança. E como ressalta Freire (2000, p.28), [...] "quando a escola transforma suas disciplinas ou áreas do conhecimento em realidade viva, ela se torna agente de mudanças sociais. Por isso é essencial que as escolas tenham seus cantinhos de leitura para que a criança tenha o livro ao acesso das mãos, que possa manusear, folhear, trocar opiniões com os colegas, visitar quantas vezes tiver vontade. (Amarilha, 1997)

A literatura infantil, mais que um livro de contos de fada ou de grandes aventuras por florestas e animais extintos, traz para a realidade da criança a capacidade de reconhecer padrões e valores sociais essenciais para a vida cotidiana em sociedade. Permite que, ao ouvir uma história, cada

criança possa se identificar com alguma coisa que lhe trouxe à lembrança parte de suas vivências sociais e culturais, pois como defendido por Zilberman:

“A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta”. (2003, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura deve ser inserida na vida da criança desde muito cedo, ainda em família, ouvindo histórias de ninar, os causos da vovó, as experiências literárias dos irmãos. É essencial que a criança cresça conhecendo o livro, tendo livros à altura das mãos, pois esse é o melhor caminho para ser um bom leitor, além de uma excelente oportunidade de aprender e compreender muito da sociedade em que vivemos.

Cabe à escola desenvolver a leitura desde a educação infantil, oferecendo diferentes propostas literárias, trazendo rodas de leitura, projetos que estimulem a participação da família na vida leitora de seus filhos, permitindo acesso livre aos diferentes textos literários e livros, não como tarefa ou obrigação, mas como prazer e oportunidade de conhecimento e lazer.

A escolha dos livros de literatura infantil, respeitando-se as faixas etárias, deve respeitar diferentes culturas e oportunizar experiências que possam enriquecer a memória da criança, instigar sua curiosidade, permitir o reconhecimento cultural e a identificação com o personagem, transformando assim a leitura em uma vivência rica de significados.

O processo de alfabetização de uma criança será muito mais facilitado se ela estiver familiarizada com a leitura, com a história, com as palavras e seus significados, com a representação simbólica do signo da linguagem para além da sílaba ou palavra, mas com seu significado, com o objeto, com o contexto. É desta forma que damos início ao processo de alfabetização, leitura e letramento do aluno, não de modo técnico e metódico, mas de modo prático e singular, onde o aluno constrói sua relação com o que está aprendendo e, assim, transforma a leitura em algo agradável e enriquecedor.

Dar início ao hábito de leitura desde a educação infantil, é oferecer ao aluno a oportunidade de reconhecer seu papel social, sua identidade, sua história e cultura, para além do que está descrito, mas especialmente de acordo com suas próprias capacidades de ler o mundo e a sociedade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F.; **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ALVES, R. A.; **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.
- AMARILHA, M.; **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ampliada. São Paulo: Global, 2003.
- CALDIN, C. F.; **A função social da leitura da literatura infantil**. Redalyc, Espanha e Portugal, n. 15, s./p., jan./jun. 2003.
- CUNHA, A. A. M.; **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- FREIRE, P.; **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAVENA, C. M. de A. M.; **Educação infantil: Da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. São Paulo: Ed. Vozes, 2013.
- VYGOTSKY, L. S.; **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- ZILBERMAN, R.; **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.
- _____.; **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba – PR: editora Ibpex, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION



FLÁVIA ROBERTA PORTO TEÓFILO

Graduação em Licenciatura em Matemática pela FSA – Fundação Santo André (2005); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Educação Matemática pela PUC – SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012); Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFSP – Instituto Federal de São Paulo (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF Ayres Martins Torres; Diretora de Escola no CEU EMEF Vila Curuçá.

RESUMO

Este artigo trata sobre a formação docente, especialmente na educação inclusiva, exige uma abordagem contínua, complexa e sensível às práticas escolares. Além da qualidade inicial, a formação deve ser contínua, considerando a vivência dos professores e gestores na escola. A motivação docente passa pela compreensão das consequências históricas da exclusão e pela valorização da inclusão. Políticas públicas precisam ir além da cobrança, investindo em formações baseadas nas experiências práticas. Para a verdadeira inclusão, é necessário abandonar rótulos e integrar plenamente a diversidade nas escolas, promovendo uma convivência que naturalize as diferenças.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Inclusiva; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article addresses teacher education, particularly in inclusive education, which requires a continuous, complex, and sensitive approach to school practices. Beyond initial quality, training must be ongoing, taking into account the experiences of teachers and school administrators. Teacher motivation stems from understanding the historical consequences of exclusion and valuing inclusion. Public policies must go beyond imposing demands by investing in training based on practical experiences. True inclusion requires abandoning labels and fully integrating diversity into schools, fostering a coexistence that normalizes differences.

Keywords: Teacher education, inclusive education, public policies.

INTRODUÇÃO

O tema inclusão é bastante discutido na educação. Com a universalização do ensino a escola agora é acessível para todos, porém a escola ainda não está preparada para receber todos os alunos, assim garantimos a universalização, mas a qualidade ainda é um grande desafio. Uma educação de qualidade para todos consiste na aceitação e valorização das diferenças, resgatando os valores culturais, conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9):

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Dentro deste contexto temos a inclusão do aluno especial na rede regular de ensino que traz grandes desafios a todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A escola tem um desafio imenso para se adequar à nova realidade, sendo o professor essencial neste processo.

Mas não é só a escola responsável pela inserção social dos indivíduos, a sociedade de uma forma geral também é responsável pela educação de seus membros, segundo Kruppa (1994):

A sociedade é toda ela uma situação educativa, dado que a vivência entre os homens é condição de educação. A ação desenvolvida entre os homens o educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade. Kruppa (1994, apud Lima, 2011, p. 14)

Neste contexto a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9694/96, confirma o exposto por Kruppa, quando em seu artigo primeiro, afirma que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)

Sendo assim, a transmissão da cultura é dada por meio de vários agentes: família, mídia, escola, entre outros. A escola é uma instituição que apresenta determinadas condições específicas neste processo e apesar de não ser a única, é tida como a principal responsável pelo desenvolvimento cultural dos membros da sociedade (LIMA, 2011, p.13).

Segundo a LDB o objetivo da educação é o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Por este motivo a inclusão não pode ser mera integração e socialização, é preciso mais para que a prática inclusiva se efetive e com qualidade.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo terceiro, o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios, dentre eles temos:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – Respeito a liberdade e apreço à tolerância;

Embora tenha melhorado e muito a situação das pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda nos deparamos com situações de exclusão dentro e fora da escola. Essas práticas vão de encontro com os parágrafos I, II, III e IV. Cabe ressaltar que essa exclusão não se dá apenas aos alunos com de deficiências, mas a todos os alunos quando pensamos no ideal democrático da educação, considerando nível socioeconômico, cultural, dificuldade de aprendizagem, exposição a fatores de risco, entre outros.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No processo histórico da educação especial, os indivíduos anormais eram tratados de forma excludente e segregativa. Eram ignorados, abandonados e maltratados por serem diferentes do que era considerado normalidade.

Até o século XVIII, a deficiência estava ligada ao misticismo e ocultismo, nesta época a religião colocava o homem como imagem e semelhança de Deus, sendo assim o homem tinha que ser perfeito fisicamente e mentalmente. Caso não fossem “parecidos” com Deus, os “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana (MAZZOTA, 1996, apud FACCO, 2007, p. 23). Assim a pessoa deficiente ficava a margem da sociedade, não existia a preocupação de atendê-las.

A educação especial no Brasil inicia-se no século XIX, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As organizações filantrópicas APAE e Sociedade Pestalozzi, criaram no século XX escolas especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. A LDBEN 5692/71, que altera a Lei de 1961, definiu que fosse prestado tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais e para aqueles que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, assim como para os superdotados. Porém, essa mesma lei não promove uma organização no sistema de ensino que atenda às necessidades educacionais especiais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Art. 58º como uma ... "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de

estudos para superdotados para a conclusão do programa escolar. (...) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 2007)

Apesar dos avanços das Leis no que concerne à educação inclusiva, a inclusão está muito aquém do ideal, sendo necessário ainda muito estudo a fim de concretizá-la com plenitude.

PROBLEMÁTICA

A educação inclusiva surge para garantir direito à escola para todos os alunos, porém mesmo tendo passado 21 anos da Declaração de Salamanca, ainda encontramos muitos entraves: alunos com necessidades educacionais especiais fora da escola e uma inclusão excludente de alunos que estão dentro da escola de maneira insatisfatória.

De acordo com o Relatório Mundial Sobre Deficiência (2012, p. 213) estima-se que existem no mundo 93 milhões de crianças com deficiência, na faixa etária de 0 a 14 anos. Historicamente muitas crianças e adultos têm sido excluídos da sociedade, este relatório traz que a inclusão de crianças e adultos com deficiência na educação é importante por três razões principais:

- A educação contribui para a formação do capital humano, sendo determinante no bem-estar e riqueza pessoal.
- Excluir crianças com deficiência das oportunidades educacionais e de trabalho tem altos custos econômicos e sociais. Por exemplo: adultos com deficiência tendem a ser mais pobres que os sem deficiência, mas a educação equilibra a relação.
- Os países não poderão alcançar as Metas de Educação para Todos ou as Metas de Desenvolvimento do Milênio, de universalização da educação primária, sem garantir o acesso à educação das crianças com deficiência. (2011, p. 213)

Dentro deste contexto em que temos a lei favorecendo a inclusão e dentro dos princípios da humanização considerando que o aluno com necessidades educacionais especiais é gente, é humano e precisa estar incluído na sociedade, temos a escola como responsável pelo desenvolvimento da cultura e o professor como mediador do processo educativo. Este que muitas vezes vem de uma formação precária para dar conta desta situação tão complexa que é a de incluir e com qualidade a criança especial, assim trazemos a seguinte questão:

O QUE AS PESQUISAS APONTAM SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA?

A fim de respondermos a essa questão, selecionamos 6 trabalhos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que trata sobre a formação de professores no âmbito da educação inclusiva. Os trabalhos selecionados estão divididos da seguinte forma:

	MESTRADO	DOUTORADO
	SOUZA, S. B. (2013). A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com	MENEZES, M. A. (2008). Formação de professores de alunos como necessidades

EDUCAÇÃO	deficiência no Ensino Regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo.	educacionais especiais no ensino regular.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	LIMA, R. C. D. S. (2011). Representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva SILVA, P. M. G. C (2013). Formação inclusiva: uma análise das significações construídas por professores acerca de um processo de formação.	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	MORGADO, A. S. (2013). Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva.	LIMA, R. A. C. (2013). Formação de professores que ensinam matemática para uma educação inclusiva.

Fonte: produção da autora

SÍNTESE DOS TRABALHOS

O trabalho de Menezes (2008) tem como objetivo analisar a formação de educadores de aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva.

Como fundamentação teórica a autora cita vários autores: Baumel (1998, 2003), Mantoan (1997, 2001), Mizukami (1991), Freire (2000, 2001), Garcia (1999), Imbernón (2000, 2004), Nóvoa (1997, 1999, 2001), Sacristán (1991, 2002) e Tardif (1997, 2002) a fim de refletir sobre educação, inclusão escolar e formação de professores no contexto atual.

Menezes (2008) selecionou uma escola do município de São Bernardo do Campo ciclo I conhecida pelo empenho dedicado à efetiva escolarização de todos os alunos. O grupo pesquisado a princípio era de 18 professoras e a equipe gestora, sendo que após a qualificação esse grupo diminuiu para apenas as professoras envolvidas com alunos com necessidades educacionais especiais, a participação foi voluntária.

A coleta de dados foi por meio de análise dos documentos da escola, dos documentos da rede, das propostas de formação da rede, de entrevistas e questionários feitos às professoras, da observação dos HTPCs.

Menezes (2008) traz em sua pesquisa diversos questionamentos sendo o mais adequado para este trabalho o seguinte: como formar o professor de alunos com necessidades educacionais especiais?

Para responder à pergunta a autora coloca:

- A prática do professor precisa ser colocada e discutida entre os colegas nos horários coletivos, estes devem ter menos assuntos burocráticos;
- A formação do professor precisa ser contínua e em serviço;
- A formação realizada pela rede “de cima para baixo” precisa ser substituída pela disseminação de experiências, práticas diferenciadas de formação contínua a partir de projetos experimentais bem-sucedidos;
- Participação da escola toda, sendo a gestão essencial para o processo inclusivo que requer um contexto democrático de colaboração e de participação, no qual se possam problematizar situações e encontrar as possibilidades para atender as necessidades de todos os alunos, especiais ou não;
- O professor não pode ser o único responsável pela inclusão, a escola precisa de mais apoio, mais professores itinerantes, mais suporte da equipe de orientação técnica para acompanhar o seu trabalho;
- As socializações das práticas desenvolvidas no decorrer do ano são fundamentais, estas ajudam a trocar experiências bem-sucedidas. Tanto as da escola local como as de outras escolas;
- Os estudos de caso ajudam os professores a desenvolverem destrezas de análise crítica e de resolução de problemas.

A educação dos alunos com NEE e a inclusão escolar são conceitos inseparáveis da formação dos educadores e exige políticas públicas que organizem e garantam suporte às escolas. A prática pedagógica precisa ser cooperativa e inclusiva, não há como ter inclusão se a prática pedagógica for excludente. Há necessidade de mudanças profundas na formação inicial, incluindo os estágios.

Lima (2011) tem como objetivo em seu trabalho compreender as representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva. O estudo foi realizado com 90 professores do ensino fundamental da rede pública municipal de um município do interior de São Paulo em horário de HTPC, distribuídos em 6 escolas cujo critério de escolha foi ser de 1º a 5º ano.

A autora fez uma pesquisa quantitativa-qualitativa onde por meio de questionário procurou compreender as significações elaboradas pelo grupo de professores sobre a inclusão. Foram elaborados dois instrumentos: um formulário de associação livre onde os professores associaram as

palavras QUEM, O QUE, COMO e PARA QUE do objeto educação especial e um questionário tipo frases incompletas.

Lima (2011) fez uma análise das respostas dos professores e utilizou como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, por oferecer subsídios para a compreensão das representações sociais dos professores pesquisados sobre a educação inclusiva, implicando em compreender como o saber destes educadores está organizado, estruturado e fundamentando a sua prática.

Como resultados a autora traz que os professores apresentam as seguintes concepções:

- O professor se vê como o centro do processo, o detentor do conhecimento que deverá ser transmitido ao aluno, estes devem ser homogêneos;
- A inclusão aparece associada ao indivíduo com deficiência e o aluno excluído é visto como rejeitado, isolado, que não participa das atividades, retraído e com baixo rendimento;
- A prática inclusiva demanda elevado investimento afetivo por parte do professor;
- Conflito entre os conceitos de diversidade e igualdade;
- A efetivação da inclusão é dada a partir do desenvolvimento de práticas em sala de aula e busca de conhecimento constante por parte do educador;
- O grupo mostrou elementos das representações sociais que existem sobre o objeto educação inclusiva: “tornar os diferentes iguais”, “aparar as arestas das diferenças”
- O grupo enfatiza somente a integração e a socialização do aluno portador de necessidades educacionais especiais, limitando a ação inclusiva, pois o objetivo não é só integrar e socializar e sim equiparar as oportunidades a todos os cidadãos.
- Os professores apontam a necessidade de busca de conhecimento e formação;

Na história da educação, os alunos são considerados seres que aprendem da mesma forma sob o mesmo método e condições, não valorizando a diversidade na ação educativa, pois o aluno que foge ao padrão estipulado – seja o aluno com ou sem deficiência – deverá ser formado a partir do molde pré-estabelecido, essas raízes estão presentes nas falas dos professores.

A representação social da educação inclusiva traz muitos entraves tornando-se uma armadilha que leva a exclusão. Este senso comum está presente nas falas dos professores o que dificulta a efetivação da inclusão com qualidade.

Morgado (2013) investiga práticas pedagógicas utilizadas no ensino de matemática aos alunos com deficiência com o intuito de utilizar os resultados de sua pesquisa para fomentar mudança na formação de professores, principalmente dos anos iniciais da educação básica.

A dissertação da autora faz parte do projeto “Desafios para a Educação Inclusiva” que tem por objetivo pensar na formação de professores sobre os processos de domínio da matemática nas séries iniciais da Educação Básica, além de pesquisar a formação de professores e suas práticas pedagógicas no ensino de matemática para alunos com deficiência.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou a observação participante e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. O grupo de pesquisa selecionou 4 professoras de escolas estaduais

e municipais do município de São Paulo que atendia os pré-requisitos: serem de escola pública de ensino regular, atuarem no Ensino Fundamental I e trabalharem com alunos com necessidades especiais. Este grupo se encontrava para discutir e elaborar atividades de matemática com adaptações para alunos especiais. Foram 9 encontros no total, além disso as quatro professoras participaram de palestras ministradas por especialistas voltados a área de inclusão. Foram realizadas oficinas nas escolas das professoras com os outros professores a fim de multiplicar o trabalho. Foram três categorias de deficiência colocadas pelas próprias professoras da pesquisa: deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental.

Como aporte teórico a autora utilizou Nóvoa (2009) em que comparou as situações vivenciadas na pesquisa com as 5 necessidades propostas por Nóvoa no desenvolvimento da formação do professor: prática, profissão, pessoa, partilha e público.

Para responder a questão: quais as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da matemática aos alunos com deficiência da Educação básica, Morgado coloca como considerações finais, baseadas nas ideias de Nóvoa (2009) que a formação continuada do professor de maneira coletiva (professores mais experientes com professores menos experientes), dentro da escola e a partir de análises de experiências com reflexão contribuem de maneira eficaz no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em seu doutorado LIMA (2013) tem como objetivo desenvolver uma proposta de formação de professores em Matemática, tendo como foco as práticas inclusivas, além disso verificar se é como os encontros contribuem para o trabalho em sala de aula. Este doutorado também faz parte do projeto “Desafios para a Educação Inclusiva” assim como Morgado (2013).

Diante dos problemas encontrados na formação de professores perante a inclusão, o autor lança a seguinte questão de pesquisa: que ações de formação continuada favorecem o trabalho de ensino de matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental junto a alunos com deficiência?

Como aporte teórico Lima (2013) cita vários autores, mas em destaque estão Imbernon (2010) e Roldão (2007).

A pesquisa de Lima (2013) foi realizada com um grupo de 6 professoras de 6 escolas diferentes mais os pesquisadores envolvidos, o qual o autor chamou de grupo colaborativo. Teve duração de 18 meses, sendo 14 encontros por semestre totalizando 42. As atividades propostas foram: formação específica de conteúdos de matemática, estudo do uso de materiais pedagógicos, elaboração e análise de atividades relacionadas aos quatro blocos de conteúdos propostos pelos PCNs, elaboração de uma sequência didática, estudo e exploração de materiais pedagógicos, preparo de oficinas a serem desenvolvidas nas escolas participantes do projeto, seminários.

A coleta de dados foi por meio de questionários, entrevistas, documentos escritos (atividades elaboradas pelas professoras) e observações.

Respondendo à questão de pesquisa o autor traz as seguintes considerações finais quanto a formação do professor:

- A escola precisa fornecer espaços de formação aos seus professores;
- Oficinas precisam ser oferecidas para aprimorar o trabalho dos professores;
- Os professores devem elaborar atividades que contemplem todos os alunos;
- Os espaços de formação devem ser momentos ricos de trocas de experiências e o clima deve ser de confiança e respeito para que todos possam refletir e aprender com os outros;

Silva (2013) tem como objetivo em seu trabalho compreender e analisar as significações construídas por professores acerca de um processo de formação, cujo tema é a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas frente a questão em foco. Traz as seguintes questões de pesquisa:

- Quem são os alunos com os quais os professores sabem trabalhar?
- Quem são os alunos modelos dos cursos de pedagogia?

Silva questiona a formação inicial dos professores que se baseia em alunos modelos e homogêneos. Também questiona os cursos de formação “prontos” que são treinamentos que só reforçam o lugar do professor de quem não sabe, uma vez que prometem métodos inovadores, soluções criativas e tudo mais que o professor nunca teria imaginado.

A autora entende como formação espaços de reflexões da prática e para que isso ocorra é necessário que a escola ofereça espaços de discussões e troca aos professores. Espaço onde os saberes e as dúvidas possam ser (re)conhecidas e enfrentadas.

O trabalho de Silva (2013) é fundamentado na psicologia sócio-histórica tendo como aporte teórico Vygotsky. Onde a proposta é quebrar a dicotomia educação especial x educação regular e pensar numa educação básica oferecida para todos os alunos respeitando a diversidade existente. Pimenta (2002), Saviane (1996), Libâneo (2002), Tardif e Gauthier (1996) também são citados pela autora.

Essa pesquisa é fruto de uma formação na qual Silva foi a formadora. Nesta formação ocorreram encontros quinzenais no período de 3 meses, no horário da hora atividade do professor de uma escola do município de Guarulhos – São Paulo de Ensino Fundamental I. Todos os professores foram convidados a participarem da formação, porém o grupo iniciou com 20 professores sendo este diminuído com o tempo devido aos diversos afazeres da escola.

A formação foi composta de 5 encontros em que os professores escolheram 5 alunos para expor as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Nos encontros os professores relataram suas angústias e escreveram, analisaram as práticas pedagógicas.

Além dos 5 encontros a autora entrevista dois participantes dos encontros a fim de diagnosticar os motivos da não aprendizagem dos alunos. A autora faz uma análise a partir das cartas dos professores bem como da fala nas entrevistas.

Silva (2013) percebe alguns entraves por parte dos professores no que concerne à aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, tais como:

- “A criança é cega, não aprende”

- Não adianta porque ela não vai aprender
- Coitado, ele não aprende

Alguns professores tinham ideias socialmente cristalizadas em relação aos alunos. Silva (2013) constata que seria necessário um aprofundamento teórico que ajudasse na compreensão das concepções que embasam as “verdades pedagógicas” e que justificam as práticas existentes.

Por meio das frases dos professores a pesquisadora detecta a defectologia colocada por Vygotsky (1997), quando ele propõe a existência de duas deficiências: a primária e a secundária. A primeira que seria de origem biológica e orgânica e a segunda que seria de origem social decorrente do lugar social ocupado por essas pessoas com deficiência e sua família.

Os professores generalizam que as pessoas com deficiência têm cadernos desorganizados e não sabem contar, ao verificar que ele sabe contar, a professora suspeita do diagnóstico médico, ou seja é mais fácil apostar que o diagnóstico de deficiência intelectual esteja errado do que acreditar que uma pessoa com deficiência possa aprender.

A autora conclui que a formação proposta é insuficiente pois outras coisas deveriam ser trabalhadas além da reflexão sobre a prática, tais como teorias que auxiliem a prática. Mas para o que ela buscava a formação foi bastante produtiva pois a intenção era de que o professor tivesse um novo olhar em relação a educação inclusiva, pois a partir deste novo olhar as mudanças vão ocorrer. A proposta de formação diz respeito a um resgate da potência do professor para que este reflita sobre a sua prática.

Souza (2013) tem como objetivo em seu trabalho analisar os currículos dos cursos de formação de professores como expressões da perspectiva atual de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular pela Universidade brasileira.

Traz a seguinte questão de pesquisa: Reconhecendo que as universidades possuem autonomia acadêmica e que grande parte de seus professores e pesquisadores expressam perspectivas críticas frente às políticas atuais que envolvem a formação docente e a escolarização de alunos com deficiência, a oferta de disciplinas e seus respectivos planos de ensino contemplam estudos sobre Educação Especial numa perspectiva inclusiva? Como esse enfoque tem sido incorporado pelos diferentes cursos de formação de professores?

Para responder à questão a autora por meio de uma análise documental das disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura de 17 universidades mais bem classificadas de São Paulo e, em um segundo momento, análise dos Planos de Disciplinas (objetivos, conteúdo e bibliografia) de quatro Universidades representativas da área de Educação do Estado de São Paulo a autora evidenciou que:

- A inclusão de disciplinas voltadas à escolarização de alunos com deficiência incidiu preferencialmente nos cursos de Pedagogia;
- As disciplinas que contêm temas voltados à educação especial e /ou inclusão não são todas obrigatórias, ficando assim a critério dos alunos cursá-las ou não.

- A carga horária das disciplinas também é restrita;
- Diversidade de temas relacionados à Educação Especial e/ou Inclusiva, colaborando por um lado para a diversidade de visões, por outro para a falta de aprofundamento nas discussões sobre os conceitos que são recorrentes no campo da educação especial;
- Disciplina de LIBRAS com a adoção de apenas uma corrente a sócio antropológica da surdez (comunidade surda, identidade surda e cultura surda), desconsiderando outras correntes o que gera uma ambiguidade visto a ideia da inclusão é ter o aluno na sala regular de ensino e não em comunidades separadas.

Há uma precariedade na formação do professor para a prática inclusiva e embora foram pesquisadas apenas algumas Universidades, esta situação se estende em todo o país e deve ser objeto de mais estudos.

PONTOS EM COMUM NOS TRABALHOS

Dos seis trabalhos, dois são voltados para a verificação das práticas e das concepções dos professores da escola inclusiva. Três além de verificarem as concepções dos professores e a prática, trazem formação continuada no sentido de levar o professor a refletir sobre a prática e mudá-la. Formação específica de conteúdo somente em dois dos três trabalhos relacionados a formação continuada. Um trabalho pesquisa a formação inicial do professor.

Com exceção de um trabalho, todos são realizados com professores do Ensino Fundamental I o que nos leva a refletir na fala de Souza (2013):

[...] ou seja, esta prevalência pode ser interpretada de duas maneiras: 1) a concentração nos cursos de formação de professores para as séries iniciais justificase pelo fato de que, após esses anos iniciais, os alunos com deficiência teriam adquirido formação que lhes permitiria progredir nos estudos sem muita diferenciação de rendimento dos alunos sem deficiência; ou 2) a expectativa de escolarização desses alunos, apesar do discurso político de ampliação de suas oportunidades educacionais, seria a de que poucos conseguiriam ultrapassar a barreira das séries iniciais [...]. (SOUZA, 2013, p. 171)

Souza (2013) comenta a prevalência das disciplinas voltadas para a educação especial no curso de Pedagogia comparado aos outros cursos. De todos os trabalhos lidos nesta pesquisa, nenhum trata da formação continuada do professor do Ensino Fundamental II e Médio, sendo que este professor também requer um preparo por lidar por pouco tempo e com muitos alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe ressaltar que embora a LDB 9394/96 em seu Inciso II do artigo 59, permita a Terminalidade Específica, esta também pode ocorrer no 9º ano do ensino fundamental.

Os trabalhos apontam para a precariedade da formação inicial dos professores no que concerne a educação especial. É consensual de que a formação inicial docente é complexa, precisa de mudanças em relação a educação especial e da escolarização de alunos com deficiência. Macedo (2010) traz a seguinte reflexão:

Não é possível saber exatamente qual a melhor formação a se implementar, principalmente se considerarmos as diferentes realidades do país. Trata-se de um

campo de forças, especialmente político, em que cada qual defende, segundo seus interesses, o que parece mais apropriado para o momento. Uma organização curricular tanto pode privilegiar determinada visão de formação quanto a outra. E isso dependerá, diretamente, dos princípios e dos pressupostos que fundamentam essa formação, bem como dos determinantes históricos e das correlações de forças que podem, ao mesmo tempo, ser determinantes e determinadas pela formação que se pretende oferecer. (MACEDO, 2010, p. 124)

Cabe ressaltar a importância da formação inicial, pois ela deixa marcas:

É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que os esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2004 apud MENEZES, 2008, p. 78)

Há necessidade de mais estudos para compreensão da formação inicial oferecida bem como as mudanças cabíveis, a fim de que os professores cheguem melhor preparados para a sua função. Com relação aos cursos oferecidos como formação contínua aos professores em serviço, as ideias dos trabalhos corroboram com Mizukami (2002) e com Tardif (2002):

Esses cursos, geralmente, partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes e a todos os contextos. Uma das críticas que se faz a eles refere-se ao fato de serem propostas externas às escolas, nem sempre correspondendo às suas especificidades, contextos e necessidades imediatas. (MIZUKAMI, 2002b:316)

Formação geral em larga escala fornecida pelas redes na tentativa de “formar” o professor, segundo as pesquisas, não tem grandes efeitos pois não consideram os saberes dos professores e tratam os alunos de uma maneira homogênea o que contradiz a prática inclusiva que zela pela diversidade.

E mais,

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc. (TARDIF, 2002, p. 291)

Em todos os trabalhos encontramos a importância da reflexão na ação, seja por meio dos estágios supervisionados ou na própria ação educativa. As pesquisas apontam que a troca de experiências dos mais novos com os mais experientes enriquecem e contribuem para a melhoria das aulas, além disso se a reflexão for vinculada a uma formação continuada a qualidade do trabalho docente melhora e muito. Segundo MACEDO (2005):

Reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível (...) Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que

ocorreu no plano da ação. (...) Então, refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para quem sabe, assim poderemos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado. (...) Valorizar a expressão pessoal do professor, suas hipóteses e pontos de vista não significa desprezar o ensinamento, as pesquisas dos especialistas e grandes autores, mas reconhecer que elas só podem se efetivar se levarem em conta, de modo interdependente, os pensamentos e as práticas dos professores. (MACEDO, 2005, apud SILVA, 2013, p. 21)

Nóvoa (2009) faz uma comparação da formação de professores com a formação dos médicos:

Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipe, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem. (NOVOA, 2009, apud MORGADO, p.19)

Para Nóvoa a formação do professor deve se dar de maneira semelhante ao processo de formação de médicos, pois a busca por resolver problemas concretos na educação levará o futuro professor a insistência de sanar o problema, levando isso na profissão. Portanto a reflexão sobre a ação no espaço escolar é essencial para a melhoria da prática, pois a troca de experiências por meio de casos específicos entre os mais novos e mais experientes enriquecem as discussões e levam a prática para novos horizontes.

Outra questão que merece ser levantada é a do olhar do professor em relação a inclusão, ainda há muita resistência por parte dos professores que acreditam que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais deveriam estar em escolas especiais para serem mais bem atendidos, este pensamento limita a eficácia do processo de ensino e aprendizagem e isto está bem evidente nas pesquisas, principalmente na de Silva (2013) e Menezes (2008):

Há claras evidências de que os professores favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fazem uso mais frequente de estratégias de ensino consideradas inclusivas, comparativamente aos pares menos favoráveis à inclusão. (OMOTE, 2006, apud, MENEZES, 2008, p. 235)

Sem estratégias de ensino inclusivas fica bem difícil o trabalho considerando a diversidade da sala de aula. É necessário ter cautela com ideias socialmente cristalizadas, pois estas limitam o trabalho inclusivo. A ideia de homogeneização da classe é bastante forte nas concepções dos professores, por isso a necessidade de conscientização e esta só é efetuada por meio de formação.

Para SILVA (2013):

Sabe-se da dificuldade de mudanças de práticas, principalmente quando essas estão cristalizadas e enraizadas no cotidiano escolar. Mas acredita-se que os profissionais da educação, uma vez conscientes de sua prática, imbuídos de seus saberes e não saberes, (re) apropriados das intenções que estão por trás das ações, e bem embasados teoricamente possam rever e ressignificar sua atividade. (SILVA, 2013, p. 121)

A formação inicial e continuada é meios nos quais os professores e/ou futuros professores refletem sobre a educação, sobre a sua prática para então mudar suas concepções. Boas discussões e reflexões levam a “descristalização” de ideias contrárias a prática inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor é um processo contínuo e complexo e quando se refere a educação inclusiva, este processo se dificulta ainda mais. As formações sejam iniciais ou continuadas devem considerar esta complexidade da profissão.

As pesquisas, no geral, trazem os mesmos resultados: formação inicial de qualidade, formação contínua de acordo com a prática, escola como um centro de formação coletiva, olhar diferenciado para a prática inclusiva, entre outros. Porém a questão é: como efetivar tudo o que sabemos que deve ser feito?

Para essa resposta retomamos a questão da formação que deve partir da vontade do professor que pode ser motivado e sensibilizado, para isso é preciso compreender a magnitude da exclusão para poder dar valor a inclusão, seu processo histórico e cultural, o sofrimento dessas pessoas que durante muitos anos ficaram à margem da sociedade, é preciso também deixar de ser excluído para poder deixar de excluir. Quando o professor compreender questões como essas poderá de fato contribuir e muito com a inclusão.

Então entramos em outra questão, como motivar os gestores para que estes motivem seus professores? Acredito que para esta pergunta precisamos que as políticas públicas não se limitem apenas a cobrar a inclusão, mas se preocupe também em formar gestores e professores, mas não de uma forma linear “de cima para baixo” desconsiderando o conhecimento da prática, mas a partir das experiências vivenciadas na escola e dando voz aquele a quem se angustia diariamente: o professor.

Não podemos esquecer também da formação inicial que não é a redentora, mas também pode contribuir para o “novo olhar” do professor no que concerne as práticas inclusivas, gerando hábitos que contribuirão com a profissão.

É necessário acabar com os rótulos, a integração do aluno precisa ser plena. Acredito que só teremos a inclusão verdadeira quando esta palavra “inclusão” nem mais existir e sim uma diversidade de alunos com suas particularidades e especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>. Acesso 10 maio 2015.

LIMA, R. C. D. S. (2011). Representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIMA, R. A. C. (2013). Formação de professores que ensinam matemática para uma educação inclusiva. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

MACEDO, Natália Neves. 2010. A formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.

MENEZES, M. A. (2008). Formação de professores de alunos como necessidades educacionais especiais no ensino regular. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MIZUKAMI, M. G. e REALI, A. M. M. R. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos, SP, Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002b

MORGADO, A. S. (2013). Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SÃO PAULO. Relatório Mundial Sobre a Deficiência 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso 22 maio 2015.

SILVIA, P. M. G. C (2013). Formação inclusiva: uma análise das significações construídas por professores acerca de um processo de formação. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, S. B. (2013). A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CAPACITAÇÃO AMBIENTAL NO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PRODUTIVO ANNA LAPINI



EXPERIENCE REPORT ON ENVIRONMENTAL TRAINING AT THE ANNA LAPINI SOCIAL AND PRODUCTIVE DEVELOPMENT CENTER

GERSON ALVES DE OLIVEIRA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2005); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2013); Pós-Graduação em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade de Santo Amaro (2011); Pós-graduação em Políticas Públicas de Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2017); Professor de Ciências da Natureza/Biologia das redes estadual e municipal do Estado de São Paulo. No presente, atuando com serviços técnicos educacionais no Núcleo de Parcerias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME/NUPAR.

RESUMO

O presente artigo consiste em um relato de experiência em capacitação ambiental, que ocorreu no Centro de Desenvolvimento Social e Produtivo Anna Lapini, situado no extremo sul da cidade de São Paulo, próximo às Áreas de Proteção Ambiental Municipal Bororé-Colônia e Capivari-Monos. Observou-se que os jovens que moravam no entorno do CEDESP Anna Lapini, precisavam de uma melhor qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho. Foi assim que surgiu o curso de iniciação técnica em meio ambiente, com o intuito de englobar segmentos da área ambiental que fossem relevantes para o entorno, tais como Turismo, Monitoria e Educação Ambiental, Agroecologia e Bioconstrução. Além de uma colocação no mercado de trabalho, os jovens procuravam por aquisição de conhecimento, oportunidades de trabalho na área ambiental, devido ao potencial que a região oferece e contato direto com a natureza. Ao final do curso, houve um diálogo com 20 alunos que relataram sua vivência e o conhecimento adquirido durante a formação.

Palavras-chave: Gestão Ambiental; Agricultura; Turismo; Economia Verde.

ABSTRACT

This article is an account of an experience in environmental training that took place at the Anna Lapini Social and Productive Development Center, located in the far south of the city of São Paulo, close to

the Bororé-Colônia and Capivari-Monos Municipal Environmental Protection Areas. It was observed that the young people living around CEDESP Anna Lapini needed better professional qualifications to enter the job market. This is how the technical initiation course in the environment came about, with the aim of encompassing segments of the environmental area that were relevant to the surroundings, such as Tourism, Monitoring and Environmental Education, Agroecology and Bioconstruction. As well as finding a place in the job market, the young people were looking to acquire knowledge and job opportunities in the environmental field, due to the potential that the region offers and direct contact with nature. At the end of the course, there was a dialog with 20 students who reported on their experience and the knowledge acquired during the training.

Keywords: Environmental Management; Agriculture; Tourism; Green Economy.

INTRODUÇÃO

Segundo a Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, o termo, serviços ambientais, refere-se aos benefícios que as pessoas obtêm da natureza, podendo ser de provisão, como alimentos, água, lenha e fibras; de regulação, que amenizam o clima, controlam as doenças e a qualidade da água; serviços culturais, como lazer, recreação, benefícios estéticos e espirituais, e os serviços de suporte, como a formação do solo, fotossíntese e ciclagem de nutrientes. O pagamento pela prestação desses serviços promove melhorias ambientais com consequentes benefícios à sociedade, ganhando cada vez mais espaço em diferentes esferas (OLIVEIRA & ALTAFIN, 2008).

Estes pagamentos, ditos Instrumentos Econômicos (IEs) estão sendo usados em muitos países para melhorar a qualidade ambiental, abrangendo uma ampla gama de mecanismos possíveis, pois são considerados como uma alternativa economicamente eficiente e ambientalmente eficaz para complementar as estritas abordagens de Comando e Controle (C&C) (MOTTA; RUITENBEEK e HUBER, 1996).

A implementação em larga escala desses instrumentos econômicos pode causar mudanças substanciais sobre o meio ambiente, padrões regionais de renda e sobre as próprias possibilidades de desenvolvimento da região (RIVA; FONSECA & HASENCLEVER, 2007).

Partindo deste contexto, entende-se como exemplos de instrumentos econômicos os Subsídios Cruzados, que tem como objetivo compensar os usuários pelo custo que eles possam ter em decorrência de uma proibição ou ação desejável, incentivando a mudanças de comportamento para ações ambientalmente corretas (WHATELY & HERCOWITZ, 2008), os Incentivos Fiscais e Creditícios, que se trata de mecanismos adotados para incentivar o controle de poluição da água, do ar e outros, como abatimentos em impostos de empresas que promovem investimentos ambientais, além de alíquotas reduzidas do imposto sobre consumo para máquinas e equipamentos destinados ao monitoramento e controle de poluição (MOTTA & YOUNG, 1997) e o Pagamento por serviços ambientais que se referem a transações voluntárias, em que o fornecedor de serviço ambiental é

pago por adotar práticas que resultem no fornecimento continuado e melhorado deste serviço, além do que seria fornecido sem o pagamento (COSTA, 2008).

EMPREGOS VERDES E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Cortez (2010), Empregos Verdes são caracterizados como trabalhos e/ou atividades que contribuem substancialmente para preservar ou restaurar a qualidade ambiental, protegendo a biodiversidade e os ecossistemas, reduzindo o consumo de energia, água e materiais, através de estratégias de alta eficiência que minimizam e até evitam todas as formas de desperdício e poluição.

No Brasil já se computa 2,6 milhões destes empregos, 6,73% do total de postos de trabalho formais, e a transição para uma economia que leve a menores emissões de gases de efeito estufa, pode aumentar a criação desses postos de trabalho (MUÇOUÇA, 2009), que são encontrados na indústria da reciclagem, na agricultura de base ecológica, nos projetos de eficiência energética da construção civil, entre outros, por serem considerados setores com enorme potencial para reduzir os impactos ao meio ambiente (COSTA, 2009).

Segundo Pnuma (2009) os empregos verdes já são uma realidade e podem se desenvolver, ainda mais, em muitos setores, tanto em economias urbanas como rurais, contribuindo significativamente para um crescimento econômico limpo nos países em desenvolvimento, bem como para a redução da pobreza e uma melhora geral nos padrões de vida de grande parte da população, por meio da criação de oportunidades para milhões de jovens, mulheres, moradores de favelas e membros de comunidades rurais pobres.

Atualmente a criação desses empregos vem sendo incentivada por muitos governos e organizações principalmente por que é vista por grande parte da comunidade internacional como a salvação do aquecimento global, ao mesmo tempo que irá gerar crescimento e combater a crise econômica (MUSSI, 2009). Devido a isto, o mercado de trabalho exigirá novas aptidões profissionais adaptadas às novas realidades da economia verde, cujas instituições de formação terão de ajustar a sua oferta formativa e desenvolver novos perfis profissionais, melhorando o seu papel no mercado e na sociedade (PRATA-DIAS *et al.*, 2009).

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PRODUTIVO ANNA LAPINI

O CEDESP Anna Lapini foi fundado no ano de 1995, pela freira franciscana, de origem italiana, Anna Maria Del Balzo, popularmente conhecida como Irmã Agostina, tendo como algumas de suas características pessoais e vocacionais a atenção e a sensibilidade aos problemas sociais. Ela observou, durante uma visita à região de Parelheiros, a ausência de espaços para a formação, recreação e convivência para os jovens. Diante dessa necessidade local, a Irmã Agostina adquiriu,

com o dinheiro que recebeu de herança de sua família na Itália, uma chácara no Bairro Jd. Silveira, onde passou a funcionar o CEDESP Anna Lapini.

O Centro de Desenvolvimento Social e Produtivo Anna Lapini (CEDESP Anna Lapini) consiste em um dos 19 núcleos pertencentes ao Centro Comunitário Jardim Autódromo, ONG conveniada à Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de São Paulo, fundada em 1978, com sede no bairro de Interlagos.

O CEDESP Anna Lapini está localizado no Jardim Novo Silveira – Parelheiros, na região limítrofe entre as duas APAs paulistanas (APA Capivari-Monos e Bororé-Colônia). No núcleo são oferecidos diferentes cursos profissionalizantes, tais como informática, montagem e configuração de microcomputadores, administração de empresas e instalações elétricas residenciais, além de cursos socioeducativos como música e dança, sendo todos estes direcionados a adolescentes em alto índice de vulnerabilidade social de bairros situados na região, que além de estudar recebem alimentação e transporte. O espaço também abrigou, durante um período, o Programa de Jovens da Reserva da Biosfera / Núcleo de Educação Ecoprofissional Parelheiros, programa com parceria da UNESCO que promove a inserção social e cursos eco-profissionalizantes para jovens de regiões Periurbanas do Cinturão Verde do município de São Paulo, sendo este representado pelo curso de Iniciação técnica em meio ambiente.

OPORTUNIDADE DE TRABALHO EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

Segundo Medeiros e Young (2011) às Unidades de conservação são áreas territoriais especialmente protegidas, criadas pelo poder público, com o intuito de conservar e proteger recursos naturais relevantes, cumprindo uma série de funções cujos benefícios são usufruídos por grande parte da população brasileira, inclusive por setores econômicos. São divididas em dois grupos com características específicas, sendo elas as Unidades de proteção integral com objetivo de preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais, com exceção dos casos previstos na Lei e as Unidades de uso sustentável, com o objetivo de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela dos seus recursos naturais (LEI FEDERAL Nº 9.985/00).

As Unidades de Conservação têm sido reconhecidas pelo papel que desempenham no fornecimento de serviços ambientais, tais como a produção de oxigênio pelas plantas, o equilíbrio hidrológico e climático, a fertilidade do solo e outros, além de promover a geração de renda e estimular o desenvolvimento regional e local, apoiando programas de turismo sustentável, criação de cooperativas de ecoprodutos e incentivando atividades de pesquisa científica e processos educativos (OLIVEIRA, 2009).

APA CAPIVARI MONOS

A Área de Proteção Ambiental Capivari-Monos é uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável criada em 2001 por meio da Lei Municipal N° 13.136. Localiza-se no extremo da capital paulista, a 40 km do Centro de São Paulo e constitui uma área total de 251 km² (1/6 do município). Está a 700 m de altitude, possuindo um clima caracterizado como tropical atlântico superúmido com temperaturas médias de 19,3°C e precipitação anual de 1.800 mm. Sua vegetação é definida como Floresta Latifoliada Ombrófila Densa com presença isolada de Mata Nebular e Campos Naturais.

A APA Capivari-Monos está inserida na Reserva da Biosfera do cinturão verde da cidade de São Paulo e na Área de Proteção aos Mananciais, tendo como objetivos principais: promover o uso sustentável dos recursos naturais e a melhoria da qualidade de vida, preservar a biodiversidade e os recursos hídricos e o patrimônio histórico, cultural e científico.

Segundo a Secretaria do Verde e Meio Ambiente do Município de São Paulo (2011) a gestão da APA Capivari-Monos é feita por intermédio de um Conselho Gestor Deliberativo, constituído por representantes do poder público e da sociedade civil, que deliberam a respeito de questões pertinentes à área, tais como: projetos a serem implantados pelo poder público, empreendimentos impactantes ao meio ambiente, compensações ambientais, obras de infraestrutura como água, luz, esgoto e transporte, entre outros

APA BORORÉ COLÔNIA

A Área de proteção ambiental Bororé-Colônia foi criada em 2006 pela Lei Municipal N° 14.162. Tem como objetivo promover a proteção da biodiversidade, dos recursos hídricos e do patrimônio histórico da região, conciliando estes com a melhoria da qualidade de vida das comunidades que ali moram. Está situada na zona sul da cidade de São Paulo, a 25 km do centro, na margem esquerda da Represa Billings, possuindo uma área total de 90 Km² de extensão.

Segundo a Secretaria do Verde e Meio Ambiente do Município de São Paulo, a Região da APA apresenta alta relevância ecológica com fragmentos de Floresta Latifoliada Ombrófila Densa (extremamente ameaçada pelo crescimento desordenado da metrópole) e clima Tropical Atlântico Superúmido, além de diversos corpos hídricos que drenam para as Bacias Guarapiranga e Billings, formando os mananciais que abastecem 30% da região metropolitana de São Paulo. Sua gestão é conduzida por um Conselho Gestor deliberativo e paritário, composto por integrantes da sociedade civil e do poder público .

PESM – NÚCLEO DO CURUCUTU

O Parque Estadual da Serra do Mar, considerado o maior parque paulista, com 315.390 hectares, está dividido em alguns núcleos destinados à preservação, educação ambiental,

valorização da cultura local e à pesquisa científica. Dentre estes núcleos está o Núcleo do Curucutu, localizado entre São Paulo e Itanhaém, a 70 km da capital paulista. Este foi criado em 1960 pelo decreto estadual Nº 36.544, transformando o que era a então Fazenda Curucutu, produtora de carvão, em Reserva Florestal, sob os cuidados do então Serviço Florestal do Estado.

O núcleo do Curucutu está a 756 metros do nível do mar, com temperatura média de 20°C. Possui como principais ecossistemas: Floresta ombrófila densa de altitude e Campos nebulares, tendo espécies endêmicas como a Canela curucutuensis, além diversos animais como: Anta, Tamanduá-bandeira, macacos Mono-carvoeiro e Prego, anuros, aves e felinos.

Segundo a Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo (2011) o núcleo é administrado pela Fundação Florestal do Estado de São Paulo e dispõe de uma infraestrutura de visitação, oferecendo algumas trilhas monitoradas. Tem como principais funções: a preservação do Manancial que atende a metrópole paulista, servir de corredor biológico da Mata Atlântica, fonte de vida e patrimônio comum da sociedade e ser responsável pela conservação dos recursos naturais, históricos e culturais.

OPORTUNIDADES DE TRABALHO EM PROPRIEDADES RURAIS

Segundo a Secretaria Municipal de Coordenação das subprefeituras de São Paulo (2011), Parelheiros é um distrito rural localizado no extremo sul de São Paulo a 50 quilômetros do centro da capital, sendo o segundo maior distrito em extensão territorial, embora seja pouco povoado. Abrange uma área de 353 km², representando 24% do município, com a totalidade de seu território em área de proteção aos mananciais, a região compreende remanescentes importantes de Mata Atlântica e as áreas mais preservadas do Município.

O distrito de Parelheiros é mais um exemplo de região periférica paulistana, porém com uma característica que talvez a difira de outras periferias de São Paulo, que é a marcante presença de propriedades rurais, consistindo no único canto da capital com uma vocação para a agricultura, com uma infinidade de sítios e chácaras nas quais, uma grande quantidade de famílias mantém produções agrícolas que lhes garantem subsistência e renda (SOARES, 2009).

CURSO DE INICIAÇÃO TÉCNICA EM MEIO AMBIENTE

O curso de iniciação técnica em meio ambiente do CEDESP Anna Lapini foi organizado em 4 módulos, com carga horária de 200 horas/módulo, totalizando 800 horas que são cumpridas em um período de 10 meses.

O curso visa o resgate e aprendizado de práticas tradicionais aliadas às tecnologias modernas sustentáveis, que são aplicadas por meio do método “*aprender fazendo*”, em que os alunos recebem o conhecimento teórico do Programa de Jovens da Reserva da Biosfera e convertem em atividades

práticas, possibilitando a multiplicação das tecnologias, capacitando-os para o mercado de trabalho. Além desta capacitação o curso tem como um dos principais objetivos a educação ambiental, com o intuito de formar indivíduos responsáveis para intervir corretamente ao meio em que estão inseridos, respeitando à diversidade cultural e biológica, e despertando-os para a defesa de tecnologias alternativas no trato da terra, no uso eficiente de energias, no tratamento de resíduos, no reaproveitamento de materiais, entre outros.

A proposta do mesmo é de grande importância para a Região de Parelheiros, não só pelo fato de estar situada entre duas Áreas de Proteção Ambiental de um dos mais importantes (porém ameaçado pela degradação) biomas brasileiros, que é a Mata Atlântica, mas também, pela necessidade de serviços desta natureza, pois a região tem carência significativa de tecnologias sociais e sustentáveis, formação técnica especializada, além de possuir um manejo inadequado do solo e alta vulnerabilidade social, entre outros fatores, que tornam imprescindível a formação de mão de obra especializada em técnicas, que visem o desenvolvimento necessário para conter tais problemáticas. Além disso, um dos focos do curso, também consiste na criação de uma Unidade Modelo Demonstrativa, que servirá como exemplo para disseminação dessas tecnologias e local de formação de agentes multiplicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a minha trajetória como docente, que está perto de completar duas décadas, umas das experiências mais significativas que tive, foi sem dúvida, trabalhar com capacitação ambiental no extremo sul da cidade de São Paulo, uma região carente de inúmeros recursos, com altos índices de vulnerabilidade social, mas ao mesmo tempo rica em diversidade biológica, cultural, étnica e religiosa, circundada por uma natureza exuberante, remanescente de uma mata atlântica que em tempos de outrora cobria grande parte do nosso território. Foram três anos de atuação como professor/instrutor do curso de iniciação técnica em meio ambiente do CEDESP Anna Lapini, desenvolvendo atividades e práticas de ensino, que oferecessem subsídios necessários e qualificação adequada, para que os alunos se sentissem capacitados e preparados para sua inserção no mercado de trabalho de viés ambiental ou dito empregos verdes. Tempos após a formação da primeira turma, tive a oportunidade de encontrar vinte desses alunos e dialogar a respeito do período em que eles participaram do curso. Pude observar através das falas durante o bate papo, que na época eles procuraram se matricular no curso por motivos semelhantes, como a contemplação da natureza, intenção de obter capacitação profissional para atuar na área ambiental ou com a finalidade de obter conhecimentos, que supostamente seriam utilizados em situações futuras, como vestibulares e entrevistas de emprego.

Sobre o conteúdo aplicado no curso, a totalidade deles disseram ter ficado satisfeitos quanto à transmissão das informações e o equilíbrio entre as aulas práticas e teóricas, não tendo dificuldades na assimilação do conteúdo e atendendo assim todas as suas expectativas.

Se tratando da questão profissional, por mais que todos os vinte alunos que conversei ainda não tenham tido oportunidades reais de trabalho na área ambiental, uma boa parte deles conseguiu aplicar algum conhecimento ou técnica aprendida no curso, na confecção de hortas em casa ou na escola, construção de cisternas para captação de água da chuva, manutenção de jardins ou atividades de educação ambiental não-remuneradas.

É importante mencionar que dezessete deles disseram se sentir preparados para atuarem e inserirem-se na área ambiental, tendo como preferência os segmentos de monitoria ambiental, bioconstrução, jardinagem ou agroecologia, esperando apenas uma oportunidade para demonstrar o conhecimento adquirido e sua capacidade profissional.

Através desse diálogo, conclui-se então, que o acolhimento promovido pela instituição (CEDESP Anna Lapini), a vivência e o conteúdo ministrado no curso de iniciação técnica em meio ambiente, propuseram a estes alunos, boa qualificação e segurança para atuar na área ambiental, isso nos leva a entender, que o mesmo caminha na direção certa, proporcionando uma capacitação adequada no sentido de suprir algumas necessidades encontradas na região, como falta de mão-de-obra especializada.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- ALTIERI, M. A. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA-FASE, 1989.
- ALTIERI, M.; NICHOLLS, C. **A implementação de uma estratégia de desenvolvimento agroecológico para agricultores familiares no Brasil**. Porto Alegre: Mimeo, 2003.
- AMARAL, P. et al. **Guia para o Manejo Florestal Comunitário**. Belém, PA: Imazon, 2007.
- BALIEIRO, M. R. et al. **As Concessões de Florestas Públicas na Amazônia Brasileira: um manual para pequenos e médios produtores florestais**. Piracicaba, SP: Imaflora, 2010.
- BARBOSA, L. M. et al. **Recuperação Florestal com espécies nativas no estado de São Paulo: pesquisas apontam mudanças necessárias**. Florestar Estatístico, São Paulo, v. 6 (14), p. 28-34, Jan. 2003.
- BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Segmentação do Turismo: marcos conceituais**. Brasília, 2006.
- BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Segmentação do Turismo e do Mercado**. Brasília, 2010(a).
- BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Turismo Cultural: orientações básicas**. 3. ed. Brasília, 2010(b).
- BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Inventário da Oferta Turística: estratégia de gestão**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. **Turismo de Aventura: orientações básicas**. 3. ed. Brasília, 2010

BRASIL. **Decreto nº 1.282 de 19 de outubro de 1994**. Regulamenta os arts. 15, 19, 20 e 21 da Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965, e dá outras providências. LEX: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, p. 1342, Out/Dez. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. LEX: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, p. 3692, Jul. 2002.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. G. **Panorama do turismo no espaço rural brasileiro: nova oportunidade para o pequeno agricultor**. In: Congresso Brasileiro de Turismo Rural, nº 1, Piracicaba, SP. Anais. Piracicaba, SP: FEALQ, 1999.

CANUTO, J. C. **Agricultura Ecológica no Brasil: perspectivas socioecológicas**. 1998. 200 p. Tese de Doutorado em Agronomia - Instituto de Sociologia e Estudos Camponeses – Escola Técnica Superior de Engenheiros Agrônomos – Universidade de Córdoba, Córdoba, 1999.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. **Agroecologia como matriz disciplinar para um novo paradigma de desenvolvimento rural sustentável**. In: Congresso Brasileiro de Agroecologia, 3., 2005, Florianópolis. Anais. Florianópolis: CBA, 2005.

CARVALHO, C. T. L. R. (Coord.). **Economia Verde: desenvolvimento, meio ambiente e qualidade de vida no Estado de São Paulo**. São Paulo: SMA/CPLA, 2010.

CUNHA, M. C. S. et al. **Turismo Educacional: que viagem é essa?** São Paulo: Faculdade de Turismo - Centro Universitário Ibero-Americano, 2002. 12 p. Trabalho de Graduação.

GONÇALVES, A. L. **Agricultura e floresta: antagonismo ou integração?** 02/04/2002. Disponível em: http://www.centroecologico.org.br/artigo_detalle.php?id_artigo=6. Acesso 04 dez. 2024.

GRAZIANO, X. (Francisco Graziano Neto). **Agricultura e Florestas**. Revista Economia Verde, São Paulo, v. 1, p. 20, Nov. 2010.

GRAZIANO, X. (Francisco Graziano Neto). **Economia Verde: uma visão social democrata sobre o desenvolvimento sustentável**. 04/11/2009. Disponível em: <http://www.xicograziano.com.br/noticias/283/xico-graziano-propoe-a-economia-verde>. Acesso 05 dez 2024.

REBOUÇAS, F. **Economia Verde**. 15/03/2010. Disponível em: <http://www.infoescola.com/ecologia/economia-verde/>. Acesso 06 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente. Fundação Florestal. **Parque Estadual da Serra do Mar - Núcleo Curucutu**. 06/06/2011. Disponível em: <http://www.fflorestal.sp.gov.br/hotsites/hotsite/index.php?hotsite=c063d43f2bdcb9cee062baed0c439755>. Acesso 06 dez 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente. Instituto Florestal. **Reserva da Biosfera do cinturão verde de São Paulo - MAB - Unesco**. São Paulo: IF, 2009. 1 Folder.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e Meio Ambiente. **Área de Proteção Ambiental Capivari-Monos**. 23/06/2011(a). Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/apa_capivari_monos/index.php?p=3342. Acesso 04 dez. 2024.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS

TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE USING TEXTUAL GENRES



MANOEL EDSON HOLANDA DE OLIVEIRA

Graduado em Letras – Português/Francês – pela Universidade São Judas Tadeu (1994); Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Metropolitana (2022); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Águas de Março, Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Oswaldo Catalano.

RESUMO

O propósito deste artigo é trazer à tona a relevância da inclusão dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois acreditamos que eles desempenham um papel significativo no desenvolvimento da linguagem e servem, por um lado, como ferramenta essencial para os professores em seu fazer pedagógico; por outro, para os alunos em seu processo de aprendizagem da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com uma variedade de gêneros textuais auxilia os alunos a terem contato com a língua em funcionamento, proporcionando ao aprendiz melhores condições para compreender e produzir diferentes textos.

Palavras-chave: Gênero do discurso; Gênero textual; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight the importance of including textual genres in the Portuguese language teaching and learning process, as we believe that they play a significant role in language development and serve, on the one hand, as an essential tool for teachers in their pedagogical work and, on the other, for students in their language learning process. After all, working in the classroom with a variety of textual genres helps students to have contact with language in operation, providing them with better conditions for understanding and producing different texts.

Keywords: Discourse genre; Textual genre; Portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre gênero remontam à Antiguidade Clássica, quando os filósofos Platão e Aristóteles organizaram os textos literários em gêneros, bem como quando Aristóteles se dedicou a estudar os gêneros do discurso na retórica. Na Era Moderna, mais precisamente no século XX, Bakhtin amplia a noção aristotélica sobre os gêneros discursivos e, ainda nesse mesmo século, os estudiosos da Linguística Textual avançam mais um pouco ao lançarem seu olhar para os gêneros textuais.

Esses estudos realizados ao longo do tempo muito contribuíram e têm contribuído para os estudos da linguagem e, em especial, para ensino de línguas, pois, a partir deles, professores de línguas, ainda que haja resistência por partes de alguns, passaram a entender que a comunicação de fato se efetiva por meio de textos, e não por unidades isoladas, como palavras e frases soltas. Não à toa que documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – afirmam que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se nos gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade.

Nessa direção, este artigo tem como objetivo central refletir sobre a importância de um ensino de Língua Portuguesa a partir dos diferentes gêneros textuais por meio dos quais atuamos socialmente, que se configuram como um suporte essencial para os educadores possibilitarem aos estudantes uma aprendizagem significativa da língua. Para tanto, é essencial que o educador realize um trabalho baseado em sequências de atividades que abranjam diversos agrupamentos de gêneros textuais. Isso permitirá que o aluno amplie sua compreensão de uma variedade de gêneros e lhe dará a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos comunicativos.

A fim de atingirmos nosso intuito, recorreremos aos postulados teóricos de autores como Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Bazerman (2011), Dolz (2004), entre outros. Inicialmente, discorreremos sobre as noções de gêneros ao longo dos tempos e, em seguida, apresentaremos uma proposta de ensino de língua materna na perspectiva dos gêneros textuais.

NOÇÕES DE GÊNERO: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS

Gênero literário

Os filósofos Aristóteles, na obra “Poética”, e Platão, na “República”, foram os pioneiros nos estudos sobre gênero. Esses pensadores lançaram seus olhares para os textos literários e, de acordo com as características predominantes no seu conteúdo, classificaram-nos em gênero lírico, gênero épico e gênero dramático. Dessa forma, os referidos filósofos deram início ao que viria a ser chamado de teoria da literatura, que ancora a análise de textos considerados literários. Corroborando o exposto Souza (2018, *online*) ao afirmar que o

uso da palavra *gênero* na literatura refere-se à categorização de obras de acordo com características análogas de estilo, a forma e conteúdo. Já na Grécia Antiga, Aristóteles, em a *Arte Poética*, definia os gêneros literários em Épico (do qual são subgêneros os épicos, fábulas, epopeias etc.), Lírico (a poesia, a elegia, a ode, etc) e o Dramático (a comédia, a tragédia etc.).

Como se vê, os filósofos Aristóteles e Platão deram início à noção de gênero ao analisarem os textos literários, contribuindo, assim, para a teoria da literatura até os dias atuais. Em seguida, o próprio Aristóteles ampliou a noção de gênero ao trazê-la para o campo do discurso, como veremos a seguir.

GÊNERO DO DISCURSO

GÊNERO DO DISCURSO NA RETÓRICA

Além de ter se dedicado ao universo literário, Aristóteles também se debruçou sobre a relação do uso da linguagem com a persuasão, dando início, dessa forma, às primeiras conceituações teóricas sobre gênero do discurso. Para esse filósofo, existem, nesse âmbito, três gêneros: 1) **o deliberativo** (discursos que visam ao futuro e decisões sobre o bem; 2) **o epidíctico** (discursos cujo objetivo era elogiar ou censurar algo ou alguém, com base em valores comuns, voltando-se ao presente); e 3) **o judiciário** (discursos que visavam ao justo e ao injusto, voltando-se ao passado). Os gêneros do discurso e suas categorizações perpassavam ainda as funções: **docere** (instruir), **delectare** (agradar) e **movere** (sensibilizar). Para tanto, Aristóteles analisava os discursos dos debates nas ágoras gregas e, ao fazer isso, estudava a intrínseca relação da linguagem com as práticas sociais.

Gênero do discurso para Bakhtin

Segundo Bakhtin, a unidade da comunicação verbal humana não é a palavra, a oração ou a frase (estas seriam unidades da língua), mas o enunciado cujo acabamento se dá em uma atitude responsiva: a resposta de um TU ao enunciado de um EU. Desse modo, para que uma simples oração se torne enunciado, deve adquirir novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado. A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem um acabamento que se prende à gramática. As pessoas não trocam orações, palavras ou combinações de palavras, elas trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua: palavras, combinações de palavras e orações.

Ainda sobre esta noção de enunciado, temos os desdobramentos de como eles se regularizam genericamente. Para Bakhtin, a esfera de comunicação verbal se reconhece na regularidade dos enunciados que utiliza. Essa relativa estabilidade do enunciado se dá em função de um **estilo de linguagem**, de uma **estrutura** (construção composicional) e de um **conteúdo temático**. Ademais,

os gêneros se multiplicam nas mais diferentes esferas discursivas, conforme pontua Bakhtin (1997, p. 13) ao afirmar que a

riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Ampliava-se, dessa forma, o conceito de gêneros do discurso para além do que postulava Aristóteles. Essa abordagem teórica acerca dos gêneros do discurso em Bakhtin serve de base para entendermos a noção de gênero textual que exporemos a seguir.

GÊNERO TEXTUAL

A partir das reflexões de Bakhtin, veio à tona a noção de gênero centrada no texto, isto é, na superfície textual que o constitui e em seus princípios estruturadores. Trata-se de um remanejamento da teoria de Bakhtin sobre gênero à pragmática, mais especificamente, à Linguística textual, cujo objeto de estudo é o texto, aqui concebido como um todo constituído por partes que se entrelaçam de tal modo que formam uma unidade organizada de sentido e que pertence a algum gênero textual que circula na sociedade.

Para Marcuschi (2008), os gêneros são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. Em outras palavras, os gêneros são “espécies” de textos com forma, nome e função social reconhecidos como, por exemplo, o anúncio, a receita culinária, a notícia jornalística, o conto, o romance, o poema e muitos outros. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais são

textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

De acordo com Bazerman (2011), os gêneros desempenham o papel de organizar, rotinizar as respostas a questões comunicativas da vida cotidiana das pessoas, de tal modo que, em uma situação comunicativa específica, o interlocutor ao qual uma pessoa se dirige espera que ela utilize determinado gênero e não outro.

Os gêneros textuais representam, pois, a maneira natural pela qual usamos a linguagem para nos comunicar, ou seja, é impossível proferir qualquer palavra sem recorrer a um gênero textual, ou seja, a comunicação não existe sem eles. Dessa forma, o estudo dos gêneros textuais possibilita uma análise abrangente dos diversos elementos da língua que, como fenômenos históricos e culturais, se

adaptam e influenciam as diversas situações comunicativas geradas na sociedade. Nas palavras de Antunes (2002, p. 69), os gêneros são

histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades; isto é, cada lugar e cada época são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer; na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam.

Nota-se, portanto, que os gêneros são dinâmicos, isto é, são criados e recriados de acordo com as necessidades comunicativas dos usuários da língua, que, como sujeitos frutos da história e da cultura, dela fazem uso para atuar nos mais diferentes contextos sociais. Para tanto, não há outra saída senão recorrer a determinado gênero textual, cada um com sua forma e função social.

TIPOLOGIA TEXTUAL

Ao tratar do tema gêneros textuais, é necessário ainda abordar a noção de tipologias textuais, tradicional e equivocadamente tomadas como gêneros. Segundo Marcuschi (2005), os tipos são sequências de natureza linguística presentes na composição do texto (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), que são conhecidas como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Assim, podemos entender as tipologias textuais como atitudes do sujeito ao tomar a palavra: atitude do narrar, descrever, argumentar, expor ou influenciar o comportamento do interlocutor. Nesse sentido, para narrar, a atitude do sujeito é recorrer, predominantemente, aos verbos no pretérito, a advérbios e locuções adverbiais, por exemplo; para descrever, a adjetivos e frases nominais; para argumentar, a verbos no presente; para influenciar o destinatário, a verbos no imperativo.

É importante pontuar que os tipos textuais aparecem no interior dos gêneros. Assim, a título de exemplos, nos gêneros romance, conto e história em quadrinho, temos, predominantemente, a tipologia narração; já no gênero propaganda publicitária, predomina a injunção e nos gêneros anúncio publicitário e autorretrato, a descrição. Essas noções de gênero e tipologia textual são de extrema relevância para o ensino de Língua Portuguesa, conforme abordaremos a seguir.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

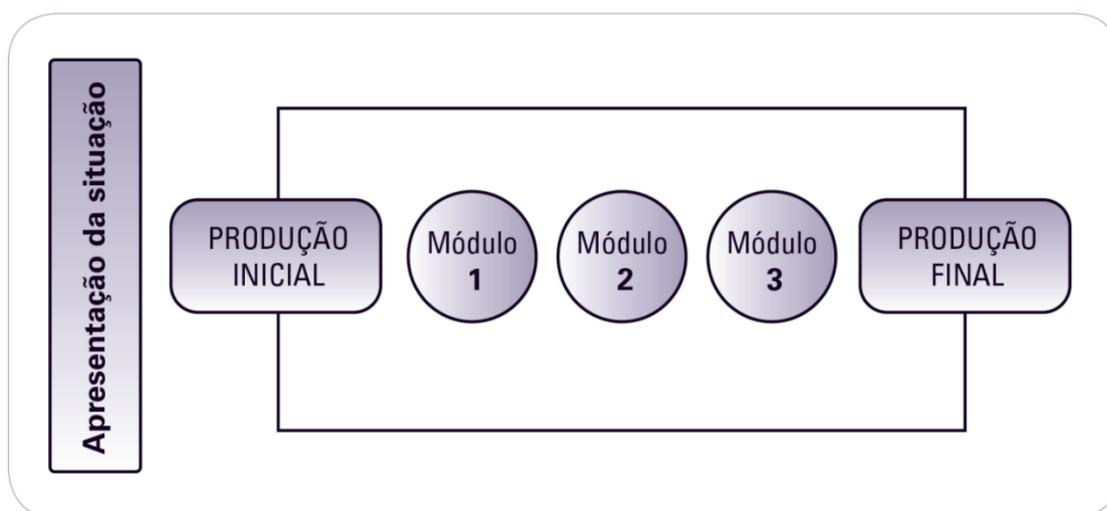
Segundo Marcuschi (2008), é consenso entre professores e linguistas que o ensino de língua deve ser ancorado nos textos, que pertencem a gêneros. Para Bazerman (2011, p. 114), “cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”.

Nessa perspectiva, um ensino de Língua Portuguesa produtivo e significativo para os alunos só será possível se o professor levar para sala de aula diferentes gêneros textuais e explorar, junto

com eles, seus aspectos formais e discursivos (propósito comunicativo, força retórica, ações). Conforme salienta Duarte (2008, p. 4):

Cabe, então, ao professor propor atividades com diferentes gêneros textuais, pois, por meio do trabalho com diferentes textos, os educandos podem exercer uma ação linguística sobre a realidade, ampliando, com isso, a sua capacidade individual, assim como o conhecimento da própria língua. Assim, as atividades de leitura, escuta e escrita e fala devem ter como objetivo desenvolver no educando as habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, assim como conscientizar para a importância de produzir e defender as suas ideias em textos com enunciados reais.

Com relação ao ensino de produção textual, segundo Dolz e Schneuwly (2004), uma metodologia de ensino significativa para os alunos deve se dá por meio de sequências didáticas que, de acordo com os referidos autores, são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para a realização de uma sequência didática, Dolz e Schneuwly (2004) propõem a seguinte estrutura:



A seguir, explanaremos como se dá cada etapa da sequência didática.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Trata-se do primeiro momento da sequência didática, em que a atividade é descrita de modo detalhado a fim de que os alunos construam a representação da atividade de escrita. Nessa primeira etapa, deve-se responder às seguintes perguntas: qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da atividade e como fará isso? É de extrema relevância que o professor trabalhe com textos de referência, ou seja, promova atividades em que os alunos tenham contato com o gênero a ser produzido.

PRODUÇÃO INICIAL

Nessa segunda fase da sequência didática, os alunos devem produzir sua primeira versão do gênero proposto. Tal produção serve para que o professor identifique como os alunos representam a atividade e as dificuldades de cada um na escrita do gênero. Essa primeira produção não deve ser pontuada, mas já indica ao professor os conteúdos a serem trabalhados para que o aluno domine a produção do gênero.

MÓDULOS

Na terceira etapa da sequência didática, é necessário criar tantos módulos quantos forem os desafios a serem abordados para que os alunos dominem o gênero textual em questão. Nesse momento, o professor divide o aprendizado do gênero textual em fases, possibilitando que os alunos assimilem um aspecto do gênero de cada vez. As atividades devem abranger diferentes níveis, ser diversificadas e incluir a documentação do progresso na aprendizagem. Elas podem incluir exposições, trabalhos em grupo, entre outras estratégias.

PRODUÇÃO FINAL

Nessa fase final da sequência didática, é essencial que o aluno coloque em prática tudo o que aprendeu nos módulos, uma vez que ele terá que apresentar o seu produto: o texto. Essa etapa consiste em uma avaliação na qual os critérios devem ser definidos pelo professor. É fundamental fornecer orientações claras sobre os passos necessários para a produção desse texto. O aluno deve ter a oportunidade de revisar e reescrever o texto, sendo guiado para adequá-lo às características do gênero, à função comunicativa e aos elementos linguísticos. Durante o processo de revisão, o professor deve observar aspectos como os elementos de textualidade e a estrutura formal do texto (progressão temática, recursos coesivos, coerência, paragrafação, ortografia etc.), a adequação ao gênero (considerando a sua função comunicativa e aspectos estruturais), e a metodologia de revisão (se será individual com foco no professor, compartilhada com os alunos ou realizada pelo próprio autor do texto). Por fim, é importante promover a socialização do texto produzido.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem da língua pelos estudantes, as sequências didáticas desempenham um papel crucial, pois orientam o trabalho do professor visando ao aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o principal objetivo ao utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero é capacitar os alunos a empregarem a língua de forma competente em diversas situações comunicativas cotidianas. Dessa maneira, ao trabalhar com sequências didáticas, os alunos desenvolverão suas habilidades de escrita e oralidade, além de adquirirem maior autonomia e capacidade de autoavaliação em relação à linguagem.

Dessa forma, para que os estudantes adquiram proficiência em diferentes tipos de textos, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que é essencial que o professor construa, ao longo da vida escolar dos alunos, trajetórias que visem ao desenvolvimento das habilidades necessárias para compreender e utilizar com maior destreza os gêneros abordados. Nesse sentido, os autores propõem a organização

dos gêneros em um currículo flexível, adaptado às variadas situações reais e cotidianas de ensino, o que permite ao professor antecipar melhor os desafios que surgirão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a relevância teórico-metodológica e didática do ensino da produção textual a partir das sequências didáticas consiste: a) em ser aplicável, seja com a escrita, seja para o trabalho com a oralidade, focalizando o texto e sua globalidade e não as estruturas linguísticas de modo isolado; b) na sua organização ascendente, ou seja, vai das atividades menos para a mais complexas; c) no fato de ser modular e considerar as dificuldades de cada aluno, na medida em que acompanha suas produções individuais; d) no foco no gênero textual e, nesse sentido, o professor deve observar os critérios dessa escolha, de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos; e) na valorização do processo de produção, observando que a escrita e a reescrita são começo e fim da sequência didática.

Os agrupamentos de gêneros são realizados levando em conta as regularidades e transferências linguísticas de cada tipo textual. No entanto, cada gênero apresenta características distintas, o que demanda adaptações em sua abordagem pedagógica. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.120), é fundamental que esses agrupamentos atendam a três critérios essenciais para serem eficazes e aceitos no contexto escolar: primeiro, devem estar alinhados com os objetivos sociais da comunicação oral e escrita no ensino; segundo, precisam evidenciar as diferenças tipológicas entre os gêneros; por fim, os gêneros agrupados devem ser "relativamente homogêneos" em relação à complexidade linguística dentro de cada agrupamento.

Considerando os critérios mencionados anteriormente, Dolz e Schneuwly (2004) propõem os seguintes agrupamentos de gêneros:

Quadro 01: Aspectos tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado

Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento

		Regras de jogo Instruções de uso
--	--	-------------------------------------

(DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

O agrupamento dos gêneros permite aos educadores abordar uma variedade de textos, levando em consideração os contextos sociais de comunicação e as habilidades linguísticas que cada um apresenta. A inclusão de um gênero em determinado agrupamento não implica em sua estanqueidade, ou seja, alguns gêneros textuais são agrupados com base em características compartilhadas com outros gêneros, mas isso não significa que pertençam exclusivamente a um grupo específico.

Assim, os agrupamentos de gêneros sugeridos por Dolz e Schneuwly representam uma abordagem que fornece aos professores uma ferramenta de trabalho embasada em teoria, com o objetivo de facilitar a seleção dos gêneros textuais a serem abordados em sala de aula, bem como auxiliá-los na seleção dos gêneros a serem trabalhados ao longo dos anos escolares.

Quanto ao ensino da língua falada, o professor pode adotar a mesma metodologia proposta por Dolz e Schneuwly e aplicá-la com foco na produção de um gênero textual voltado para a oralidade. Nesse sentido, ressaltamos a entrevista como um gênero textual essencialmente oral, presente em contextos discursivos específicos. A entrevista é uma interação que tem como objetivo transmitir conhecimentos variados e é empregada para diversas finalidades. Esse gênero textual é amplamente encontrado na sociedade contemporânea (HOFFNAGEL, 2010).

É importante destacar que os significados gerados a partir da realização de uma entrevista estão condicionados à intenção desejada, ao ambiente em que é conduzida e ao meio pelo qual a informação será divulgada. Nesse sentido, o termo "entrevista" engloba uma variedade de definições (BENTO E CAMPIDELE, 2020), que se unem com base no formato de "perguntas" e "respostas", elemento estrutural fundamental desse tipo de interação. É por essa razão que, de acordo com Silva et al. (2015), encontramos entrevistas de trabalho; para a seleção em projetos institucionais; de pesquisa de campo, frequentes no meio científico; entrevistas em programas televisivos jornalísticos ou até mesmo online; entrevistas em rádio e entrevistas coletivas, entre outras.

No tocante à prática de leitura, o professor de Língua Portuguesa deve ter em mente que ler é uma prática que envolve questionamento, análise crítica, compreensão, interpretação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo e de informações que precisam ser exploradas nos campos da linguagem. Esse processo é uma forma de troca, pois possibilita conexões intelectuais que enriquecem umas às outras, auxiliando na construção de nossos próprios conceitos, explicações e compreensões sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais nos deparamos frequentemente.

Sendo assim, ao escolher determinado gênero textual, seja ele literário ou não, com a intenção de desenvolver a competência leitora dos estudantes, o professor deve explorar com os alunos todas

as possibilidades de compreensão de tal gênero, recorrendo as diferentes estratégias de leitura, de modo que o aluno construa os sentidos do texto. Para tanto, o docente deve trabalhar a leitura dos gêneros textuais de variadas formas como, por exemplo, leitura em voz alta pelo professor, leitura silenciosa, leitura compartilhada, levantamento de hipóteses, busca de informações explícitas e implícitas no texto, entre outras estratégias.

Referente à análise linguística, o professor de Língua Portuguesa deve ter claro que esta representa uma possibilidade de conexão entre os três pilares que sustentam o ensino de língua na escola: leitura, produção de textos e estudo dos elementos linguístico-discursivos. Dentro desse contexto, o principal propósito da análise linguística é guiar o aluno na compreensão das ferramentas gramaticais e expressivas empregadas pelo autor de um texto específico.

Assim, ao trabalhar os aspectos linguísticos de um dado gênero textual, o professor deve explorar ao máximo a força retórica de determinados recursos gramaticais, como, por exemplo, o uso dos verbos no modo imperativo presentes no gênero propaganda publicitária, o emprego de um advérbio como “infelizmente” presente num artigo de opinião, o porquê de o autor usar determinadas expressões no lugar de outras, e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos gêneros literários, passando pelos gêneros do discurso até chegar aos gêneros textuais, os estudos da linguagem muito têm contribuído para a compreensão das atividades humanas que nela e por ela se realizam. A língua materializa textos que pertencem a gêneros e nos quais os discursos se manifestam. Assim, temos variados gêneros textuais-discursivos que organizam e rotinizam nossas vidas em sociedade. Levá-los para a sala de aula é condição *sine qua non* para que o professor de Língua Portuguesa promova o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes do ensino básico.

Os gêneros textuais são elaborados e transformados pelos indivíduos por meio, principalmente, das interações comunicativas. Portanto, não podemos subestimar essa valiosa ferramenta de trabalho no processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos nas instituições de ensino. Desconsiderar isso seria ignorar algo que já faz parte da vida social do aluno, uma vez que estamos imersos no universo dos tipos textuais.

Enquanto procedimento metodológico, a proposta de trabalhar a escrita dos alunos a partir de sequências didáticas tende a melhorar a formação e o desempenho dos professores, uma vez que proporciona oportunidades para integrar teoria e prática ao aplicar os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos em práticas pedagógicas eficazes. Essas práticas, como evidenciado, podem ter um impacto significativo ao considerar os benefícios para o aluno, como o aprimoramento da habilidade produção textual por meio de uma variedade de gêneros textuais, pois garantem uma abordagem dinâmica e englobam aspectos linguísticos, discursivos, históricos e ideológicos.

Com relação ao trabalho pedagógico voltado para as práticas de leitura, também se torna essencial destacar a importância dos gêneros textuais e, assim, buscar compreender qual é o papel

do professor na educação de indivíduos leitores, o que representa uma das razões fundamentais para introduzir no ambiente escolar estratégias de leitura e textos de diferentes gêneros com o intuito de promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

No que se refere à prática de análise linguística, cada gênero textual traz em sua composição marcas gramaticais que evidenciam propósitos comunicativos do texto que o docente selecionou para o trabalho pedagógico que pretende desenvolver. Cabe ao professor, portanto, instigar o estudante a identificar tais recursos gramaticais e quais seus efeitos de sentido, sua força retórica, enfim, qual o motivo pelo qual o autor usou esse ou aquele elemento linguístico.

Portanto, um ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais se mostra bastante eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, uma vez que permite ao professor trabalhar, a partir do texto, tanto as habilidades de leitura, quanto as de escrita de análise linguística. Ao levar para a sala de aula determinado gênero textual, o docente mostrará aos alunos a língua em uso, ou seja, a língua que materializa textos, os quais, por sua vez, materializam discursos.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n. 1. Florianópolis, 2002. 65-75.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e textos adicionais de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1ª ed. 2011, 1ª reimp. 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENTO, Elaine Gonçalo; CAMPIDELE, Daiene Aparecida. **A PALAVRA É RETEXTUALIZAR: Uma proposta de sequência didática com os gêneros entrevista e reportagem no ensino da língua portuguesa**. Revista Virtual Lingu@ Nostr@, v. 7, n. 1, p. 330-348, 2020.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).
- DUARTE, D. A. **O ensino de Língua portuguesa: perspectivas e contradições**. Artigo PDE – abril de 2008.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Entrevista**: uma conversa controlada. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 195-208.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA, Maria Gorette Andrade et al. **Práticas orais na educação básica**: potencializando a fala do aluno através do gênero “entrevista”. In: V ENID/ II ENFOPROF, 2015, Campina Grande. Anais V ENID / UEPB. Campina Grande: Editora Realize, 2015. v. 01. p. 01.

SOUZA, J. **Filmes de Gêneros para Roteiristas**: o que você precisa saber para começar a escrever um roteiro de gênero. Portal Tertúlia Narrativa, 18 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.tertulianarrativa.com/single-post/2018/01/18/Filmes-de-G%C3%AAneros-paraRoteiristas-O-que-voc%C3%AA-precisa-saber-para-escrever-um-roteiro-de-g%C3%AAnero>.

O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MULTICULTURALISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARINA BALBINA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2007); Pós – Graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Henriqueta Catite, no Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como propósito refletir sobre a educação popular e a escola pública como um espaço composto por indivíduos de diversas culturas, valores, cores e experiências de vida. A escola, enquanto equipamento público, é formada por pessoas que carregam em suas mochilas, além de livros, suas histórias e culturas. Essa diversidade no ambiente escolar é essencial para a formação dos jovens, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e discriminações em suas múltiplas formas.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Estrutura Educacional; Multiculturalismo.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on popular education and the public school as a space made up of individuals from different cultures, values, colors and life experiences. The school, as a public facility, is made up of people who carry their histories and cultures in their backpacks, as well as books. This diversity in the school environment is essential for the education of young people, helping to deconstruct prejudice and discrimination in its many forms.

Keywords: Cultural Diversity; Educational Structure; Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é composta por uma rica diversidade cultural, que constitui a base da formação social do país. É fundamental que os debates sobre os currículos escolares não sejam esvaziados, especialmente no que se refere ao fortalecimento de disciplinas que abordem a história do povo negro no Brasil, bem como de todos os povos que contribuíram para a construção do Estado brasileiro. Este é um caminho essencial para pôr fim a qualquer forma de expressão que discrimine culturas diferentes das que são consideradas politicamente corretas ou socialmente aceitas.

A escola, enquanto espaço formal de educação, representa um ponto de encontro de diversas culturas, incluindo línguas, religiões, saberes, conhecimentos, cores, gêneros e pensamentos. Dependendo do projeto pedagógico adotado, esse ambiente pode tanto promover a harmonização das relações sociais entre indivíduos em formação – moldando personalidade, conceitos, mente e corpo – quanto perpetuar atitudes preconceituosas e a rejeição às diferenças. A ausência de uma abordagem inclusiva pode reforçar as raízes do preconceito que marcam a história da sociedade brasileira.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, as instituições públicas e privadas passaram a reconhecer a necessidade de promover práticas pedagógicas que aprimorem a qualificação dos profissionais da educação. Nesse contexto, o objetivo é analisar os progressos alcançados na formação profissional voltada para o fortalecimento das relações étnico-raciais.

Embora os avanços na Educação Brasileira nas últimas décadas sejam inegáveis, é evidente que, apesar das melhorias no acesso, muitos desses progressos ainda se restringem à simples implementação de leis, sem uma devida aplicação prática no cotidiano escolar. Essa lacuna precisa ser enfrentada por meio do comprometimento do corpo docente e da participação ativa de toda a comunidade escolar, de modo a assegurar a efetividade dessas políticas nas atitudes e práticas educacionais.

A Lei e seus desdobramentos abordam duas questões interligadas. Primeiramente, reconhecem a África como uma das matrizes fundamentais das instituições nacionais, descentrando a Europa como a única fonte de influência cultural no Brasil. Em segundo lugar, destacam o papel central do professor como o agente mais significativo no processo educacional.

CONTEXTO HISTÓRICO

No início da história da infância no Brasil, a escola não era um espaço destinado ao coletivo de crianças brasileiras. Conforme Rizzini (2011), a educação era reservada exclusivamente às

crianças brancas e de classes abastadas. Crianças negras e pobres eram vistas como um problema social e, por isso, o Estado as mantinha à margem das políticas públicas de proteção e educação. Além disso, essas crianças enfrentavam punições e coerções devido à sua condição de pobreza.

Em vez de frequentarem escolas, crianças negras e pobres eram direcionadas ao trabalho em indústrias e fábricas, servindo ao sistema exploratório da época. Esse trabalho era justificado como um mecanismo para resgatar a moral e promover a “higiene social” dessas crianças, que eram vistas como um problema em potencial para o Estado. Nesse contexto histórico, o Brasil buscava integrar-se ao grupo de países desenvolvidos e fortalecer suas relações econômicas com o império americano, utilizando essas práticas como parte desse esforço.

Os dirigentes do Brasil, pertencentes à elite dominante, buscavam “sanear”, civilizar e moralizar o país, o que resultou em ações cruéis direcionadas às camadas mais pobres da sociedade, especialmente contra crianças e adolescentes, que foram submetidos a formas brutais de violência. (RIZZINI, 2011).

Nesse contexto histórico, é possível imaginar o imenso sofrimento e as dificuldades enfrentadas por essa parcela da população. Além da pobreza extrema, muitas dessas crianças não tinham convivência familiar, pois seus pais, frequentemente, já haviam falecido ou estavam debilitados por doenças, vícios ou outras condições que agravavam ainda mais a desestruturação das famílias negras no Brasil.

O acesso ao espaço escolar para a população negra era extremamente limitado, já que o sistema educacional priorizava as crianças pertencentes à elite burguesa, conforme os interesses do Estado. A exclusão dos meninos e meninas negros da educação formal servia como instrumento de dominação e controle social dessa camada da população.

De acordo com Silva (1980), a escola brasileira era marcada por um ensino de caráter eurocêntrico, que reforçava valores que exaltavam a classe branca como superior à negra. A história e a cultura de negros, indígenas e mestiços eram abordadas de forma folclórica, caricatural e estereotipada, desvalorizando suas contribuições e perpetuando preconceitos.

Essa abordagem prejudicava significativamente os estudantes negros, enfraquecendo a construção de sua identidade e levando muitos a abandonarem a escola. O abandono escolar, por sua vez, era interpretado como fracasso individual, relegando esses jovens a uma posição de inferioridade na sociedade.

Entre as décadas de 1980 e 1990, após inúmeras denúncias sobre as desigualdades raciais na educação (SILVA, 1980), foram criados projetos e ações pedagógicas voltados para o desenvolvimento de uma educação que valorizasse as diferentes culturas presentes no ambiente escolar e que tivesse um caráter antirracista.

Conforme Passos (2002), a escola reflete a complexidade das relações sociais em que está inserida, reproduzindo, muitas vezes, as desigualdades da sociedade brasileira. No entanto, ela também se configura como um espaço potencial para o debate sobre diferenças culturais e a desconstrução de uma educação elitista, fragmentada e preconceituosa. Discussões sobre o preconceito são indispensáveis para a construção de uma pedagogia inclusiva e transformadora.

Ainda assim, a estrutura educacional brasileira permanece engessada, burocratizada, excludente e permeada por preconceitos, evidenciando a presença do racismo estrutural nas instituições de ensino e nas relações interpessoais. Entre as práticas racistas citadas por Passos (2002), destaca-se o uso de dados constrangedores, como solicitações sobre local de trabalho ou estado civil dos pais ou responsáveis. Essa prática penaliza, sobretudo, famílias negras e pobres que, em sua maioria, desempenham atividades informais devido às dificuldades de acesso ao mercado de trabalho.

Essas dificuldades são resultado direto da falta de acesso a uma educação de qualidade, que deveria ser garantida pelos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, independentemente da origem cultural dos indivíduos.

As informações solicitadas nas fichas de matrícula, como ocupação dos pais e estado civil, muitas vezes se tornam fontes de constrangimento para crianças negras. De acordo com a autora, esses dados geram desconforto e podem desencadear episódios de bullying e violência dentro da comunidade escolar. Além disso, a imposição do ensino religioso católico em um país laico é outro exemplo de preconceito e desrespeito às diferenças culturais. O Brasil, sendo uma nação formada por diversas influências culturais, inclui as religiões trazidas pelos negros escravizados da África, que contribuíram significativamente para a formação da sociedade brasileira. Contudo, essas tradições religiosas raramente são abordadas de forma ampla e aprofundada nas escolas, muitas vezes devido à ausência de profissionais qualificados para tratar dessas temáticas, o que dificulta a representatividade das religiões de matriz africana no ambiente educacional.

A educação, sendo um direito fundamental e essencial para garantir qualidade de vida e acesso ao mercado de trabalho digno, sempre foi oferecida de forma desigual no Brasil. Historicamente, o sistema educacional brasileiro carece de características universais e tem reservado às crianças negras uma educação precária, frequentemente distante de suas comunidades, marcada por uma estrutura burocratizada, hierarquizada e hegemônica. Essa estrutura manifesta resistência em reconhecer e aceitar as diversidades culturais e sociais de alunos negros e pobres.

Dentro dessa lógica excludente, o corpo docente muitas vezes reduz as diferenças entre os estudantes a estereótipos, classificando-os como “bons” ou “maus” alunos, com base apenas em critérios cognitivos ou comportamentais. Essa visão limitada contribui para reforçar preconceitos e para estigmatizar crianças e adolescentes, perpetuando desigualdades no ambiente escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação multicultural busca romper com os modelos tradicionais e as práticas implícitas no currículo escolar que, frequentemente, resultam em processos de colonização. Esses processos colocam estudantes de diferentes culturas, classes sociais e origens étnicas em posições de marginalização e silenciamento. O objetivo dessa abordagem é possibilitar que os alunos compreendam as relações de poder que sustentam mecanismos discriminatórios ou que invisibilizam suas identidades culturais. Assim, a prática educativa multicultural procura criar condições para que esses estudantes possam reagir e combater esses mecanismos, desafiando a ideia de superioridade científica, tecnológica e cultural de grupos economicamente dominantes.

Segundo Moreira (2001), não se pode pensar em educação multicultural sem refletir sobre o papel do professor e sua formação. Para questionar como a escola tem legitimado determinados saberes enquanto exclui ou ignora as práticas culturais de grupos subalternos, é essencial investir em uma formação pedagógica orientada por princípios multiculturais, capaz de resistir às tendências homogeneizadoras presentes nas políticas educacionais atuais.

Um caminho para promover essa formação é repensar o currículo dos cursos que formam os professores. É necessário avaliar se, nesses espaços formativos, as práticas pedagógicas também não têm contribuído para o silenciamento de diversas culturas e saberes locais, por meio da padronização da linguagem e da racionalização do conhecimento acadêmico.

Em uma sociedade que se reconhece cada vez mais multicultural, em que a “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”, o multiculturalismo emerge como um conceito fundamental. (MOREIRA, 2001, p. 41)

Ele permite questionar, no âmbito do currículo escolar e das práticas pedagógicas, a suposta “superioridade” dos saberes gerais e universais em relação aos saberes particulares e locais.

É evidente que, no ambiente escolar, episódios de discriminação ocorrem com frequência. Em muitos casos, educadores tentam minimizar a situação com frases como: “O que é isso, meu filho? Respeite o seu colega, ele é igual a você!”. Contudo, essa abordagem, ao invés de resolver o problema, pode prejudicar a autoestima do aluno atingido. O ideal seria que o professor conduzisse um diálogo com a turma, explicando que, embora existam diferenças fenotípicas, essas diferenças não diminuem ninguém. Pelo contrário, elas carregam uma história e uma identidade cultural deixada por seus antepassados, que enriquecem e dignificam quem somos como seres humanos.

Ao abordar essa questão, percebe-se que os educadores enfrentam um grande desafio: desconstruir os equívocos que distorceram as culturas de origem africana nas regiões marcadas pelo

trabalho escravo. Esse desafio também inclui a necessidade de analisar os esquemas de violência que atravessam as relações entre os diferentes grupos da sociedade brasileira. É essencial estudar e vivenciar as culturas africanas e afrodescendentes como realidades dinâmicas, inseridas no contexto social, permeadas por contradições e constantemente reinterpretando a si mesmas.

Para compreender a educação no Brasil, é imprescindível considerar as relações étnico-raciais que moldaram a formação da nação. A construção capitalista nesse território foi, inicialmente, alicerçada na exploração da população indígena e, posteriormente, da população negra escravizada. Esse processo histórico consolidou práticas e concepções racistas que continuam a influenciar nossa sociedade até os dias de hoje.

A formação cultural brasileira foi marcada pela predominância da matriz europeia, cujo objetivo era silenciar e subjugar as matrizes indígenas e africanas. Esse processo resultou na construção de um paradigma educacional que consolidou a educação brasileira em uma sociedade multirracial e pluriétnica. Conforme Rocha (2007), o termo “multirracial” refere-se à pluralidade de heranças transmitidas ao longo de gerações. Ele destaca que, no contexto brasileiro, há indivíduos negros, asiáticos, brancos e indígenas, sendo que a maioria da população é fruto de diversas mestiçagens entre esses grupos, em graus variados.

O MULTICULTURALISMO NAS ESCOLAS

O multiculturalismo é um conceito que abrange a diversidade de culturas, evidenciando como a humanidade manifesta diferentes formas de se relacionar no meio social que constrói e como essa diversidade é percebida pela sociedade.

O debate sobre multiculturalismo começou a ganhar maior visibilidade nas décadas de 1980 e 1990, especialmente em Salvador, na Bahia, impulsionado por movimentos negros e intelectuais que buscavam reformar os currículos escolares. Esse movimento tinha como objetivo dar voz às culturas historicamente excluídas, chamando a atenção da classe dominante para a necessidade de reconhecer e valorizar essas expressões culturais. Assim, buscava-se fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade na sociedade brasileira.

Em 1985, a inclusão de uma disciplina voltada para a valorização da diversidade cultural foi proposta para estudantes do ensino fundamental e médio. Em Salvador, na Bahia, a Lei 5.692/71 já previa que o currículo desses níveis de ensino fosse composto por uma base nacional comum obrigatória e uma parte diversificada. Essa parte diversificada ficava a critério das escolas, permitindo

a inclusão de disciplinas que atendessem às demandas e particularidades da comunidade onde estavam inseridas.

A escola, enquanto espaço social, é marcada por diferenças como religião, etnia, cor e cultura, fatores que tornam as relações dentro desse ambiente mais complexas. Por ser também um local de formação para a cidadania, é essencial que seja estruturada como um espaço que valorize, respeite e acolha todas as formas de expressão cultural, promovendo a aceitação e o diálogo entre as diversidades presentes.

Ainda assim, a escola permanece como um importante caminho para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos. Seu papel é essencial para que uma sociedade marcada por preconceitos, exclusões e desigualdades consiga superar práticas conservadoras profundamente enraizadas. Essas práticas mantêm uma pequena elite no controle, utilizando o conhecimento como uma ferramenta poderosa de manipulação.

Como afirma Passos (2002): “a escola representa a superação das formas mais variadas de preconceitos e a única possibilidade de instrumentalização para a sobrevivência, na sociedade desigual que temos”. Dessa forma, a educação se apresenta não apenas como um direito, mas também como um instrumento transformador na luta por igualdade e justiça social.

Diante da diversidade cultural presente entre os estudantes, percebe-se a carência de um fortalecimento efetivo nos debates sobre questões éticas e raciais dentro do currículo escolar anual. A escola, no Brasil, segue predominantemente um modelo de ensino eurocêntrico e burguês, abordando temas raciais e étnicos de forma superficial e limitada, frequentemente restritos a datas comemorativas, como o 13 de maio (abolição da escravatura) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Além disso, a mídia, em grande parte, contribui para a marginalização da população negra, reforçando estereótipos em suas narrativas.

Nesse contexto, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, instituído pela Lei nº 13.182, de 6 de junho de 2014, representa uma conquista significativa para o povo negro baiano. Conforme o capítulo I, artigo 1º, este instrumento legal visa garantir à população negra igualdade de oportunidades, a proteção de direitos individuais, coletivos e difusos, além de combater a discriminação e todas as formas de intolerância racial e religiosa no estado. Trata-se de um avanço importante na luta pela justiça social e pelo reconhecimento da diversidade cultural no Brasil.

O artigo 25 do Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia estabelece que o Estado adotará medidas para garantir a qualidade do ensino sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essas ações devem estar alinhadas com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, assegurando a infraestrutura necessária para sua implementação, incluindo a formação contínua de educadores, campanhas de conscientização e o fornecimento de material didático específico. O objetivo é integrar essas ações no combate ao racismo e à discriminação racial nas escolas (p.19).

A escola, como um ambiente de diversidade de pensamentos, é formada pela pluricultura que os indivíduos trazem consigo. O Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia garante o respeito a essa multiculturalidade no espaço educacional formal. Ele determina que as escolas devem desenvolver ações de combate ao racismo e à intolerância religiosa, além de promover a formação permanente de educadores. Dessa forma, os professores são incentivados a criar um ambiente de debate e reflexão sobre temas como preconceito, racismo e discriminação, buscando, com seus alunos, formas de combater a intolerância contra as culturas negras e indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o Brasil seja um país marcado por sua diversidade cultural, é evidente que a escola ainda não está totalmente preparada para lidar com questões relacionadas ao racismo. O racismo, conforme definido pelo “Dicionário Aurélio”, é “a doutrina que sustenta a superioridade de certas raças”.

O desafio não se limita ao acesso à educação, mas também à permanência dos estudantes, especialmente os negros, nas escolas. As condições socioeconômicas e a pobreza dificultam a continuidade de muitos alunos negros no sistema educacional formal. Fatores como transporte, alimentação adequada, fardamento e outros aspectos essenciais para o dia a dia escolar ainda são obstáculos significativos para esses estudantes. Além disso, muitos espaços de educação pública estão em péssimas condições de conservação, reflexo de uma gestão pública corrupta que desvia verbas destinadas à educação.

A educação é fundamental para garantir uma boa qualidade de vida, proporcionando acesso a oportunidades de trabalho digno na sociedade. No entanto, no Brasil, ela sempre foi oferecida de forma desigual, sem características universais, resultando em uma educação deficiente para as crianças negras, muitas vezes afastadas de suas comunidades e em sistemas educacionais burocratizados, hierarquizados e hegemônicos. Esses modelos educacionais resistem a compreender e aceitar as diversidades dos alunos negros e pobres dentro do ambiente escolar. As diferenças identificadas pelos educadores geralmente se resumem a categorias simplistas, como “bom” e “mau” aluno, baseadas em lógicas cognitivas ou comportamentais, o que leva à estigmatização de crianças e adolescentes.

Para superar o racismo e as desigualdades que ele perpetua, é essencial compreender a origem e a construção social da noção de “raça”. A ideia de raça não é uma realidade biológica, mas uma construção social histórica que tem sido usada para justificar a opressão e a discriminação de determinados grupos. Ao entender como essa noção foi criada e institucionalizada, podemos começar a desconstruir as ideias preconcebidas que alimentam o racismo.

Além disso, é necessário traçar caminhos para superar o racismo e a ideia de raça, o que pode incluir a promoção da educação antirracista, o fortalecimento de políticas públicas de igualdade racial, e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a diversidade. Essas ações, ao serem implementadas de forma ampla e consistente, contribuirão para o combate à violência, que está intimamente ligada ao racismo e à marginalização de certos grupos. A transformação da sociedade passa, portanto, pela construção de uma cultura de respeito, igualdade e inclusão para todos.

Raça, assim como gênero, faz parte de um esquema conceitual usado historicamente para justificar e garantir a dominação de determinados grupos sobre outros. No entanto, esses conceitos têm passado por transformações ao longo do tempo. O conceito de raça, por exemplo, perdeu a validade científica e o consenso, enquanto os conceitos de gênero estão sendo ressignificados, especialmente pelo movimento feminista. Contudo, isso não significa que negros e mulheres tenham superado completamente as condições de vítimas de racismo e sexismo.

Apesar de não ter mais fundamento científico, a ideia de raça ainda possui grande validade social, pois continua sendo a base do racismo presente em nossa sociedade. Como destaca Guimarães (1999), a raça é um conceito classificatório. Importante enfatizar, ao abordar a raça como um conceito classificatório, é que a identidade racial não é apenas uma construção assumida pelo indivíduo ou grupo que se percebe racializado; ela é, na verdade, imposta também àqueles que não se identificam com nenhuma raça específica. Isso revela como o conceito de raça afeta toda a sociedade, não apenas aqueles que são racializados de maneira explícita.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Adriana de; NASCIMENTO, Josilaine B.R.KFOURI, Samira F. **Políticas e gestão dos espaços educativos**. ed. Pearson Prentice Hall: São Paulo,2011.
- AZEVEDO, José Clovis apud – **Utopia Democracia da educação Cidadão**- Ed Universidade – Minas Gerais – 2000.
- CARVALHO, José Jorge de - **Inclusão étnica e racial no Brasil** – Attar Editorial - São Paulo- 2005.
- CRUZ,Vilma Aparecida Gimenes da.**Pesquisa em educação**.ed.Pearson Prentice Hall:São Paulo,2011.

Lei N 13.182 de Junho de 2014 – **Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia.**

NASCIMENTO, Elisa Larkin- **O sortilégio da Cor – Identidade, raça e Gênero no Brasil** – Ed. Selo Negro- São Paulo : Samus, 2003

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Currículo, conhecimento e cultura escolar.** ed. Pearson Prentice Hall: São Paulo, 2011.

SILVA, Paula Cristina da - **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas-** Ed Novos Toques. Educação pluricultural e anti-racista em Salvador –algumas experiências nos anos 80 e 90.

SUZUKI, Juliana Telles Faria; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Tecnologias em educação.** ed. Pearson Prentice Hall: São Paulo, 2011.

PASSOS, Joana Célia dos - **Multiculturalismo e a pedagogia Multirracial e Popular-** Ed. Alilende – 2002 Florianópolis – SC.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A SÍNDROME DE DOWN E SUAS POTENCIALIDADES

DOWN SYNDROME AND ITS POTENTIAL



ROSANA COSTA PARDINHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano do Sul (2011); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus.

RESUMO

O estudo acadêmico destaca a relevância de um método de ensino inclusivo e ajustado para satisfazer as demandas dos estudantes com Síndrome de Down. Pesquisas indicam que a inclusão desses estudantes em salas de aula convencionais, com o auxílio de profissionais qualificados e ajustes curriculares, pode fomentar um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo. Ademais, o texto aborda a relevância do suporte da família e da comunidade educacional na promoção da independência e da autoconfiança dos estudantes com Síndrome de Down. Professores e educadores são encorajados a implementar práticas de inclusão, incentivando a diversidade e a apreciação das habilidades individuais de cada estudante. A Síndrome de Down é um distúrbio genético decorrente de um cromossomo extra no par 21, que leva a características físicas e cognitivas particulares.

Palavras-chave: Inclusão; Síndrome de Down; Preconceito; Educação; Equidade.

ABSTRACT

The academic study highlights the relevance of an inclusive teaching method adjusted to meet the demands of students with Down Syndrome. Research indicates that the inclusion of these students in conventional classrooms, with the help of qualified professionals and curriculum adjustments, can foster an enriching and inclusive learning environment. In addition, the text addresses the importance of family and educational community support in promoting the independence and self-confidence of

students with Down Syndrome. Teachers and educators are encouraged to implement inclusive practices, encouraging diversity and appreciation of each student's individual abilities. Down's Syndrome is a genetic disorder resulting from an extra chromosome in pair 21, which leads to particular physical and cognitive characteristics.

Keywords: Inclusion; Down Syndrome; Prejudice; Education; Equity.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, a Síndrome de Down constitui um desafio e uma chance para reavaliar e modificar as práticas de ensino e a capacitação dos profissionais do setor. A integração desses estudantes nas salas de aula convencionais é um passo fundamental para a formação de uma sociedade mais equitativa e diversificada, que reconhece e aprecia a individualidade de cada pessoa.

Neste sentido, o presente artigo científico tem como objetivo explorar e analisar a importância da inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação, destacando as práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas que podem promover o pleno desenvolvimento desses indivíduos. Ao longo do texto, serão abordadas questões fundamentais relacionadas à educação inclusiva, às necessidades específicas dos alunos com Síndrome de Down, aos desafios enfrentados pelos educadores e às estratégias para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor.

Por meio de uma revisão da literatura especializada e da análise de estudos de caso, pretende-se contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com Síndrome de Down, visando à construção de uma sociedade mais justa, acessível e inclusiva para todos. Ao final do artigo, espera-se proporcionar insights e orientações práticas para educadores, gestores escolares, familiares e demais profissionais envolvidos na promoção da educação inclusiva e no apoio aos alunos com Síndrome de Down.

A Síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de um cromossomo extra no par 21, resultando em características físicas e cognitivas específicas. Na educação, indivíduos com Síndrome de Down apresentam desafios e necessidades específicas que devem ser endereçadas para garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. O artigo científico aborda a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e adaptada para atender às necessidades dos alunos com Síndrome de Down. Estudos mostram que a inserção desses alunos em salas de aula regulares, com suporte de profissionais especializados e adaptações curriculares, pode promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo. Além disso, o artigo discute a importância do apoio da família e da comunidade escolar na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos com Síndrome de Down. Professores e educadores são incentivados a adotar práticas inclusivas, promovendo a diversidade e a valorização das potencialidades de cada aluno.

A Síndrome de Down é uma condição genética complexa e amplamente conhecida na sociedade atual. Caracterizada pela presença de um cromossomo extra no par 21, a síndrome afeta cerca de 1 em cada 700 nascimentos, tornando-se uma das condições genéticas mais comuns. Os indivíduos com Síndrome de Down apresentam características físicas distintas, como olhos amendoados, língua protrusa e baixa estatura, além de desafios cognitivos associados, como comprometimento intelectual e atrasos no desenvolvimento.

CONTEXTO HISTÓRICO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 55).

Contudo, mesmo com progressos notáveis, indivíduos com síndrome de Down continuam a enfrentar obstáculos consideráveis em áreas como educação, trabalho, saúde e integração na sociedade. É fundamental que persistamos na batalha pelos direitos dos indivíduos com síndrome de Down e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos.

A pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, o que acarreta consequências negativas para seu desenvolvimento e fortalece estigmas e preconceitos. A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e cognitivo, e embora as pessoas com essa condição sejam capazes de aprender e se desenvolver, muitas vezes são excluídas do sistema educacional regular.

A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional é um desafio, pois muitas escolas não estão preparadas para atender suas necessidades específicas. A falta de capacitação dos professores, a ausência de recursos adaptados e a falta de conscientização sobre a síndrome de Down são alguns dos obstáculos que dificultam a inclusão efetiva desses indivíduos nas escolas.

Além disso, a sociedade muitas vezes alimenta estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com síndrome de Down, o que dificulta ainda mais sua inclusão social e educacional. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são vistas como "diferentes" ou "incapazes", o que contribui para a marginalização e exclusão.

A educação é um direito inegável e incontestável a todos, sem qualquer tipo de diferenciação pela Constituição Federal de 1988, conforme destaca seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Diante desse cenário, é essencial promover a conscientização e a sensibilização sobre a síndrome de Down, a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos e promover a inclusão efetiva dessas pessoas no sistema educacional. Isso requer a implementação de políticas educacionais inclusivas, o desenvolvimento de programas de capacitação para professores e a disponibilidade de recursos adaptados para atender às necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down.

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1996, p.11).

Além disso, a participação ativa das famílias e da comunidade na promoção da inclusão das pessoas com síndrome de Down é fundamental. A família desempenha um papel crucial no apoio e no desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, e a comunidade deve ser um espaço inclusivo e acolhedor para esses indivíduos.

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não apenas beneficia esses indivíduos, mas também enriquece o ambiente escolar e promove valores de respeito, diversidade e igualdade. A diversidade é uma riqueza que enriquece a sociedade como um todo, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação especial tem recebido muitas críticas ao longo do tempo, pois para muitos, o fato dela ser voltada exclusivamente aos alunos com deficiência, acaba por excluir todos os outros, o que para muitos, já difere da ideia inicial de inclusão,

[...] o desenvolvimento está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementar os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1982, p. 11)

Em suma, a pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, mas é fundamental promover a conscientização, a sensibilização e a implementação de políticas educacionais inclusivas para garantir a inclusão efetiva dessas pessoas. A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de enriquecimento e fortalecimento da sociedade como um todo.

A capacitação de professores para lidar com a inclusão na educação é uma questão cada vez mais pertinente e urgente no cenário educacional atual. A inclusão de estudantes com deficiência, distúrbios de desenvolvimento, superdotação e habilidades extraordinárias, entre outros aspectos, tem sido uma preocupação constante e crucial para a promoção de uma educação genuinamente democrática e equitativa.

Assim, a capacitação de docentes para atuar de maneira inclusiva surge como um desafio e uma exigência em todas as fases e formas de ensino. É crucial que os professores estejam preparados para gerir a diversidade em suas salas de aula, compreendendo as diversas maneiras de aprender e os desafios particulares de cada estudante, para assegurar uma educação de alto padrão para todos.

Neste artigo, discutiremos a relevância da capacitação de professores para a inclusão educacional, os obstáculos encontrados nesse processo, as variadas metodologias e abordagens existentes, as experiências bem-sucedidas e as opções para fomentar uma educação mais eficaz e inclusiva para os professores.

Para tanto, inicialmente, é essencial compreender o que significa a inclusão na educação e como ela se diferencia do modelo tradicional de ensino. A inclusão não se limita à presença de alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, mas visa a promoção de uma educação que acolha e valorize a diversidade, reconhecendo as diferenças como um aspecto enriquecedor do processo educativo.

A inclusão nas escolas não se restringe ao cumprimento de uma lei, é também uma forma de pensar no acesso ao conhecimento da pessoa deficiente que muitas vezes têm progenitores que foram privados ou privaram-se dos estudos por algum motivo, neste sentido Mantoan (2003):

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2003, p.29).

A inclusão pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, proporcionando-lhes condições para o desenvolvimento de seu potencial e autonomia. Isso implica em repensar a forma como o ensino é planejado e executado, buscando estratégias que considerem as características individuais de cada estudante e promovam a participação plena de todos no ambiente escolar.

Nesse contexto, a formação de docentes para atuar de forma inclusiva se torna um aspecto central para o sucesso da implementação de práticas inclusivas. É fundamental que os professores estejam preparados para identificar as necessidades individuais de cada aluno, planejar e adaptar suas aulas de forma a atender a essas necessidades, e promover um ambiente favorável à aprendizagem para todos.

No entanto, a formação de professores para a inclusão enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados. Muitos docentes relatam a falta de preparo inicial e continuado para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, o que gera insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas. Além disso, a falta de recursos e suportes adequados, bem como a resistência de alguns profissionais e gestores escolares, são obstáculos adicionais a serem enfrentados.

Ao cursar a graduação o educador estuda algumas deficiências e as leis e diretrizes, entretanto infelizmente muitos ao conseguir uma oportunidade na área ou até ter em sua turma um aluno deficiente não tem mais tais estudos “fresquinhos”, alguns buscam novamente ler sobre ou até novos cursos, mas esta atitude não é a regra para a maioria (MANTOAN, 2003, p.54).

Existe ainda o risco do educador não se sentir capaz de trabalhar com o aluno pela sua deficiência, mas convidar este profissional a olhar o que o aluno pode fazer e não o que ele não pode deve ser o primeiro passo, pois se cair em um ciclo limitador o processo de ensino aprendizagem será comprometido. O discente deficiente não é a sua deficiência, logo todo aluno com síndrome de down, por exemplo, não vai agir da mesma forma e apresentar as mesmas inteligências múltiplas ou dificuldades, não se pode ignorar jamais a subjetividade do indivíduo (MANTOAN, 2003, p.17).

Diante desses desafios, torna-se necessário repensar o modelo de formação de professores, buscando estratégias e abordagens que promovam uma preparação mais efetiva para a inclusão na educação. Isso envolve repensar a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, incorporando conteúdos e práticas relacionadas à diversidade e à inclusão. Também é fundamental promover a formação continuada dos docentes, oferecendo-lhes suporte e oportunidades de atualização em relação às melhores práticas inclusivas.

Dentre as abordagens e metodologias disponíveis para a formação de docentes para a inclusão, destacam-se as práticas colaborativas e interdisciplinares, que valorizam o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os profissionais da educação. A formação em serviço, por meio de ações de assessoria e consultoria, também se mostra como uma estratégia eficaz para promover a capacitação dos docentes no que diz respeito às práticas inclusivas.

Além disso, é importante que os docentes tenham acesso a materiais, recursos e tecnologias que possam auxiliá-los na promoção da inclusão na educação. Isso inclui a disponibilização de

material didático adaptado, equipamentos e ferramentas de acessibilidade, bem como a formação para o uso desses recursos de forma efetiva no contexto escolar.

Diversas experiências de sucesso têm sido relatadas no que diz respeito à formação de docentes para a inclusão na educação. Por meio de projetos e ações inovadoras, é possível promover uma mudança significativa na cultura escolar, valorizando a diversidade e promovendo práticas inclusivas que beneficiam todos os alunos.

A síndrome de Down, também conhecida como trissomia do cromossomo 21, é uma condição genética que afeta aproximadamente 1 em cada 700 recém-nascidos em todo o mundo. Esta condição foi descrita pela primeira vez pelo médico britânico John Langdon Down em 1866, mas foi somente em 1959 que o geneticista francês Jérôme Lejeune identificou a causa da síndrome, que ocorre devido à presença de um cromossomo extra no par 21.

Durante muito tempo, as pessoas com síndrome de Down foram estigmatizadas e marginalizadas pela sociedade, sendo frequentemente colocadas em instituições e privadas de oportunidades educacionais. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um movimento global em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down.

Dar uma formação específica e continuada para os professores também é importante na realização da educação inclusiva. Os professores devem e precisam estar com seus conhecimentos atualizados para fornecer a todos os alunos uma melhor educação, mas no caso dos alunos com deficiência, a atualização de conhecimentos auxilia mais ainda, pois a tecnologia principalmente, está em pleno desenvolvimento para ajudar estas pessoas,

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 2009, p.29).

O contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete as atitudes em relação à deficiência e a evolução das políticas e práticas em torno de sua inclusão na sociedade. No século XIX e início do século XX, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente consideradas como atores de circo ou objetos de estudo para pesquisadores interessados no estudo de condições genéticas. Elas eram frequentemente retratadas como caricaturas ou alvo de preconceito.

Foi somente a partir da metade do século XX que começaram a surgir movimentos de defesa dos direitos das pessoas com síndrome de Down e outras deficiências. As organizações de pais e familiares de pessoas com síndrome de Down passaram a se organizar e a lutar por melhores condições de vida e acesso a serviços de saúde e educação.

No entanto, as políticas e práticas em relação às pessoas com síndrome de Down variam enormemente de acordo com o país e a cultura. Em muitos países em desenvolvimento, as pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam barreiras significativas para a inclusão na sociedade, devido à falta de recursos e políticas que assegurem seus direitos. Por outro lado, em países desenvolvidos, tem havido avanços significativos na inclusão de pessoas com síndrome de Down, graças a leis antidiscriminatórias e a uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e diversidade.

A educação tem desempenhado um papel crucial no contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Até a década de 1970, a maioria das crianças com síndrome de Down era excluída do sistema educacional formal e recebia uma educação segregada em escolas especiais. No entanto, a partir da década de 1980, houve um movimento em direção à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. Isso foi impulsionado pela pressão de pais e ativistas, que argumentavam que a inclusão educacional era crucial para o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços na inclusão educacional, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam desafios significativos para obter acesso a uma educação de qualidade. Isso se deve em parte à falta de recursos e apoio adequados nas escolas, mas também a preconceitos e estereótipos que limitam as expectativas em relação às pessoas com síndrome de Down. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são subestimadas em relação às suas capacidades intelectuais e criativas, o que pode levar a uma limitação de oportunidades de aprendizagem.

Além da educação, o mercado de trabalho é outro aspecto importante do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Apesar dos avanços na legislação antidiscriminatória, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam dificuldades para encontrar emprego e para serem valorizadas como profissionais. Isso se deve em parte a preconceitos e estereótipos em relação à capacidade das pessoas com síndrome de Down em desempenhar determinadas funções.

No entanto, há exemplos de pessoas com síndrome de Down que têm alcançado sucesso em diferentes áreas profissionais, rompendo com as expectativas limitadas em relação às suas capacidades. Empresas e organizações têm começado a reconhecer o valor da diversidade e da inclusão, e a contratar pessoas com síndrome de Down, proporcionando-lhes a oportunidade de demonstrar seu potencial e contribuir para a sociedade.

A saúde é outro aspecto crucial do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. No passado, as pessoas com síndrome de Down tinham uma expectativa de vida significativamente reduzida, devido a complicações de saúde e à falta de acesso a cuidados médicos adequados. No entanto, graças aos avanços na medicina e à maior conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down, a expectativa de vida tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

A evolução do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete a mudança nas atitudes e políticas em relação à deficiência. No passado, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente marginalizadas e excluídas da sociedade, mas, nos últimos anos, tem havido um movimento em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down. Isso tem sido impulsionado por organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, por avanços na medicina e por uma maior conscientização sobre a importância da diversidade e inclusão.

Visa ensinar aos alunos o respeito às diferenças e integração entre todas as crianças. Para sua realização e sucesso, depende do comprometimento de uma estrutura física da escola e da capacitação dos professores e funcionários para lidar com estes alunos diferenciados. Dessa forma, o objetivo é eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e participação dos alunos no processo ensino aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade entre crianças e buscando uma mudança do paradigma educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que as instituições de ensino proporcionem um espaço inclusivo e receptivo, onde estudantes com síndrome de Down se sintam acolhidos e respaldados. Isso abrange o treinamento de docentes e profissionais da educação para que possam satisfazer as demandas particulares desses estudantes, ajustando o programa de estudos, empregando métodos de ensino inovadores e fomentando a integração social.

Além disso, é importante que haja recursos adequados disponíveis, como material didático adaptado, apoio de profissionais especializados, programas de intervenção precoce e suporte para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A participação e o envolvimento da família também são essenciais para o sucesso educacional dos alunos com síndrome de Down. As parcerias entre escola e família podem contribuir significativamente para o progresso e bem-estar desses alunos, além de promover uma maior compreensão e aceitação por parte da comunidade escolar.

Finalmente, é importante ressaltar a importância de se combater o preconceito e estereótipos em relação às pessoas com síndrome de Down. Todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais priorizem a inclusão e o suporte às necessidades específicas dos alunos com síndrome de Down, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Todos têm o direito de aprender e crescer, independentemente de suas diferenças.

A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e intelectual das pessoas que a possuem. No sistema educacional, temos visto avanços significativos na inclusão e apoio a indivíduos com síndrome de Down. No entanto, ainda há desafios a serem superados para garantir que essas pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e que desenvolvam todo o seu potencial.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M., & Ferreira, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.
- BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva. Assistiva – Tecnologia e Educação*. Porto Alegre. 2017. Disponível em: Acesso em: 3/11/2022.
- BERSCH, Rita. *Introdução a tecnologia assistiva*. Porto Alegre -RS, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2010. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional das ações relativas às pessoas com necessidades especiais (org.). *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos – Cascavel: Edunioeste*, 2006, p. 15-56.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 03/11/ 2022.
- DISCHINGER, Marta. *Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível*. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.
- DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3.ed. Edição do material Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.
- FACION, J. R. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GÓES, M. C. Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; 51 REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (orgs.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUCRS), Porto Alegre / RS, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito. 09/11/2006. Disponível em: [http://www.melodia.com.br/pages/dinamico.php?id_canal=8 & id texto= 14025 & ação=matéria](http://www.melodia.com.br/pages/dinamico.php?id_canal=8&id_texto=14025&ação=matéria), acesso em 03/11/2022. PINSKY, J. (Org). 12 Faces do Preconceito. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSTACCHI, Zan. Qualquer casal pode gerar um filho com Síndrome de Down. In: Claudia Werneck (Org.). Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995, p. 73-88.

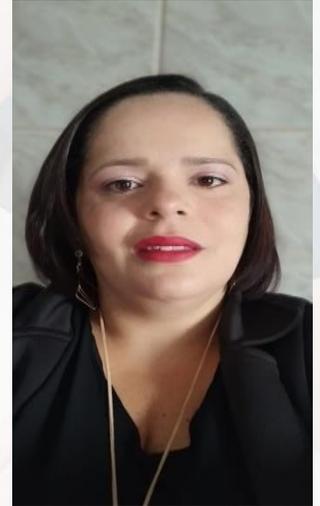
SANTOS KAPP. Maria Inez dos. Conselhos. Análise do comportamento humano em psicologia. Obra publicada pelo autor Aurélio Bolsanello. Autores associados. 1986, p. 31.

SILVA, L.F; MORENO, J. C. A; JUSTINO, J. L; COTRIM, P. A; MATHIAS, V. R. Lazer, Educação e Teoria das Inteligências Múltiplas: Resultados Preliminares de um Estudo com Crianças e Pré-adolescentes,

TUNES, E.; PLANTINO, L.D. Cadê o Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu. O programa de Lurdinha. Campinas; Autores associados, 2001.

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

THE PRESENCE OF MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS AN ALLY FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT AND LEARNING



SHIRLEI BARBOSA CORDEIRO

Licenciatura em pedagogia pela Faculdade Anhanguera – São Caetano do Sul (2011); Licenciatura em Artes Visual pela Universidade metropolitana de Santos (2020) Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integradas Campos Salles (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Rafael. SP

RESUMO

Certamente, a música na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao explorar ritmos, melodias e letras, elas expandem sua criatividade e expressão. Além disso, a música facilita a aprendizagem de conceitos como matemática (através de ritmos) e linguagem (através de letras). Introduzir instrumentos musicais desde cedo promove habilidades motoras e coordenação. A música também é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade cultural, permitindo que as crianças explorem diferentes estilos e tradições musicais. Ao participar de atividades musicais em grupo, as crianças desenvolvem habilidades de trabalho em equipe e colaboração. Em resumo, integrar a música de forma significativa no ambiente educacional infantil enriquece a experiência de aprendizagem e prepara as crianças para uma vida de apreciação e participação na arte musical.

Palavras-chave: Música; Crianças; Ensino.

ABSTRACT

Music in early childhood education certainly plays a crucial role in children's cognitive, emotional and social development. By exploring rhythms, melodies and lyrics, they expand their creativity and expression. In addition, music facilitates the learning of concepts such as mathematics (through rhythms) and language (through lyrics). Introducing musical instruments at an early age promotes motor skills and coordination. Music is also a powerful tool for promoting inclusion and cultural diversity, allowing children to explore different musical styles and traditions. By participating in group musical activities, children develop teamwork and collaboration skills. In summary, integrating music meaningfully into the early childhood educational environment enriches the learning experience and prepares children for a lifetime of appreciation and participation in the musical arts.

Keywords: Music; Children; Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como principais características a importância da música na educação infantil, quando falamos de músicas para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil à medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado.

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento.

Para Martins (2006), é preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

Esta pesquisa tem a relevância de mostrar que a música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as

funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas.

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música sempre esteve presente ao longo da história. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

Para Borges (1994), a música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

De acordo com Arroyo (1994), a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Para Borges (1994), a arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte.

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

Para Borges (1994), a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (1992), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Para Martins (2006), o trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Para Borges (1994), o uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

De acordo com Arroyo (1994), é preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas, como por exemplo, um cantinho musical com material descartável, produzidos pelas próprias crianças, ou até mesmo um cantinho de instrumentos musicais para que cada um possa usar aquele que mais se identifica.

Para Ferreira (2008), a sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Para Ferreira (2008), a música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliar no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Para Martins (2006), pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valioso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

De acordo com Arroyo (1994), os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema

funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

Para Ferreira (2008), a mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendiz, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivências, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

Para Martins (2006), o papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

Para Ferreira (2008), é importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve-se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, através da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e ele não perderá suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música relaxa acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

Para Ferreira (2008), a música influencia na criatividade e imaginação da criança, e elas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim

um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

De acordo com Arroyo (1994), a música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

De acordo com Silva (1992), a música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

Para Ferreira (2008), o educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

De acordo com Arroyo (1994), trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

Para Santa Rosa (1990), a música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, ele tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

De acordo com Silva (1992), a música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Através da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

Para Borges (1994), a música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir

espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Para Santa Rosa (1990), a música traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Para Borges (1994), ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

De acordo com Silva (1992), quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

A INFÂNCIA E A MÚSICA

Para Ferreira (2008), não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem através da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Silva (1992), a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado através da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Para Borges (1994), dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre

aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles.

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

De acordo com Silva (1992), o uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Expressão corporal.

Para Visconti (2002), a criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem.

Para Ferreira (2008), percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música na educação infantil estimula a imaginação e a criatividade das crianças, proporcionando um meio de expressão único e pessoal. Elas aprendem a expressar emoções e sentimentos através da música, desenvolvendo assim habilidades emocionais e de comunicação. A prática musical também promove a disciplina e a persistência, já que dominar um instrumento ou aprender uma música requer dedicação e prática regular.

A música na educação infantil pode ser usada como uma ferramenta terapêutica, ajudando as crianças a lidar com o estresse, a ansiedade e outras questões emocionais. Além disso, oferecer

oportunidades para as crianças se apresentarem publicamente através da música aumenta sua autoconfiança e autoestima. Em suma, a música na educação infantil não é apenas uma atividade extracurricular, mas sim uma parte essencial e enriquecedora do desenvolvimento holístico das crianças.

A música tem o poder de tocar a alma das crianças de uma maneira única e profunda. Quando incorporada de forma significativa no ambiente educacional infantil, ela não só proporciona alegria e entretenimento, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico das crianças.

A terapia musical é uma ferramenta poderosa que pode ajudar as crianças a lidarem com uma variedade de desafios emocionais. Por meio da música, elas podem encontrar uma saída para expressar seus sentimentos e emoções de uma forma segura e construtiva. A música tem o poder de acalmar e confortar, proporcionando um refúgio tranquilo para as crianças em momentos de estresse e ansiedade. Elas podem criar e improvisar melodias que refletem seus estados de espírito, ajudando-as a processar e entender suas emoções de uma maneira positiva.

Além disso, oferecer oportunidades para as crianças se apresentarem publicamente através da música é uma maneira eficaz de construir autoconfiança e autoestima. Ao subir no palco e compartilhar seu talento com os outros, as crianças desenvolvem um senso de realização e orgulho em suas habilidades musicais. Essas experiências de sucesso ajudam a fortalecer sua confiança em si mesmas e a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado e ao crescimento pessoal.

A música na educação infantil também desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças. Estudos têm demonstrado que a aprendizagem musical está ligada a um melhor desempenho acadêmico em áreas como matemática, linguagem e habilidades de leitura. Isso ocorre porque a música envolve padrões rítmicos e estruturas que estimulam o cérebro e promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como memória, atenção e raciocínio.

Além disso, a música oferece às crianças uma maneira divertida e envolvente de explorar conceitos abstratos e complexos. Por exemplo, ao aprender sobre ritmo e compasso, elas estão desenvolvendo habilidades matemáticas fundamentais sem nem perceber. Da mesma forma, ao cantar canções com letras significativas, as crianças estão aprimorando suas habilidades linguísticas e de comunicação de uma maneira natural e intuitiva.

Integrar a música de forma significativa no ambiente educacional infantil também promove a diversidade cultural e a apreciação das diferenças. Ao expor as crianças a uma variedade de estilos musicais de diferentes culturas e tradições, elas aprendem a valorizar e respeitar a riqueza da

diversidade humana. Isso não apenas ajuda a construir uma sociedade mais inclusiva e tolerante, mas também enriquece a experiência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Infantil**. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

MARTINS, A.J.F. **Infância cultura e pedagogia**. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias**. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. **Guia para educação e prática musical em escolas**. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: FUNÇÃO SOCIAL E DESAFIOS

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOLS: SOCIAL FUNCTION AND CHALLENGES



ANA CAROLINA FUNICELLI

Pedagoga, Pós-graduada em Educação Infantil; atualmente atua como Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, e-mail: acfunicelli@prefeitura.sp.gov.br

RESUMO

O presente artigo aborda a gestão democrática e função social da escola, analisando tais aspectos com base na legislação brasileira a fim de compreender legalmente a abordagem de democracia no âmbito escolar. Acerca da problematização apresentada neste trabalho foi realizada revisão da literatura, período de 30 anos, considerando-se o objetivo de realizar uma análise de conceitos e legislação, com a finalidade de investigar a gestão democrática neste processo do planejamento educacional. A pesquisa foi baseada em livros e artigos científicos selecionados através de busca nas bases de dados do Scielo, Medline e Lilacs. O estudo tem caráter de pesquisa descritiva, considerando registros e observações da atuação da autora na rede pública, com ênfase na pesquisa bibliográfica. Evidencia que a construção do projeto pedagógico da escola é impossível estar separado de seu contexto social, cultural, geográfico, político e histórico. Todas essas dimensões atuam direta ou indiretamente no cotidiano escolar e na prática de ensino. Além de favorecer o desenvolvimento do aluno, o ambiente escolar tem uma importante contribuição na formação humana, assim a parceria escola-família nos mostra claramente a coparticipação de ambos na educação de qualidade e função social. A educação não começa e termina na escola, há todo um contexto social envolvido que deve ser incluso e valorizado dentro desse processo, para que as ações ganhem sentido dentro da sociedade.

Palavras-chave: Gestão democrática, Participação, Escola pública.

ABSTRACT

This article deals with democratic management and the social function of the school, analyzing these aspects based on Brazilian legislation in order to legally understand the approach to democracy in

the school environment. With regard to the problematization presented in this work, a literature review was carried out over a period of 30 years, considering the objective of carrying out an analysis of concepts and legislation, with the aim of investigating democratic management in this process of educational planning. The research was based on books and scientific articles selected by searching the Scielo, Medline and Lilacs databases. The study is descriptive in nature, considering records and observations of the author's work in the public school system, with an emphasis on bibliographical research. It shows that it is impossible to separate the construction of a school's pedagogical project from its social, cultural, geographical, political and historical context. All of these dimensions have a direct or indirect impact on everyday school life and teaching practice. In addition to fostering student development, the school environment makes an important contribution to human development, so the school-family partnership clearly shows us the co-participation of both in quality education and social function. Education doesn't begin and end at school, there is a whole social context involved that must be included and valued within this process, so that actions make sense within society.

Keywords: Democratic management, Participation, Public schools.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática atualmente está em evidência na escola pública, como condição para a melhoria da qualidade da educação. O início da discussão desta gestão na escola pública se instituiu de forma mais consistente a partir da Constituição Federal (CF) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Desde então a gestão democrática na escola tem grande destaque nos estudos de âmbito acadêmico. Desta forma, partiremos do conceito de gestão democrática apresentada por Veiga (1995, p. 18) que afirma “que para a ação administrativa democrática aconteça é necessária à ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e nações administrativas e pedagógicas ali envolvidas”.

Como afirmado por Caria e Santos (2014) essa gestão possibilita estratégias que contemplem a participação de todos os atores da escola e da comunidade escolar no trabalho pedagógico da escola.

Partindo dos documentos oficiais que apresentam a função social da escola, artigo 205 da Constituição Federal: “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Segundo a LDB, a escola tem como função social formar o cidadão, e, desse modo, garantir conforme artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Constata-se em tais artigos a necessidade da escola se organizar para empreender uma educação que ofereça respostas às demandas sociais.

Sendo assim, a iniciativa para tal estudo parte da retomada de registros de observações, e da inquietude da autora enquanto profissional na escola pública de Educação Infantil do Município de

São Paulo. A escolha do tema, as reflexões e análises efetuadas se respaldam em documentos oficiais que subsidiaram este estudo, articulados à experiência docente.

Tendo em vista tais considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a importância da gestão democrática para promover a função social da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Realizando um uma breve análise a história da educação brasileira desde seu início com a chegada dos portugueses na colônia onde os primeiros habitantes desta terra tiveram seus conhecimentos, valores e costumes ocultados, observamos que até 1930 não havia uma política nacional de educação que regulamentasse as diretrizes gerais e a elas condicionassem o sistema de ensino, assim como não havia aspectos de uma gestão democrática, que demorou a ser citada em nossa legislação.

Com a Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, conferindo à União o poder para exercer o domínio do ensino no país. A realidade econômica e necessidade do ensino nos pais naquele momento estava direcionando a mão de obra especializada para as indústrias (Shiroma, 2000).

Devido à demanda escolar brasileira com grande parte de analfabetos, tomou medidas importantes com a criação do Ministério da Educação e instituiu a primeira reforma educacional de âmbito nacional.

Francisco Campos foi o primeiro titular do Ministério da Educação, desta forma a política educacional implementada pelo governo ao qual fazia parte ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos”, e se efetivou por meio de decretos. O fundamento destes decretos era de criar uma política educacional que tivesse abrangência na totalidade dos níveis de ensino. Além do ensino profissional, o então Ministro da Educação, instituiu o currículo seriado, a frequência obrigatória, e o ensino secundário dividido em dois ciclos: fundamental (período de 5 anos) e outro complementar (2 anos), estabeleceu a exigência de habilitação do ensino secundário para o acesso ao ensino superior, e igualou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, desta forma, o Colégio que desde o Império emitia a certificação de diplomas dos candidatos ao ensino superior perdia sua exclusividade.

A reforma Francisco Campos contribuiu para a continuidade da elitização do ensino secundário, pois tinha caráter enciclopédico, era apenas introdutório para o ensino superior e continuavam acessíveis apenas as classes dominantes, pois estes estariam sendo preparados para assumir as maiores responsabilidades dentro da sociedade.

O Ministério da Educação, liderado por Gustavo Capanema, estabeleceu durante

o Estado Novo a implementação de um conjunto de reformas educacionais que ficaram conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino”. Estas leis também chamadas de “Reforma Capanema” eram divididas em seis decretos de lei que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Devido à necessidade do setor industrial ascendente, foi criada uma proposta alternativa para formação profissional qualificada.

Desta forma, observamos que junto às escolas primárias, as escolas profissionalizantes eram destinadas as camadas populares, e a educação brasileira continuou com sua característica elitista e excludente. Assim temos o dualismo educacional da “Reforma Capanema”, onde o ensino se dividia em ensino secundário público e Ensino superior, com foco na elite, e o ensino profissionalizante na classe mais pobre.

Percebemos que a Educação Brasileira tem descontinuidade, mas sem rupturas de fato, as reformas apresentadas continuaram por não solucionar o grande problema educacional, que é a existência de um sistema educacional excludente e elitista.

Com essa análise histórica observamos que a gestão democrática não é considerada, já a partir da Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, a educação ocupou um lugar importante, fato que se ratificou com a primeira Constituição, outorgada em 1824, tornando a educação primária gratuita para todo cidadão perante a lei. Em 1889 com a Proclamação da República, foi rediscutir a educação no país, sendo este um período marcado por diversas reformas na educação.

A partir da Constituição Federal de 1988, os sistemas de ensino passaram a se organizar de forma compartilhada entre a União, os Estados, e Municípios em regime de colaboração. As principais alterações propiciadas pela Constituição de 1988 tiveram como meta a descentralização da administração, com formas de gestão democrática da escola. Nesta constituição fica oficializado a gestão democrática no art. 206, inciso VI da Constituição Federal, onde estabelece de forma prescritiva o caráter democrático, como intenção do Estado:

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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006).

A forma de lei onde o princípio da gestão democrática também é regulamentado encontra-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que define sobre a forma da lei, como direito dos pais, a participação na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, ter conhecimento do processo pedagógico, acompanhamento de seu desenvolvimento escolar e dos resultados da avaliação, assim como, garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente.

De acordo com Cária (2006), embora a gestão democrática não tenha ainda se efetivado de fato, legalmente ela já é uma realidade, faltando apenas ser implantada na prática e no cotidiano da escola. Desta forma, como forma de participação desta gestão da escola possibilita a participação coletiva em diversos procedimentos formais e regulamentares da escola, como: a elaboração do projeto político pedagógico, os conselhos e colegiados ou equivalentes, que são processos democráticos previstos apenas às escolas públicas, com raras exceções no ensino privado (Cária, 2006).

Para Cária (2006) a forma de saímos de uma situação de educação de fracasso e de exclusão para uma educação de qualidade somente diante da perspectiva de mais participação e controle dos atores da educação, ou seja, uma gestão mais democrática.

Outra questão muito importante é trazida por Bueno (2010) que se posiciona crítico sobre a realidade da função social da escola, onde acredita que nestas o social é ignorado. A escola torna-se uma instituição tratada de forma aglutinada, agrupada, quando na realidade como se posiciona Bueno, cada escola é ímpar, e não deve ser vista de forma genérica, uma intervenção não tem os mesmos resultados e retornos em todas as instituições, cada escola deve ser vista como uma unidade deve ser considerada a sua cultura, colocando em pauta que cada instituição é única.

Segundo Cária (2014) a gestão participativa, portanto torna o gestor o responsável por implementar a democracia na escola pública. Sendo de sua responsabilidade proporcionar a todos os membros envolvidos um ambiente escolar agradável, com a interação de todos na busca da realização de um trabalho pedagógico coletivo, construindo uma identidade própria para a escola com resultados satisfatórios e eficazes em todos os segmentos e com mecanismos de participação.

De acordo com VEIGA (1995) um destes mecanismos de participação de extrema importância para gestão democrática é a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Este é o documento que norteia as ações da escola, tanto a dimensão política como a dimensão pedagógica, e para que se concretize na prática precisa de comprometimento, pois o projeto é movimento, é a teoria em movimento. Para que esse comprometimento e envolvimento aconteçam é necessário que o objetivo do projeto esteja de acordo com a realidade encontrada, dentro do contexto daquela comunidade, que incentive a participação, que gere aprendizado e oportunidade de conhecimento, cultura, lazer e qualificação das relações.

Segundo Barroso (2003, p. 27) a gestão democrática deve abranger cinco princípios para buscar a efetividade desta gestão nas escolas, são: a) legitimidade: é a transferência de

competências de órgãos de administração central e regional do Estado para órgãos de gestão das escolas, ou seja, descentralização, desconcentração, profissionalismo docente, possibilitando a participação dos órgãos : de participação comunitária, de técnicos de gestão e de técnicos pedagógicos; b) participação: integração dos sujeitos e de forma horizontal; c) liderança: para garantir o desenvolvimento do sentido da gestão na organização e funcionamento da escola e que esta possa empreender as mudanças que a autonomia exige; d) qualificação: é a aprendizagem organizacional por parte dos membros, ou seja, é a formação dos sujeitos; e) flexibilidade: ela permite margens de ajustamento nas práticas de gestão.

Segundo a legislação brasileira, a educação pode e deve ser vista como um bem disponível a todos, sendo está um dever do Estado e da família que tem como objetivo o desenvolvimento pessoal bem como o preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho.

Os documentos oficiais, como o Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Volume 1 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nos possibilitam observar que ambos tem como foco cumprir a meta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação.

Como abordado por Di Giorgio quanto à função da escola esclarece que seria a orientação a ser seguida: A Escola deve avançar no sentido de ser, legitimamente, institucionalmente e no imaginário social, uma entidade que cumpra socialmente sua função de dinamizadora cultural e social do seu entorno e é a partir do cumprimento da função mais ampla que ela poderá efetivamente atuar eficazmente no sentido de não mais instruir, mas educar crianças, jovens, adolescente e adultos. (2001, p. 147).

Conforme MARIGO (2011) cabe a esses, Estado e família, propiciar a todos uma formação básica comum, respeitando a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira, adaptando os currículos à realidade de cada região, propiciando diretrizes capazes de auxiliar no direcionamento de currículos e conteúdo.

METODOLOGIA

Partindo dos conceitos de gestão democrática e função social da escola, assim como análise referente à legislação brasileira, o presente artigo analisará a partir destes dados a gestão democrática na educação pública compreendendo sua função social e desafios para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e formação cidadã.

Acerca da problematização apresentada neste trabalho foi realizada revisão da literatura com a finalidade de investigar a gestão democrática na escola como sua função social neste processo do planejamento educacional.

Para isso, a pesquisa foi baseada em livros e artigos científicos selecionados através de busca nas bases de dados do Scielo, Medline e Lilacs, de autores que elaboraram pesquisas pertinentes ao assunto.

Para realizar revisão da literatura do tema foi utilizado o período de 30 anos, considerando-se o objetivo de realizar uma análise de conceitos e legislação, a partir dos documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de compreender legalmente a abordagem de democracia no âmbito escolar.

As referências sobre a função social da escola, sob algumas características que serão apresentadas neste trabalho, não apresentam considerações irreversíveis, já que as possibilidades de análise são inúmeras quando se trata da expressão sociocultural de uma sociedade.

O estudo terá caráter de pesquisa descritiva, considerando registros e observações da atuação da autora na rede pública, com ênfase na pesquisa bibliográfica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Embora a gestão democrática esteja prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma questão importante para que seja efetiva a gestão democrática é a conscientização dos profissionais da escola, dos pais e da comunidade sobre necessidade de um envolvimento mais efetivo. Como resultado, não acontece a participação deles em reuniões, debates para a construção do projeto político-pedagógico e nos demais processos decisivos e, como em discussões para tratar dos problemas inseridos na comunidade escolar que refletem no cotidiano escolar.

É de extrema importância o diálogo aberto com os pais, valorizando seus conhecimentos e vivências, de forma a esclarecer a necessidade dos pais na escola.

Para essa efetividade de gestão observamos que a escola deve trabalhar de acordo com a realidade encontrada, pois muitas vezes o conteúdo ensinado não faz parte do contexto vivenciado pelo aluno, muitas vezes a abordagem do conteúdo não gera significado, pois este conteúdo é tão distante do que é vivenciado pelo aluno que ele não assimila, não aprende.

Um currículo formal, imposto e determinado, por exemplo, acaba por ignorar as relações sociais entre os elementos envolvidos no processo educacional, ele se orienta essencialmente no aprender a conhecer, e menospreza o aprender a fazer, e o apreender a viver juntos, conceitos compreendidos como pilares do conhecimento, de acordo com Jacques Delors no texto que aborda “Os quatro pilares da Educação”.

Desta forma podemos analisar que a escola deve ultrapassar a visão puramente instrumental da educação, onde a educação deve contribuir para o desenvolvimento formal da pessoa. A ação prática da escola deve permitir ao aluno ser transformador de opinião e, ao mesmo tempo respeitar a pluralidade de opiniões que observar a sua volta, sensível ao futuro e humanitário com o seu próximo.

A escola acaba por se tornar uma rede de proteção, sendo uma possibilidade, ainda que parcialmente, de retirar do círculo vicioso da violência doméstica e das ruas. Para tanto, as propostas pedagógicas devem atender os interesses da comunidade, envolvendo-a para que se sintam pertencentes ao espaço escolar, atendendo a comunidade local em suas necessidades de desenvolvimento e educação.

Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições de participar criticamente do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação em nosso país. É necessário ter em mente que a democratização da gestão educacional não ocorrerá sem uma compreensão mais ampla da função política e social da escola.

A escola, no desempenho dessa função, precisa ter clareza de que o processo de formação para uma vida cidadã e, portanto, de gestão democrática passa pela construção de mecanismos de participação da comunidade escolar, como: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, Conselhos de Classes etc.

Desta forma, para que a tomada de decisão seja compartilhada e coletiva, é necessária a efetivação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de dirigente escolar; a criação e a consolidação de órgãos colegiados na escola (conselhos escolares e conselho de classe); o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e da consolidação de grêmios estudantis; a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola; a redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres, na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições. É nessas direções que se implementam e vivenciam graus progressivos de autonomia da escola.

Como podemos compreender com essa pesquisa, a construção do projeto pedagógico da escola é impossível separá-lo de seu contexto social, cultural, geográfico, político e histórico. Todas essas dimensões atuam direta ou indiretamente no cotidiano escolar e na prática de ensino, pois os sujeitos presentes na escola e que efetivam as práticas e relações interpessoais são também sujeitos de um determinado contexto social, cultural, geográfico, político e histórico. Ou seja, o trabalho da escola não é um trabalho restrito apenas à sala de aula. É necessário incluir as famílias no cotidiano escolar das crianças, respeitando e compreendendo as limitações dos familiares.

Desta forma deve ter a participação de todos que estão inseridos na escola e na comunidade escolar com muita responsabilidade e compromisso ético e nunca deve perder de foco a identidade da escola.

Considera, portanto relevante para a melhoria da democracia nas instituições escolares e no sistema público de ensino o envolvimento de toda comunidade escolar, com projetos e iniciativas que aproximem a comunidade da escola, faça aquele espaço ter sentido e significado na comunidade. A escola deve ser um espaço de reflexão, união, aprendizado, que forma um cidadão crítico e reflexivo e contribui com o contexto social no qual está inserido.

Desta forma, minha inquietude se direciona em como relacionar o contexto social do aluno na gestão e prática pedagógica, com o foco em um conhecimento significativo desde a Educação Infantil.

Penso neste foco da Educação infantil, pois muitas vezes as crianças menores são tidas socialmente como um ser que não compreende o entorno, o contexto, mas nesta fase acredito que devemos possibilitar novos desdobramentos menos limitantes da cultura social, proporcionar ainda mecanismos de escutatória e percepção para poder atuar na frente do ensino-aprendizagem, de forma que a criança se torne protagonista e autônoma.

A unidade escolar que atuo de Educação Infantil está localizada em uma região de extrema vulnerabilidade, violência e precariedade. Ao passar pelas imediações me deparava com a moradia e o espaço de interação das crianças, locais sem condições de moradia, muitas vezes sem a supervisão e acompanhamento de adultos, local sujo, sem rede de esgoto, constituído por diversas moradias construídas irregularmente, por vários tipos de materiais, sendo o material predominante, a madeira, ficando nítido que se trata de restos de materiais de construção, e muitas destas moradias foram construídas em um terreno invadido localizado no entorno da Unidade Escolar. Há também nas imediações construção de casas populares como CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano), o que acaba por ter uma rivalidade e preconceito de quem mora nos prédios e quem mora na “favela”. Desta forma, essa realidade me faz refletir que dentro da sala de aula não podemos desconsiderar todo esse contexto.

Além de favorecer esse desenvolvimento do aluno o ambiente escolar tem uma importante contribuição na formação humana que não deve se esgotar na individualidade do aluno, mas ser ampliada, a todo o contexto social no qual este indivíduo está inserido, pois tal contexto também influencia essa formação, desta forma para uma atuação significativa e efetiva é necessária ter uma dimensão de atuação, também na esfera familiar e coletiva, possibilitando a valorização das experiências dos alunos, dando possibilidade ao diálogo, com o objetivo na construção do conhecimento. Assim analisamos que parceria escola-família nos mostra claramente a coparticipação de ambos na educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de favorecer o aprendizado o ambiente escolar tem uma importante contribuição na formação humana que não deve se esgotar na individualidade do aluno, mas ser ampliada, a todo o contexto social no qual este indivíduo está inserido, pois tal contexto também influencia essa formação, desta forma para uma atuação significativa e efetiva é necessário considerar tais questões, visando uma formação cidadã e significativa.

Desta forma, o estudo diagnóstico realizado pelos profissionais da escola, somado a participação da comunidade nos projetos da escola agrega bastante a organização do trabalho docente, pois as propostas estarão de acordo com a realidade.

Assim, percebe-se que é de extrema necessidade para Unidade Escolar, para ações efetivas, também, compreender o que ocorre em seu entorno, pois a escola e os sujeitos ali presentes não se separam do contexto no qual se encontram.

Acreditamos enquanto professores que nossa formação contribui para esse papel reflexivo, e essa formação do professor reflexivo exige estar comprometido, engajado, compartilhando e trocando experiência com a comunidade escolar, examinando criticamente as ações realizadas e buscando contribuir para melhorá-las.

Compreendemos que a participação e envolvimento dos familiares dos estudantes são fundamentais para que possamos compreender melhor a cultura da escola e a importância que esta adquire na comunidade, e a partir desses elementos planejar, para que possamos melhor dimensionar e refletir sobre a prática de ensino e soluções de conflitos do cotidiano escolar.

A educação não começa e termina na escola, há todo um contexto social envolvido que deve ser incluso e valorizado dentro desse processo, para que as ações ganhem sentido dentro da sociedade. Novos estudos, tendo em vista a função social da escola, se tornam necessários para que possamos discutir, analisar e compreender os resultados da gestão democrática e a qualidade da educação, sendo está mais significativa, participativa e possibilitando favorecer a formação de novos sujeitos políticos, imbuídos de valores democráticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em . Acesso em: 2 mai., 2019.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**, 2003.

CÁRIA, Neide Pena; GARRONI, Maria de Lourdes. **O gestor escolar e a função educativa**. <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-gestor-escolar-e-a-funcao-educativa-4993639.html>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. **Gestão e democracia na escola: Limites e desafios**. Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria. v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 27-41.

COLARES, Anselmo Alencar; SOUZA COLARES, Maria Lília Imbiriba. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DI GIORGIO, C.A.G. **Por uma escola da consciência universal: a escola dinamizadora do seu entorno em tempos de globalização**. Tese (Livre-Docência – Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual de Presidente Prudente, 2001.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123p. (Coleção UAB-UFSCar).

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. CONAE, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIGO, Adriana F. C.; BRAGA, Fabiana M. de (Orgs.). **Em busca do conhecimento em educação: Fundamentos do trabalho acadêmico-científico**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 89 p. (Coleção UAB-UFSCar).

PATARO, Cristina S. Oliveira. et. al. **Escola: espaço de análise e pesquisa cotidiano escolar e práticas de ensino**. Compreendendo o cotidiano escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 31 – 80. (Coleção UAB-UFSCar).

Riscal, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar** / Sandra Aparecida Riscal. -- São Carlos : E UFSCar, 2009. 118 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

SALLES, Helena da Motta **Gestão democrática e participativa** / Helena da Motta Salles. – 3. ed. rev. ampla. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES: UAB, 2014.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 89-103.

TROJAN, Rose Meri. **Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso**. Revista Iberoamericana de Educación. n. 51/1, 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3172Trojan.pdf>. Acesso em: 4 mai., 2019.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMBATE AO RACISMO E CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA E INCLUSIVA



ANTI-RACIST EDUCATION: COMBATING RACISM AND BUILDING A MORE JUST AND INCLUSIVE SOCIETY

AIDER ANDRADE BICALHO

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

RESUMO

O presente artigo busca abordar o tema da Educação Antirracista em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva. Buscou-se fazer um estudo por meio de fontes bibliográficas, com as contribuições de especialistas que analisam o fenômeno, particularmente, no ambiente escolar. A ideia é compreender a discriminação racial como um espectro do racismo estrutural e estruturante da sociedade ainda na atualidade e a luta negra, bem como a ancestralidade e a representatividade desempenham um papel importante no combate ao racismo e à desigualdade social. Ainda nesse contexto, o artigo fala das constantes lutas, que culminaram em marcos legais no Brasil para promover uma Educação Antirracista, garantindo estudos obrigatórios do ensino da história e da

cultura africana e afro-brasileira, abordando a educação das relações étnico-raciais na educação básica.

Palavras-chave: Racismo; Sociedade; Ambiente Escolar.

ABSTRACT

This article seeks to address the issue of anti-racist education in favor of a fairer and more inclusive society. A study was conducted using bibliographical sources, with contributions from specialists who analyze the phenomenon, particularly in the school environment. The idea is to understand racial discrimination as a spectrum of structural racism that still structures society today, and the black struggle, as well as ancestry and representativeness, play an important role in combating racism and social inequality. Still in this context, the article discusses the constant struggles, which have culminated in legal frameworks in Brazil to promote anti-racist education, guaranteeing compulsory studies of the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, addressing the education of ethnic-racial relations in basic education.

Keywords: Racism; Society; School environment.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista tem por objetivo combater toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhecendo e valorizando as várias contribuições passadas e atuais, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo. É uma abordagem pedagógica que visa combater o racismo e promover a igualdade racial em contextos educacionais e na sociedade como um todo.

Para que efetivamente tenhamos uma educação antirracista, faz-se necessário compreendermos e combatermos o racismo estrutural, que um tipo de racismo presente na estrutura da sociedade, ou seja, é uma discriminação social enraizada. Ele se manifesta em práticas, hábitos, situações e falas do dia a dia que promovem o preconceito racial, mesmo que sem a intenção. O racismo estrutural é resultado de um processo histórico, em que a falta de ações e políticas públicas, sociais e raciais para a inclusão de pessoas negras e indígenas na sociedade privilegiou certos grupos.

A ancestralidade é a ligação com as gerações anteriores, ou seja, com os avós, bisavós e assim por diante, representando a conexão entre as pessoas. Essa conexão apresenta um papel importante no combate ao racismo, ao resgatar a história e fazer renascer o sentimento de pertencimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Diante dessa conexão, a representatividade é fundamental, pois o processo de reconhecimento da identidade racial é um caminho marcado por descobertas pessoais, reflexões sobre heranças culturais e enfrentamento de estereótipos.

A Educação Antirracista, ao longo da história, conquistou marcos legais no Brasil, mas precisa ser um compromisso institucional do estado brasileiro, no qual municípios, estados e a União têm o dever de promover uma política pública sistêmica para o enfrentamento do racismo na Educação, garantindo que eles não fiquem somente no papel.

QUE É EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista tem o objetivo de combater o racismo e promover a inclusão e a igualdade e apresenta um papel importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de promover a inclusão. Os principais objetivos da educação antirracista são: combater o racismo no ambiente escolar e na sociedade, valorização da história dos povos africanos e afro-brasileiros, promoção da conscientização cultural e do conhecimento sobre as relações étnico-raciais, preparação dos alunos para se posicionarem contra o racismo e contra o sistema de desigualdade. Essa prática reconhece a existência de discriminações estruturais baseadas em raça e trabalha ativamente para desconstruir preconceitos, estereótipos e desigualdades históricas.

As escolas apresentam um papel fundamental ao promover a educação antirracista, com inúmeras propostas, como: inclusão de brincadeiras e jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas, oferta de merenda com ingredientes ou pratos de influência africana, leituras de autores negros, garantia de que pessoas negras ocupem espaços de tomada de decisão, oportunizar momentos com representantes do movimento negro para debater com a comunidade escolar, revisão do currículo e construção de um Projeto Político Pedagógico que contenham práticas pedagógicas antirracistas, apresentação de referências negras nas imagens e na abordagem de todas as áreas do conhecimento.

É dentro do espaço escolar que crianças e adolescentes constroem os primeiros aprendizados e fazem muitas descobertas sobre a vida. Infelizmente, é no mesmo espaço que muitas vezes eles experienciam situações de preconceitos e violências, principalmente os estudantes negros. A escola precisa estabelecer um ambiente seguro, que integre e valorize as diferenças, caso contrário, ela afasta os alunos. A educação antirracista é pautada na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino

da história e cultura africana e afro-brasileira. É um dos mecanismos importantes para corrigir esse cenário e promover mudanças na forma de educar.

O QUE É RACISMO ESTRUTURAL

Silvio Almeida é advogado, filósofo, escritor, pesquisador, professor e ativista em favor dos direitos humanos. Em suas escritas, defende a promoção da igualdade racial e luta contra o racismo estrutural. Silvio Almeida (2017, p. 38), em suas pesquisas indica:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que "ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2017, p. 38).

Racismo estrutural é um tipo de discriminação racial que está enraizado na sociedade, orientado por hábitos, práticas, falas e situações que promovem o preconceito racial, mesmo sem a intenção. É um processo histórico que se perpetua ao longo do tempo, gerando discriminações complexas e por vezes invisíveis. Ele se manifesta em diversas áreas da sociedade, como as relações institucionais, econômicas, culturais e políticas. No Brasil, o racismo estrutural é uma herança da escravidão, que normalizou a ideia de inferioridade dos negros e indígenas. A ausência de políticas de inclusão racial e assistência social, por exemplo, contribuiu para a perpetuação desse racismo.

O racismo estrutural se manifesta de diversas formas, como: pouca representação política de negros, negros sendo maioria no sistema carcerário, negros representando a maior parte da população pobre, menos acesso à educação para negros, violência policial e tratamento desigual por parte das forças de segurança. O racismo estrutural é diferente do racismo institucional, que é a discriminação praticada em ambientes de trabalho, como órgãos públicos, empresas e universidades. Ele é uma forma de discriminação que permeia as instituições, a cultura, a história e as práticas sociais em uma sociedade, favorecendo certas raças ou etnias em detrimento de outras. A educação antirracista é fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural no Brasil, especialmente considerando o impacto desproporcional desse sistema sobre negros e indígenas em áreas como segurança pública, educação, saúde e condições socioeconômicas. A escola, enquanto espaço de formação humana, tem um papel central na construção de um ambiente mais inclusivo e no combate às desigualdades racialmente estruturadas. Ao atuar contra o racismo estrutural, a educação antirracista transforma a escola em um espaço de valorização das identidades e trajetórias das populações historicamente marginalizadas.

REPRESENTATIVIDADE E ANCESTRALIDADE

A representatividade é um aspecto importante da educação antirracista, pois contribui para a valorização e reconhecimento de artistas negros e negras. A falta de representatividade em referências bibliográficas e imagéticas apresentadas em sala de aula pode ser um problema. A educação antirracista tem como objetivo combater o racismo e promover a consciência cultural, desconstruindo estereótipos e questionando estruturas que estimulam o preconceito racial. Para isso, é importante que a educação antirracista inclua a representatividade de artistas negros e negras em suas práticas pedagógicas.

A representatividade é fundamental para que todos os presentes em uma sociedade sejam ouvidos e integrados no processo de tomada de decisões. Isso é particularmente importante para

grupos historicamente marginalizados, cujas demandas e perspectivas muitas vezes são ignoradas em estruturas de poder dominadas por majorias. A representatividade promove o acesso equitativo a direitos fundamentais, garantindo que as necessidades e aspirações de todos os grupos, incluindo minorias, sejam contempladas. Previne exclusões sistêmicas, como desigualdades de gênero, raça, orientação sexual ou origem cultural.

A ausência de representatividade cria tensões sociais que podem levar à deslegitimação do sistema político. Quando minorias não se sentem ouvidas, a frustração pode resultar em conflitos e instabilidade, como demonstrado por muitos contextos históricos de conflitos armados. Uma democracia plena só existe quando há inclusão. A representatividade diversifica o debate político, enriquecendo a formulação de políticas públicas com perspectivas variadas. É o antídoto contra a monopolização do poder, permitindo que grupos distintos participem do planejamento e execução das políticas. Ter modelos positivos que compartilhem de sua história ou identidade reforça o senso de valor e importância pessoal. A representatividade ajuda os indivíduos a sentirem que são parte integrante da sociedade.

A representatividade transcende a ideia de mera inclusão numérica; trata-se de um movimento para garantir igualdade, dignidade e empoderamento em todos os níveis da sociedade. Ao dar voz a todos os grupos, sobretudo aqueles historicamente silenciados, a sociedade não só se torna mais justa e inclusiva, mas também mais rica em ideias e soluções para os desafios coletivos. É pela representatividade que se constrói uma democracia sólida, capaz de evoluir civicamente e alcançar desenvolvimento econômico e social sustentável.

A representatividade subjetiva é um aspecto crucial do conceito de representatividade, pois trata diretamente do impacto psicológico e emocional de se sentir visto e reconhecido em narrativas, personagens e experiências compartilhadas na sociedade. Essa dimensão vai além da simples presença de grupos em espaços de poder ou decisão; ela se refere à conexão pessoal que as pessoas estabelecem com representações culturais que refletem suas vivências, identidades e emoções. Quando indivíduos se veem representados de forma fiel e positiva, suas experiências

pessoais são reconhecidas como legítimas, o que promove um sentimento de pertencimento à sociedade. Reconhecer-se em personagens ou narrativas fortalece a autoestima, especialmente em crianças e jovens, que ainda estão formando sua identidade. Essa identificação gera um sentimento de orgulho em relação às próprias origens, histórias e características.

A representatividade subjetiva amplia as perspectivas disponíveis em expressões culturais, como literatura, cinema, arte e mídia, permitindo que diferentes realidades sejam visibilizadas. Ela não só beneficia quem se identifica diretamente com as representações, mas também educa e sensibiliza aqueles que não compartilham da mesma experiência, promovendo empatia. Ao incluir narrativas diversas, a sociedade desafia preconceitos e normas restritivas, pavimentando o caminho para a construção de espaços mais inclusivos. A representação de histórias de superação, liderança ou sucesso de pessoas marginalizadas pode inspirar outros a perseguirem seus objetivos, mostrando que barreiras podem ser superadas.

A representatividade subjetiva é um poderoso instrumento de inclusão e transformação social. Ao permitir que indivíduos se reconheçam e se sintam validados, ela impacta positivamente a autoestima, a identidade e a autoaceitação. Promover a diversidade em narrativas e representações culturais é uma forma de construir sociedades mais empáticas, justas e equitativas, onde todos possam se sentir parte integrante e valorizada.

A ancestralidade é uma ponte que liga o passado ao presente e ao futuro, e pode ser uma fonte de sabedoria, criatividade e pertencimento. Ancestralidade e pertencimento estão relacionados, é a conexão com as gerações passadas, através de memórias coletivas e o sentido de herança. A ancestralidade pode ajudar a compreender melhor quem somos, a entender nossas identidades, origens, crenças e culturas. Ela pode nos ajudar a perceber o que nos torna únicos e singulares e pode ser explorada através da genealogia, permitindo resgatar e celebrar tradições passadas de geração em geração. A ancestralidade é um elemento profundo e essencial da identidade humana, conectando-nos a uma herança cultural, histórica e espiritual que transcende o tempo. Ela representa a ligação com os que vieram antes de nós, não apenas por meio de linhagens biológicas, mas também através de tradições, valores, memórias e ensinamentos transmitidos entre gerações. A ancestralidade está intrinsecamente ligada aos rituais, costumes, mitos e práticas que definem uma

comunidade ou povo. Essas tradições preservam a riqueza cultural e oferecem um senso de continuidade. Cada gesto, celebração ou prática ancestral é uma forma de manter viva a memória coletiva e fortalecer os laços culturais.

Tem mais a ver com memória do que com o passado. Faz uma profunda ligação com nossa ancestralidade é um elo poderoso que nos conecta ao passado e, ao mesmo tempo, nos projeta para o futuro. Ela enriquece nossas vidas com significado, nutre nosso senso de pertencimento e preserva a diversidade cultural que define a humanidade. Ao honrar e compreender nossas raízes, encontramos inspiração e força para viver de maneira plena e conectada à "teia da vida". E que, por vezes, repetimos padrões não benéficos de forma a honrar quem veio antes, ainda que se faça isso de maneira inconsciente. Gomez (2017, p.97), como reconhecimento do corpo negro enquanto discurso para descolonizar o corpo e ressaltar a ancestralidade, nos fala:

Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público, sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. (GOMES, 2017, p. 97)

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O combate ao racismo e a promoção da educação antirracista estão presentes nos principais documentos brasileiros, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2003, foi criada a Lei nº. 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação das relações étnico-raciais na educação básica (pública e privada).

Dois documentos, em especial, orientam a sua efetivação no cotidiano das comunidades escolares: o Parecer 03/04 e a Resolução 01/04, do Conselho Nacional de Educação, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2009.

Destacam-se ainda o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a Lei de Cotas para ingresso nas universidades e instituições de ensino técnico federais (Lei nº. 12.711/2012), frutos dos esforços dos movimentos sociais antirracistas.

A Lei 10.639, de 2003, alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), documento que organiza toda a educação básica brasileira. Fruto da articulação de movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, o texto da lei aponta que os conteúdos trabalhados na escola devem incluir “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”.

Questões importantes sobre como tratar do período de escravidão, a contribuição da população negra, mito da democracia racial, estereótipos e afirmações equivocadas sobre os negros no País são abordados pelo documento.

Promover conteúdos que apresentem a produção artística, intelectual e social negra é essencial para fortalecer a identidade, a autoestima e o senso de pertencimento dos jovens negros. Isso não apenas combate a invisibilidade histórica e cultural sofrida por essa população, mas também oferece referências positivas que podem inspirar trajetórias e transformações pessoais e coletivas. Isso tudo ajuda na autoidentificação como potências e como indivíduos capazes. A partir das

diretrizes da lei, escolas e professores devem construir juntos um projeto político-pedagógico que promova uma verdadeira ampliação dos currículos a partir da diversidade cultural, racial, social e econômica presente na sociedade brasileira.

A educação antirracista tem como objetivo combater o racismo dentro e fora da escola, através de uma abordagem de ensino que valoriza a história e reforça a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do país. Embora o ensino antirracista ainda não seja uma realidade universal no Brasil, a Lei 10.639/03 representa um avanço significativo na luta contra o racismo. Sua plena aplicação depende de esforços conjuntos entre governos, escolas, professores e sociedade civil. Ao valorizar e ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira, construímos um ambiente educacional mais justo, que reconhece e celebra a diversidade cultural do país enquanto forma cidadãos conscientes e comprometidos com a igualdade racial. Contudo, a permanência de estudantes negros no ambiente escolar tem sido muito comprometida em razão dos processos discriminatórios que ocorrem cotidianamente e muito ainda precisa ser debatido e colocado em prática no dia a dia, para garantir a equidade na educação.

A educação antirracista existe para dar visibilidade ao debate, para proteger as crianças e adolescentes do racismo e garantir que todos e todas tenham garantido seu direito desenvolvimento integral. O antropólogo, professor e pesquisador, Kabengele Munanga (1999, p.16), especialista em relações raciais, afirma que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa não apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação de riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 1999, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o que foi abordado, a Educação Antirracista incluída nos currículos escolares pode promover uma perspectiva necessária sobre inclusão e diversidade, estimulando reflexões, debates e outras práticas que enfrentam o comportamento discriminatório dentro e fora da sala de aula. Para promover uma educação antirracista, é preciso reconhecer que o racismo existe também na escola e que é necessário preparar os indivíduos para se colocarem contra esse sistema

O conceito de racismo estrutural é usado para defender ações afirmativas, como a implantação de cotas raciais em universidades. O racismo estrutural é um tipo de racismo que está presente na estrutura da sociedade. O racismo estrutural é o resultado de séculos de exclusão sistemática de pessoas negras e indígenas no Brasil, mantido pela falta de políticas públicas inclusivas e pela perpetuação de privilégios. Combatê-lo exige um esforço coletivo para desnaturalizar as desigualdades, promover reparações históricas e implementar ações afirmativas que transformem as estruturas sociais e garantam uma sociedade mais justa e igualitária. O resultado é que certos grupos — no caso do Brasil, pessoas brancas — acabaram privilegiadas devido à não inclusão de outras raças na sociedade.

A ancestralidade é uma fonte de sabedoria, identidade, pertencimento e saúde. Honrar os ancestrais e os mais velhos é reconhecer que somos parte de uma longa linhagem de histórias, experiências e sabedorias. Esse respeito enriquece nossa perspectiva, reforça nossos laços comunitários e garante que o legado dos que vieram antes continue a iluminar o caminho para as próximas gerações. A representatividade e a ancestralidade são importantes elementos para uma educação antirracista, pois ajudam a valorizar a história e a cultura dos povos negros e a construir uma sociedade mais igualitária. É importante apresentar pessoas negras em posições de liderança e que tomem decisões, para que as novas gerações possam se inspirar. A representatividade deve ser

qualitativa, não apenas quantitativa. É importante trazer a ancestralidade para as salas de aula e para as famílias, para que as pessoas possam conhecer a história dos seus antepassados. Respeitar os saberes locais e as experiências das comunidades é uma forma de promover uma aprendizagem que faça sentido para os alunos.

Nos últimos 21 anos, três marcos legais têm contribuído para que a Educação Antirracista esteja presente na escola. São eles, a Lei 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira), a Lei 11.645/2008 (que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (2004). Retomar e reconstituir as práticas pedagógicas à luz dos marcos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros é uma ação fundamental para criar uma educação mais inclusiva, crítica e antirracista. Ao incluir essas referências no currículo, formamos cidadãos conscientes de suas origens, respeitosos com as diferenças e comprometidos com a transformação social. A educação desempenha um papel central na desconstrução do racismo estrutural e na construção de um futuro mais igualitário. O objetivo da lei é valorizar a herança ancestral e a presença contemporânea dos chamados “afrodescendentes”, enfatizando o seu papel na formação socioeconômica e cultural do país, destacando o protagonismo e a resistência das populações negras e indígenas no Brasil, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2017, p.38.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2012.
- CARREIRA, Denise. Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- CARREIRA, Denise; SILVA, Allyne Andrade e (Org.). Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/ SECAD, 1999. p.16.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPEP, 2021.

A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GAMIFICATION IN BASIC EDUCATION



ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

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

RESUMO

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

Palavras-chave: Brincar; Conceitos Matemáticos; Gamificação.

ABSTRACT

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

Keywords: Play; Mathematical concepts; Gamification.

INTRODUÇÃO

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

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

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

No âmbito educacional, atualmente existe uma ampla variedade de jogos e aplicativos baseados em tecnologia que os professores utilizam com seus alunos. O motivo por trás dessa utilização é o fato de muitos alunos não prestarem total atenção durante as aulas virtuais. Essas aplicações e jogos têm o objetivo de captar a atenção dos alunos e são considerados estratégias eficazes para engajá-los no aprendizado, aproveitando-se do caráter lúdico dos jogos. Os professores estão constantemente aprendendo a incorporar jogos em suas atividades de ensino, pois a implementação desses recursos na dinâmica pedagógica é importante para criar um ambiente participativo que motive os alunos a aprenderem e explorar o conteúdo de maneira divertida.

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

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

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

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

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

Portanto, considera-se que o corpo docente das diferentes instituições enfrenta um grande desafio ao lidar com a gestão das novas ferramentas tecnológicas para ministrar suas aulas. Surge então um problema, uma vez que nem todos os professores têm a capacidade de se adaptar aos

serviços proporcionados pela tecnologia digital, o que impede o progresso na construção do conhecimento na era tecnológica.

AS TECNOLOGIAS, O PERÍODO DE PÂNDEMIA E A EDUCAÇÃO ATUAL

Durante o contexto da pandemia do COVID-19, surgiram inúmeras dificuldades no campo da educação devido à implementação de um novo formato a partir de 2020. Nesse período, foram identificadas necessidades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, enquanto os professores, apesar das circunstâncias, continuaram utilizando materiais tradicionais baseados em livros didáticos. Diante dos problemas observados, muitos não consideraram as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis para se adaptarem ao novo método de estudo, que poderiam ter sido utilizadas para motivar os alunos por meio da tecnologia. Essa abordagem poderia ter evitado o desinteresse dos alunos e proporcionado a geração de novos conhecimentos.

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

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

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

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

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

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

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

AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conforme Silva (2016, p. 62) afirma:

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

Superar as limitações da transmissão e da comunicação entre professor e aluno, assim como do conhecimento no âmbito do ensino tradicional, requer uma mudança de paradigma. Isso implica em incorporar metodologias ativas ao processo pedagógico, integrando-as às mídias e tecnologias. Essa abordagem torna o ambiente escolar mais atrativo e estimulante para os alunos contemporâneos, pois permite a construção do conhecimento, a inovação, a resolução de problemas, a investigação, o diálogo, o pensamento crítico e a experimentação de novas formas de se relacionar com o mundo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

"Atualmente, é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança nos processos de ensino e aprendizagem, e os resultados promissores em termos de avanço educacional estão diretamente relacionados ao uso da tecnologia para a emancipação humana, desenvolvimento da criatividade, autocrítica, autonomia e liberdade responsável."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para que esse processo de aprendizagem possa gerar oportunidades de libertação, é essencial que os educadores compreendam a verdadeira razão por trás dos desafios e dificuldades que enfrentam, assumindo assim o seu papel de facilitadores e construtores do conhecimento (DEMO, 1993).

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

Ao considerar a realidade da nova geração e observar o modelo atual de ensino-aprendizagem, é evidente a lacuna entre a forma como os alunos percebem e experimentam a realidade e como as instituições educacionais lidam com essa mesma realidade. Não é difícil perceber que

o atual método de ensino gera desinteresse por parte dos alunos devido à forma abstrata como as informações são apresentadas (TOLOMEI, 2017, p. 146).

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

GARÓFOLO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado.** Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias?query=como%20as%20metodologias>. Acesso em 2 jun.2024.

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

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

SILVA, Salete. **Aprendizagem ativa.** Revista educação. 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/07/15/aprendizagemativa/>>Acesso. Acesso em: 2. jun.2024.

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

DESEMPAREAMENTO DAS INFÂNCIAS: A CRIANÇA E A NATUREZA

UNBUNDLING CHILDHOODS: CHILDREN AND NATURE



ALEXSANDRA MARIA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela UNISA Universidade de Santo Amaro no ano de 2007, Pós-graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Integradas Campos Salles em 2023; professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

A Educação Ambiental é um processo educativo que amplia o foco do sistema educacional para relacionar as ações culturais com o ambiente, ou seja, um processo que insere a vida em seu amplo contexto à rotina educativa. Infelizmente os sistemas educacionais não têm bem compreendido ou bem aceito a Educação Ambiental, o que dificulta a consolidação desta prática multifacetada e interdisciplinar. Para que possa ser inserida nos atuais sistemas educacionais, faz-se necessário o desenvolvimento de novos sistemas educativos que propiciem práticas sensibilizadoras oportunizando um contato com os sentidos para ampliar a percepção sobre o ambiente em que vivemos. Com esta pesquisa procurou-se identificar as práticas pedagógicas e as metodologias que têm maior aceitação, no sentido de sensibilizar professores e alunos para as questões ambientais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no intuito de mostrar a importância da Educação Ambiental nas séries iniciais, desenvolvendo nas crianças o senso crítico através da observação do meio em que estão inseridas, dos conceitos abordados em sala de aula, de brincadeiras, dos recursos naturais, entre outros elementos que acompanham a temática em questão.

Palavras-chave: Educação ambiental; Séries Iniciais; Desenvolvimento E Aprendizagem.

ABSTRACT

Environmental Education is an educational process that broadens the focus of the educational system to relate cultural actions to the environment, i.e. a process that inserts life in its broad context into the educational routine. Unfortunately, educational systems have not fully understood or accepted environmental education, which makes it difficult to consolidate this multifaceted and interdisciplinary practice. In order for it to be included in current educational systems, it is necessary to develop new educational systems that encourage sensitizing practices, providing contact with the senses in order to broaden our perception of the environment in which we live. The aim of this research was to identify the pedagogical practices and methodologies that are most widely accepted, in order to sensitize teachers and students to environmental issues. This is a qualitative study carried out in order to show the importance of Environmental Education in the early grades, developing in children a critical sense through observation of their surroundings, the concepts covered in the classroom, games, natural resources, among other elements that accompany the theme in question.

Keywords: Environmental education; Early grades; Development and learning.

INTRODUÇÃO

Perante diversas ocorrências, frequentemente, irreversíveis no meio ambiente, provocados pela atuação humana, se faz necessário uma abordagem sobre as questões ambientais, no que se refere aos seus impactos.

É expressivo enfatizar a importância das questões ambientais, sendo que estas têm aumentado progressivamente nos últimos anos, buscando suprir a desinformação, ou mesmo que se deixe de desdenhar os impactos negativos que o desenvolvimento tecnológico não controlado pode produzir na qualidade de vida das pessoas.

Para existir concepção e valorização por parte dos alunos em relação ao meio ambiente, é necessário que o professor tenha noção do seu papel social como educador, apontando a formação de alunos reflexivos, em relação às questões ambientais, sociais, econômicas e políticas, que são inerentes e essenciais. Por isso, estudar e analisar estas questões, ainda que não seja algo inédito é sempre relevante se considerarmos a dependência entre ser humano e meio ambiente/natureza. É preciso alertar os alunos de que não haverá vida se não existir uma relação harmônica entre o homem e o meio no qual está inserido.

Assim pergunta-se: Quais as contribuições da educação na formação da consciência ambiental entre crianças?

Torna-se imprescindível que os indivíduos tomem consciência de seu papel, à medida que se tornem envolvidos em ações em prol da preservação ambiental, criando o desenvolvimento sustentado, que se trata do modelo de desenvolvimento que considera, além dos fatores econômicos, os aspectos sociais e ecológicos.

As ações devem avaliar os recursos disponíveis, as condições ambientais e as consequências que a interferência humana resultará no local a curto, médio e longo prazo.

Fundamentado no contexto atual, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar o processo de inclusão da educação ambiental na educação infantil, apontando suas implicações na prática docente e uma possível reflexão no seu fazer pedagógico. Quanto aos específicos, destacam-se: Investigar se, e como a educação ambiental é trabalhada no ensino infantil; constatar as contribuições da inclusão da educação ambiental como disciplina curricular no ensino infantil; Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais relacionadas no dia a dia escolar.

Baseado nestes levantamentos aspirou-se estudar a questão do meio ambiente, sua preservação e a utilização do tema Educação Ambiental no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental, adicionado à grandeza legal para efetivação do fato.

O tema abrange as séries iniciais numa conjunção geral, tendo como atuante a criança, além de contar com a participação do professor, colaborador no processo ensino-aprendizagem, onde a Educação Ambiental torna o cenário da alfabetização construtora e formadora da personalidade humana, tendo como papel reunir a atenção de alunos, pais de alunos, professores, gestão escolar e comunidade para os problemas enfrentados no meio ambiente,

Sua função é concentrar a atenção de alunos, pais de alunos, professores, equipe escolar e pessoas da comunidade para a questão ambiental, uma vez que o tema corrobora as inter-relações e a interdependência dos elementos da natureza na composição e na conservação da vida no planeta.

Assim, a pesquisa a referenciais teóricos foi significativa, uma vez que se almejou estabelecer os acontecimentos utilizando-se de materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Além disso, foram usados obras e materiais distintos que abordavam o objetivo proposto, com auxílio de bibliotecas; a Internet também foi uma formidável aliada para tornar a pesquisa atualizada.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Levando em consideração que a escola, por meio de todos os seus elementos, é parte integrante da sociedade e responsável pela sua modificação, deve elencar-se com estudos que envolvem o meio ambiente local e global, mas também na investigação de mecanismos que permitam nela agir.

Tendo a contribuição da formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes para tomarem decisões e atuarem na realidade socioambiental, como a função principal da educação ambiental, ela permite também que o cidadão tenha um comprometimento com a vida, com o bem-estar de cada um do seu meio, atingindo praticamente todas as áreas dos currículos, podendo ser recebida como a educação escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.17):

A educação ambiental vincula-se diretamente com o exercício da cidadania na medida em que trata das questões, relativas ao ambiente humano, o que envolve o trabalho e a busca de soluções para problemas sociais como a fome e a violência. A compreensão do termo “ambiente”, envolvendo o universo social humano, é fundamental para que se possa desenvolver um ambiente saudável e para a formação de uma sociedade realmente justa, especialmente ao questionar qual o tipo de desenvolvimento que interessa a todos: para quem, para quê e como.

É por meio da Escola e da Educação que se pode mover toda sociedade, no que tange os problemas ambientais de primeira ordem, de modo a entender estes problemas e sobressair os interesses e valores, que interferem em cada ocasião, para que se chegue à solução deles. Este capítulo demonstra como a educação ambiental vem sendo descoberta como tema transversal nas escolas e qual sua função para a sociedade.

CONCEITO DE MEIO AMBIENTE

A ordem deste conceito é relativa à quantidade de elementos envolvidos, refletindo-se na dificuldade que pesquisadores e educadores encontram em chegar a uma concordância sobre ele. Talvez seja melhor considerar o meio ambiente a partir da ideia de aspectos sociais, que considera as diversas percepções que as pessoas podem ter do mesmo, em função do contexto a partir do qual produzem a sua concepção.

O meio ambiente deve ser percebido como o resultado das relações de interação entre sociedade e natureza em um espaço e tempo reais. O ambiente é determinado e arquitetado ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Portanto, surge como a súpula histórica das relações de interação entre sociedade e natureza.

Na visão de Reigota (1994, p.14):

O meio ambiente pode definir-se como sendo o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam em processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

É válido ressaltar que a dificuldade em conceituar o meio ambiente submerge uma série de questões primordiais que nem sempre estão respondidas para cada um, impedindo um posicionamento definitivo.

O conceito de natureza nos leva ao alicerce de recursos materiais que são transformados histórica e culturalmente a partir de nossa intervenção social. Somos parte da natureza e por razões não só, mas também biológicas, transformamo-la e isso faz parte do nosso processo histórico-cultural.

Baraúna relata que (1999, p.01):

A percepção humana em relação com a natureza se dá sob diferentes aspectos e no decorrer da história muitos fenômenos que descreveram as relações humanas com o meio ambiente, demonstram que nem sempre esta percepção foi compatível com as necessidades para se manter um ambiente saudável e em equilíbrio.

O maior problema para o amparo dos ambientes naturais está na vivência de diferenças nas percepções dos valores e da importância deles entre os indivíduos de culturas distintas ou de grupos socioeconômicos que exercem funções diferenciadas, no plano social, nesses ambientes.

Cada sujeito compreende, reage e contesta diferentemente diante às ações sobre o meio. Os rebates ou revelações são, portanto, resultado das percepções, dos processos cognitivos, análises e esperanças de cada pessoa. Apesar de nem todas as revelações serem evidentes, mas elas são constantes, e afetam nossa conduta, na maioria das vezes, inconscientemente.

Afirma Lerípio (2001, p.46) que:

Cada imagem e ideia sobre o mundo são compostas de experiência pessoal, aprendizado, imaginação, memória e sistemas de valores. Os lugares em que vivemos, aqueles que visitamos e percorremos, os mundos sobre os quais lemos e vemos em trabalhos de arte, e os domínios da imaginação e de cada fantasia contribuem para as nossas imagens da natureza e do homem. Todos os tipos de experiências, desde os mais estreitamente ligados com o nosso mundo diário até aqueles que parecem remotamente distanciados, vêm juntos compor o nosso quadro individual na realidade. A superfície da Terra é elaborada para cada pessoa pela refração através de lentes culturais e pessoais, de costumes e fantasias. Todos nós somos artistas e arquitetos de paisagens, criando ordem e organizando espaços, tempo e causalidade, de acordo com nossas percepções e predileções.

O ato de percepção muda de pessoa para pessoa, cada ser pode compreender o mesmo ambiente de modos distintos, pois o ser humano aproveita do conhecimento para exercer essa tarefa.

A forma como se alcança o ambiente também depende da cultura de cada povo, é regional. Saber como os indivíduos percebem o ambiente em que vivem é de fundamental importância para o desenvolvimento da educação ambiental.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diversos são os conceitos idealizados, endireitados para elucidar, explicar ou ajustar a atuação educativa quanto à educação ambiental que é de máxima importância para o desenvolvimento desse trabalho. Apresenta-se, a seguir alguns conceitos formulados por vários autores.

Conforme Meadows apud Porto (1996, p. 25):

Educação ambiental é a preparação de pessoas para a vida enquanto membros da biosfera. (...) é o aprendizado para compreender, apreciar, saber lidar e manter os sistemas ambientais na sua totalidade. (...) significa aprender a ver o quadro global que cerca um problema específico, sua história, seus valores, percepções, fatores econômicos e tecnológicos, e os processos naturais que o causam e que sugerem ações para saná-lo. (...) é a aprendizagem de como gerenciar e melhorar as relações entre a sociedade humana e o ambiente, de modo integrado e sustentável. (...) significa aprender a empregar novas tecnologias, aumentar a produtividade, evitar desastres ambientais, melhorar os danos existentes, conhecer e utilizar novas oportunidades e tomar decisões acertadas. Educação ambiental é fundamentalmente uma educação para resolução de problemas com base na sustentabilidade e no aprimoramento contínuo para encontrar soluções melhores.

Segundo Dias (1993, p.76) a Educação Ambiental é um conjunto de conteúdos e práticas ambientais, orientadas para a resolução dos problemas concretos do ambiente, através do enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da comunidade.

Pereira (1993, p.76) destaca:

A Educação Ambiental como o processo contínuo de capacitação do cidadão para que, sem sacrificar a necessidade de desenvolvimento, ele participe ativamente da conservação do meio ambiente, contribuindo, portanto, para melhorar a qualidade de vida.

A Educação Ambiental na visão do autor pode ser considerada como uma linha filosófica das Ciências Ambientais, que tenta equacionar as adaptações do homem ao meio onde vive.

Já na visão de Birck (1994, p.06):

A educação ambiental deve configurar-se numa proposta de questionamento, em primeiro lugar da escola como um todo, depois das relações que se dão no ambiente escolar, familiar e da sociedade de maneira geral.

Pensa-se, portanto que a proposta da educação ambiental tem um tamanho intelectual que não deve ser perdida de vista, com certeza, é a construção do saber de forma democrática, honesta e comprometida.

A educação ambiental deve evadir da busca constante de culpados ou responsáveis pelos problemas ambientais da realidade, sem afetar as raízes sociais das relações sociedade x natureza, numa abrangência dos fatores econômicos e um questionamento acerca do sistema em que está inserida. Por outro lado, à criação de uma disciplina a mais no currículo escolar não é suficiente.

É de suma importância que inclua uma proposta de educação ambiental como dimensionamento político cultural, que deva estar presente em todas as variantes educativas, fazendo parte de uma aliciação da escola em busca do reconhecimento do cidadão como natureza e sociedade. Esta é uma questão fundamentalmente política.

Segundo Souza (1995, p.04), em outras palavras, algumas práticas em educação ambiental já são postas em vigor na atualidade, porém, muitas delas negam um dimensionamento social, ocultando os verdadeiros condicionantes da degradação ambiental, as relações socioeconômicas.

Assim sendo é importante que a prática desta visão educativa saia dos muros da teoria, atingindo a escola como uma práxis interdisciplinar que motive todos os membros da comunidade escolar, referendando o processo educativo como uma atividade de participação política dos cidadãos em busca de uma sociedade mais justa.

Vale advertir que a educação ambiental é uma realidade, e que sua ação deve permear todo o contexto educativo, numa visão constante e crítica a serviço da comunidade. É preciso que esse contexto busque o cotidiano do aluno, seus dilemas e seus problemas numa atitude concreta de educação plena, onde reinem a democracia, a cultura para todos e a justiça social, fomentada por um compromisso social de todos aqueles que lutam por uma escola digna, questionadora e voltada para uma sociedade igualitária e, com certeza, digna. Para tudo, é necessário que esta educação seja feita de forma a levar autoconscientização e não alienação.

O ato de participar e aprender a exercer o direito da cidadania, sendo que o exercício desse direito está presente nas mais diversas formas e níveis. Não se dá de forma espontânea, mas como aprendizado, principalmente buscando-se valores humanos com solidariedade, ética, respeito pela vida, responsabilidade, honestidade, amizade, altruísmo, democracia, entre outros.

Essa função pertence a todos. Atividades de sensibilização representam um caminho para tornar uma pessoa consciente de quão importantes são as atitudes e de como elas refletem o que se atrai e se cria no dia a dia de suas vidas.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental deve traçar valores que transportem a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, ajudando o aluno a meditar criticamente o princípio antropocêntrico, que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies, com isso reforçar-se a necessidade da inclusão da Educação Ambiental na educação formal e informal.

A importância sobre a educação ambiental, que hoje se procura constituir está aportada em outros referenciais, remotos daqueles da época em que se começou a pensar na mesma, e de lá para cá os determinantes destes referenciais foram se alterando significativamente.

Segundo Oliveira (1989, p.5):

A Educação Ambiental é um estudo científico das características da natureza e sua relação com o ser humano. Podendo ser considerada multidisciplinar, ou seja, pode ser integrada em todas as matérias do currículo escolar. Pode ser também considerada com uma disciplina independente, ensinada em todos os níveis escolares, desde o jardim da infância até a Universidade.

A educação ambiental deve ser ministrada na escola como ação educacional em todos os interesses de formação e disciplinas do currículo, pois independem de datas históricas e comemorativas etc. Ela se agrega ao processo educacional como um tema transversal que abarca os diferentes conteúdos disciplinares e abrange a assimilação de conteúdos, concepção de conceitos e a obtenção de competências para atuar na realidade de forma transformadora.

Em suma, a educação ambiental tem por princípio acender a sensibilidade, a produção da consciência do meio ambiente em geral e a compreensão crítica das questões ambientais ocasionadas da sua utilização pelas sociedades humanas no seu caminho histórico, permitindo ampliar nos alunos um denso interesse pelo meio ambiente e a pretensão de compartilhar ativamente na sua proteção e melhoramento, bem como contrair os conhecimentos necessários para interferir na resolução dos problemas ambientais, promovendo o valor e a necessidade de colaboração local, nacional e internacional.

Na visão de Oliva (2005, p.02):

A Educação Ambiental é uma prática que só agora começa a ser introduzida de modo organizado e oficial no sistema escolar brasileiro. Isso não quer dizer que alguns temas relacionados com o que nos habituamos designar como as questões ambientais já não estivessem presentes, eventualmente, no corpo programático das disciplinas.

Ao entrar no mundo do ensino formal, a Educação Ambiental tem o poder de ganhar maior espaço para reflexão, expandindo sua contribuição na formação e construção de ideias e de permitir a ação, que é a prática tradicional da Educação Ambiental, em outras experiências realizadas fora do mundo escolar.

A Educação Ambiental é um dos temas mais debatidos atualmente, em todos os níveis de ensino; pois avaliar os problemas ambientais é imprescindível, pois é dele que depende a qualidade de vida da população. Torna-se urgente que as pessoas conscientizem-se de preservar o meio ambiente. A economia pode voltar-se para o incentivo à reciclagem, ao reflorestamento, dando oportunidade às empresas que estão inseridas no contexto do meio ambiente e com isso, gerando mais empregos.

Para Reigota (1994, p.1):

A partir das últimas décadas a questão ambiental tornou-se uma preocupação mundial. A grande maioria dos países do mundo reconhecem a emergência dos problemas ambientais. A destruição da camada de ozônio, acidentes nucleares, alterações climáticas, desertificação, armazenamento e transporte de resíduos perigosos, poluição hídrica, poluição atmosférica, pressão populacional sobre os recursos naturais, perda de biodiversidade são algumas das questões a serem resolvidas por cada uma das nações do mundo, segundo suas respectivas especificidades. Entretanto, a complexidade dos problemas ambientais exige mais do que medidas pontuais que busquem resolver problemas a partir de seus efeitos, ignorando ou desconhecendo suas causas.

A questão ambiental deve ser abordada de forma global, acatando que a degradação ambiental é resultante de um processo social, determinado pelo modo como a sociedade adequa-se e utiliza os recursos naturais.

Resolver os problemas ambientais de forma isolada é impossível. É indispensável introduzir uma nova abordagem proveniente do entendimento de que a existência de certa qualidade ambiental está diretamente dependente do processo de desenvolvimento seguido pelas nações.

Na totalidade, a Educação Ambiental é importantíssima, pois somente com a sua inclusão na educação formal, principalmente no ensino infantil é que se conseguirá sensibilizar e conscientizar a população quanto à questão ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

É desejável a comunidade escolar refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos. Assim, é preciso salientar a sua importância nesse trabalho.

Na escola a educação ambiental pode ser amplamente trabalhada, quanto mais se diversificarem e intensificarem a pesquisa de conhecimento e a construção do caminho coletivo do trabalho, se possível, com interações diversas dentro da escola e desta com outros setores da sociedade.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

No âmbito das escolas é preciso que fique definido como objetivo pedagógico qual tipo de educação ambiental deve ser seguida, uma educação conservacionista que é aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas

naturais ou gerenciados pelo homem, ou uma educação voltada para o meio ambiente que implica em uma profunda mudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o estado conservacionista.

Reigota (1994) comenta o risco que a educação ambiental correu, a ponto de quase se tornar, por decreto, uma disciplina obrigatória no currículo nacional e transformar-se em “banalidade pedagógica”, sem potencial crítico, questionador a respeito das nossas relações cotidianas com a natureza, artes, conhecimento, ciência, instituições, trabalho e pessoas que nos rodeiam.

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é tela como substituto do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais. O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos. (ibidem, p. 47-48).

Percebe-se que em algumas práticas educativas nas escolas, onde, durante as aulas, o aluno é um simples ouvinte, não tendo, com raras exceções, oportunidade de expor suas ideias, debater a respeito do que lhe está sendo transmitido, opinar sobre outra maneira de se considerar tal assunto.

A escola, uma das principais instituições responsáveis pela educação e formação do homem, deve estar vinculada aos princípios da dignidade, da participação, da responsabilidade, da solidariedade e da equidade. Professores e funcionários das escolas precisam estar capacitados para interagir no processo de construção de cidadãos que saibam exercer sua cidadania.

Segundo Reigota, (1994, p.47-48):

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é tela como substituto do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais. O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos.

Percebe-se pequenas situações extrassala de aula e que também reforçam a ideia de as crianças serem apenas aprendizes, como, por exemplo: quando vão à merenda, não lhes é dada a possibilidade de virem a servir-se, o que estaria contribuindo para o exercício de construção moral da criança, quanto à conquista de autonomia.

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Pensamento crítico e inovador requerem espaço para se manifestar, oportunidade de expressão. Numa sala de aula, com certeza, o que se vê, igualmente nas escolas públicas e nos particulares, – embora reconhecendo que muitas estejam mudando – são as mesmas práticas pedagógicas que tivemos a oportunidade de experimentar quando éramos crianças, e que dão sustentação à relação de aprendizagem atual: o enfoque à memorização de datas, tabuadas, fórmulas etc., a desarticulação dos saberes com a realidade e o não estímulo à troca de experiências.

Faz-se necessário um trabalho onde haja oportunidade de as crianças desenvolverem-se tanto cognitiva quanto moralmente, uma escola que estimule a cooperação e não a disputa, uma escola que permita que as crianças troquem experiências por meio de trabalhos coletivos e que neles respeitem-se os diferentes pontos de vista, as diferentes maneiras de se chegar a um resultado almejado.

Hoje em dia, muitas redes públicas de educação já focalizam a questão da gestão democrática ou gestão participativa nas escolas. Resumidamente, muitos têm começado esse processo diagnosticando a própria escola: como são os alunos; quem são os pais; por que matriculam os filhos na escola; quem são os professores; qual é a realidade daquela escola. Levantam-se coletivamente quais os problemas escolares e, após essa etapa, somasse a visão da comunidade, inserindo-a também no processo de gestão.

Existem maneiras de estimular a criança e ao adolescente para a redescoberta do mundo natural e para o fascínio de desvendar e solucionar os mistérios da Terra.

Gardner (1995, p.35) considera importante a teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. Nesta visão:

Muitos talentos, se não inteligências, são ignorados hoje em dia; os indivíduos com esses talentos são as principais vítimas de uma abordagem da mente de visão única, limitada. Existem inúmeras posições não preenchidas ou mal preenchidas em nossa sociedade, e seria oportuno orientar os indivíduos com o conjunto certo de capacidades para essas colocações. Finalmente o mundo está cheio de problemas; para termos a chance de resolvê-los, precisamos utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos. Talvez um primeiro passo importante seja o de reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-los.

É de grande importância que a escola saiba transformar uma simples chuva ou uma ventania em aventuras de prospecção pelo pátio da escola ou por arredores.

Professores que, ao presenciar aluno observando um inseto, poderão acrescentar a colocação de problemas, indagando, com o que isso tudo tem a ver, por que isso é importante, com que se relaciona, como isso pode ser captado através da arte ou o que posso fazer a partir disso.

Certamente estimularão a sensibilidade que envolve essa competência, e podem ser incorporados a um projeto naturalista desenvolvido por professores. O aluno ao descobrir a natureza, acaba por comparar, relacionar, deduzir, classificar, analisar, sintetizar.

Cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue aprendizagem a partir da vida cotidiana, espaço privilegiado de aprendizagem. Mediar espaços para promover a aprendizagem significa envolver-nos no processo de compreensão e expressão do mundo através de práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, torna possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

As práticas de Educação Ambiental são uma busca frequente nas escolas. Cabe esclarecer que estas práticas não podem ser estanques, determinando um período específico para o seu desenvolvimento, mas devem estar inseridas nas diferentes formas de trabalho na rotina escolar. Outro ponto fundamental é o de cada docente inserir a visão ambientalista aos conteúdos e temáticas a serem desenvolvidos durante o período letivo.

Muitos educadores apresentam dificuldades ou, até mesmo, uma certa resistência quanto à inserção da Educação Ambiental em suas práticas educacionais, em suas atividades rotineiras. Isto se deve ao fato de termos poucas referências sobre práticas educativas ambientalistas. Com esta falta de referenciais, os/as professores/as, em geral, sentem-se “perdidos/as” em relação à Educação Ambiental.

Este capítulo procura mostrar a importância de trabalhar na Educação Infantil a Educação Ambiental, e como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica neste meio.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS

Para que os alunos possam compreender a complexidade e amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes a maior diversidade possível de experiências, e contato com diferentes realidades.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e sociais com o qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões.

Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimento sobre o mundo que as cerca.

Segundo os PCNs (1998, p.187):

A principal função do trabalho do tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Os trabalhos relacionados à Educação Ambiental nas séries iniciais possibilitam aos alunos desenvolverem um senso crítico em relação às suas práticas de consumo e desenvolverem o senso de responsabilidade e solidariedade em relação à utilização, conservação e preservação dos recursos naturais. Desta maneira, a Educação Ambiental contribui para a formação de cidadãos mais conscientes da problemática ambiental, capacitando-os para entenderem os processos, a fim de que possam intervir na realidade.

Assim a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.

Realmente, a natureza e a sociedade são o elo da interação com o aluno, cabendo ao professor administrar e fortalecer criticamente essa relação. Desenvolver uma postura crítica é muito importante para os alunos, pois isso lhes permite reavaliar essas mesmas informações, percebendo os vários determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa. Isso os ajuda a agir com visão mais ampla e, portanto, mais segura ante a realidade que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que atualmente a problemática ambiental está cada vez mais em evidência nos meios de comunicações e no cotidiano, cabe ao educador ambiental a desenvolver na educação formal um trabalho permanente de conscientização e sensibilização das questões ambientais.

É preciso, portanto, procurar uma abertura para outra dimensão nos campos do saber baseado no eco pedagogia, com o objetivo de desenvolver uma metodologia através do qual professores e alunos possam construir o conhecimento voltado para uma educação ambiental que permita transformar a escola em um local onde exerça a cidadania.

A educação para o meio ambiente numa visão holística proporciona uma conectividade centrada na consciência ambiental e a escola terá que encontrar formas de trabalhar conteúdos e metodologias adequadas a este propósito. Nas aulas de Geografia a Educação Ambiental é inserida e desenvolvida por meio de módulos temáticos, onde são tratados os assuntos como cultura, modos de produção, estudo do espaço geográfico, do lugar, flora, sexualidade, saúde, qualidade de vida, desenvolvimento socioeconômico, população, e política, buscando relacionar estes temas com a realidade ambiental, bem como, contextualizando a nível local e global.

Como educadores temos a responsabilidade de construir uma sociedade que satisfaça as exigências presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

Propõe-se que a Educação Ambiental seja incluída no currículo da escola. A prática de Educação Ambiental a ser trabalhada deve ser através de módulos, com diferentes assuntos, como a flora, fauna, resíduos sólidos, água, política, cidadania, cultura, economia, sexualidade.

Propõe-se também que sejam desenvolvidas dinâmicas de Educação Ambiental com os estudantes como: palestras sobre determinados temas ambientais; seminários; jogos educacionais; aulas de campo.

E é por isso que os professores também devem conhecer os aspectos legais que envolvam a questão ambiental e os órgãos que são responsáveis pela manutenção e vigilância do tema, pois podem se tornar parceiros na construção do conhecimento e no planejamento de ações educativas tanto a escola como na comunidade. No entanto, se faz necessário que as professoras conheçam essas questões para que possam desenvolver a cada dia melhor seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BARAÚNA, Alessandra. **A percepção da variável ambiental de algumas agroindústrias catarinenses.** [Dissertação de mestrado]. Florianópolis: UFSC, 1999.

BIRCK, B. O. **Ética e Meio Ambiente.** Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n.253, p.6, julho de 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde.** Vol.9. Brasília.1997.

_____, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria da Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Renata de Sá Osborne. **A questão social e humana do lixo em um contexto de educação ambiental.** Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de Educação Ambiental.** São Paulo: Global, 1993.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

JACOBI, P. **Educação Ambiental e Cidadania** in CASCINO, F.; JACOBI,P.; OLIVEIRA, J.F. (orgs.) **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências.** São Paulo, Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.

LERÍPIO, Alexandre de Avila. **Gaia - um método de gerenciamento de aspectos e impactos ambientais.** Florianópolis: UFSC, 2001. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º semestre, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, Valdir. **Educação Ambiental, subsídios para uma proposta curricular.** Florianópolis: Eletrosul, 1989.

PEREIRA, Antônio Batista. **Aprendendo Ecologia através da educação ambiental.** Porto Alegre: Sagra-Dc Luzzato, 1993.

PORTO, M. de F. M. M. **Educação Ambiental:** conceitos básicos e instrumentos de ação. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente; DESA/UFMG, 1996.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social.** Ed. Cortez, Rio de Janeiro, 1994.

_____, Marcos. **A Floresta e a Escola.** São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, F.D.C. **Educação Ambiental em busca de vida digna.** Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, n.265, p.14,outubro de 1995.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIVERSITY AND INCLUSION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



CLEONICE APARECIDA DA SILVA MARTINS

Professora de Educação infantil; Formada em pedagogia pela universidade UNG.

RESUMO

A diversidade e inclusão na educação infantil são temas cada vez mais relevantes e discutidos na atualidade, refletindo a necessidade de construir ambientes educativos que respeitem e valorizem as diferenças entre as crianças. Este estudo investiga como a educação infantil pode promover a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas origens étnicas, socioeconômicas, habilidades ou necessidades especiais. A abordagem da diversidade na educação infantil não se limita apenas à aceitação das diferenças, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que assegurem o acesso e a participação plena de todos os alunos. Inicialmente, o estudo examina o conceito de diversidade, que abrange aspectos como etnia, cultura, língua, gênero, orientação sexual e habilidades. A inclusão, por sua vez, é entendida como um processo contínuo que visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente seguro e acolhedor. Nesse contexto, a educação infantil assume um papel fundamental, pois é nesse estágio que as crianças formam suas primeiras percepções sobre o mundo e sobre as relações interpessoais. Os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas na educação infantil são diversos. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos educadores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a escassez de

recursos e materiais adaptados para atender às necessidades de crianças com deficiências também limita a efetividade das práticas inclusivas. Outro desafio significativo é a resistência por parte de alguns educadores e famílias, que podem ter preconceitos ou falta de informação sobre a importância da inclusão. Por outro lado, a inclusão e a diversidade também apresentam oportunidades valiosas para a educação infantil. Um ambiente inclusivo não só enriquece o aprendizado das crianças, mas também promove valores de respeito, empatia e solidariedade. Quando as crianças têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes origens e experiências, elas desenvolvem habilidades sociais e emocionais importantes que serão úteis ao longo de suas vidas. As práticas inclusivas podem ser vistas como uma maneira de preparar as crianças para viver em uma sociedade plural e multicultural, incentivando a convivência pacífica e o respeito às diferenças. Este estudo propõe uma série de estratégias para a promoção da diversidade e inclusão na educação infantil. A formação continuada dos educadores é essencial, permitindo que eles adquiram conhecimentos e habilidades para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de todos os alunos. Além disso, a colaboração entre escolas, famílias e comunidades é fundamental para criar um ambiente de apoio que valorize a diversidade. O envolvimento das famílias no processo educativo e a criação de espaços de diálogo são maneiras eficazes de fortalecer essa parceria. Em conclusão, a educação infantil desempenha um papel crucial na promoção da diversidade e inclusão. Ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem nesse contexto, é possível criar um ambiente educativo mais justo e equitativo, onde todas as crianças possam aprender e se desenvolver plenamente. A promoção da diversidade e inclusão não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas de toda a sociedade, que deve trabalhar unida para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Diversidade; Inclusão; Educação Infantil.

ABSTRACT

Diversity and inclusion in early childhood education are increasingly relevant topics, reflecting the need to build educational environments that respect and value differences among children. This study investigates how early childhood education can promote the inclusion of all children, regardless of their ethnic, socioeconomic, ability, or special needs backgrounds. The approach to diversity in early childhood education is not limited to merely accepting differences; it involves creating pedagogical practices that ensure access and full participation for all students.

Initially, the study examines the concept of diversity, encompassing aspects such as ethnicity, culture, language, gender, sexual orientation, and abilities. Inclusion, in turn, is understood as a continuous process aimed at ensuring that all students have the opportunity to learn and develop in a safe and welcoming environment. In this context, early childhood education plays a fundamental role, as it is during this stage that children form their first perceptions of the world and interpersonal relationships.

The challenges faced in implementing inclusive practices in early childhood education are diverse. One of the main obstacles is the lack of adequate training for educators, who often feel unprepared to address diversity in the classroom. Additionally, the scarcity of resources and adapted materials to meet the needs of children with disabilities also limits the effectiveness of inclusive practices. Another significant challenge is the resistance from some educators and families, who may hold prejudices or lack information about the importance of inclusion.

On the other hand, inclusion and diversity also present valuable opportunities for early childhood education. An inclusive environment not only enriches children's learning but also promotes values of respect, empathy, and solidarity. When children have the opportunity to interact with peers from different backgrounds and experiences, they develop important social and emotional skills that will be useful throughout their lives. Inclusive practices can be seen as a way to prepare children to live in a plural and multicultural society, encouraging peaceful coexistence and respect for differences.

This study proposes a series of strategies for promoting diversity and inclusion in early childhood education. Continuous training for educators is essential, allowing them to acquire knowledge and skills to adapt their pedagogical practices to the needs of all students. Additionally, collaboration among schools, families, and communities is fundamental to creating a supportive environment that values diversity. Involving families in the educational process and creating spaces for dialogue are effective ways to strengthen this partnership.

In conclusion, early childhood education plays a crucial role in promoting diversity and inclusion. By addressing the challenges and seizing the opportunities that arise in this context, it is possible to create a fairer and more equitable educational environment where all children can learn and develop fully. Promoting diversity and inclusion is not only the responsibility of schools but of society as a whole, which must work together to ensure that all children have access to quality education.

Keywords: diversity, inclusion, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças, pois é nesse estágio que elas começam a construir suas primeiras experiências sociais e emocionais. Nesse contexto, a promoção da diversidade e inclusão se torna uma responsabilidade fundamental dos educadores e da sociedade em geral. As interações que ocorrem nas primeiras fases da aprendizagem moldam as percepções e atitudes das crianças em relação às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos e respeitosos.

O conceito de diversidade abrange uma ampla gama de aspectos, incluindo, mas não se limitando a etnia, cultura, gênero, habilidade, orientação sexual e condição socioeconômica. Cada uma dessas dimensões traz desafios e oportunidades que devem ser abordados de maneira sensível

e informada nas práticas pedagógicas. A inclusão, por sua vez, é um princípio que visa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar plenamente da vida escolar, independentemente de suas características individuais.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que a educação deve respeitar a diversidade cultural e social do país, promovendo um ambiente educacional inclusivo. No entanto, na prática, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para implementar essas diretrizes em suas salas de aula. A falta de formação específica sobre diversidade e inclusão, assim como a escassez de recursos pedagógicos adaptados, são barreiras que precisam ser superadas.

As pesquisas indicam que a formação continuada dos professores é uma das estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios da inclusão na educação infantil. Quando os educadores recebem treinamento adequado, eles se sentem mais preparados para lidar com a diversidade, adaptando suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Essa capacitação é essencial não apenas para o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor.

Além disso, a participação ativa das famílias no processo educativo é crucial para promover a inclusão. As escolas devem estabelecer parcerias com as famílias, criando espaços de diálogo que permitam a troca de experiências e a construção conjunta de estratégias inclusivas. Quando as famílias se sentem parte do processo educativo, elas tendem a apoiar e reforçar as práticas inclusivas em casa, contribuindo para um aprendizado mais significativo para as crianças.

O papel da comunidade também não pode ser subestimado. Iniciativas comunitárias que visam promover a diversidade e inclusão podem ser implementadas em parceria com as escolas, ampliando o alcance das ações educativas e fortalecendo os laços sociais. Projetos que envolvem a participação da comunidade local podem enriquecer a experiência educativa das crianças, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla das diferentes realidades sociais.

A resistência à inclusão pode surgir de preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade. Para combater essas atitudes, é fundamental promover ações educativas que abordem a importância do respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Atividades que estimulem a empatia e a solidariedade, como dinâmicas de grupo e projetos colaborativos, podem ser eficazes para quebrar barreiras e construir uma cultura escolar mais inclusiva.

A inclusão na educação infantil não se limita apenas à aceitação das diferenças, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que garantam o acesso e a participação plena de todos os alunos. É necessário que as atividades educativas sejam planejadas de forma a considerar as diversas necessidades das crianças, promovendo um ambiente em que todos possam se expressar e aprender de maneira significativa.

Além disso, a utilização de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e social é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo. Livros, jogos e atividades que

representem diferentes culturas e realidades ajudam as crianças a se identificarem e a compreenderem melhor o mundo ao seu redor. A escolha consciente desses materiais pode contribuir para o fortalecimento da autoestima das crianças e para a promoção de uma cultura de respeito e aceitação.

A pesquisa sobre diversidade e inclusão na educação infantil também deve ser constante, buscando entender as melhores práticas e estratégias que podem ser implementadas nas escolas. Estudos de caso que analisem experiências bem-sucedidas em diferentes contextos podem fornecer insights valiosos para a formação de educadores e para a elaboração de políticas públicas mais eficazes.

Em suma, a inclusão e a diversidade são temas de extrema relevância na educação infantil, e a responsabilidade de promovê-los recai sobre todos os envolvidos no processo educativo. As escolas, os educadores, as famílias e a comunidade devem trabalhar juntos para criar um ambiente em que todas as crianças se sintam acolhidas e valorizadas. Essa colaboração é essencial para garantir que a educação infantil cumpra seu papel de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, esta introdução busca destacar a importância da diversidade e inclusão na educação infantil, apresentando os desafios e as oportunidades que surgem nesse contexto. Compreender a complexidade dessas questões é fundamental para que se possam desenvolver práticas pedagógicas mais justas e equitativas, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Por fim, a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a inclusão é um desafio contínuo que requer o comprometimento de todos os envolvidos. Ao abordarmos essas questões com seriedade e dedicação, contribuiremos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, preparando as crianças para um futuro mais solidário e harmonioso.

A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um espaço de formação que abriga crianças de diferentes origens, culturas e capacidades. A diversidade é uma característica intrínseca desse ambiente, que deve ser reconhecida e valorizada. No entanto, para que essa diversidade seja efetivamente promovida, é essencial que educadores compreendam a importância de suas práticas pedagógicas na construção de um ambiente inclusivo. Diversidade e inclusão são conceitos que permeiam o debate educacional contemporâneo. A diversidade refere-se à variedade de características humanas, incluindo aspectos como etnia, gênero, orientação sexual, deficiência e situação socioeconômica. A inclusão, por outro lado, diz respeito à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso pleno à educação e à participação nas atividades escolares.

Promover a diversidade na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Quando as crianças são expostas a diferentes culturas e experiências, elas ampliam suas perspectivas e aprendem a valorizar as diferenças. Esse aprendizado precoce é essencial para a formação de indivíduos mais tolerantes e empáticos, capazes de conviver em uma sociedade plural. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas educacionais, a inclusão ainda enfrenta desafios significativos. A falta de formação adequada dos educadores sobre diversidade e inclusão é uma das principais barreiras. Muitos profissionais da educação não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, o que pode resultar em práticas pedagógicas excludentes.

A formação continuada é uma estratégia crucial para capacitar educadores a lidar com a diversidade. Programas de formação que abordem temas como educação inclusiva, práticas pedagógicas diferenciadas e a importância da diversidade cultural podem contribuir significativamente para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. A participação das famílias é outro aspecto vital na promoção da diversidade e inclusão na educação infantil. Quando os educadores e as famílias trabalham em conjunto, é possível criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado. As escolas devem incentivar a participação ativa dos pais, proporcionando espaços de diálogo e troca de experiências.

A comunidade também desempenha um papel fundamental na inclusão. Projetos que envolvem a participação da comunidade podem enriquecer a experiência educativa das crianças, promovendo a troca cultural e a valorização das diferentes realidades sociais. Essa interação é essencial para construir um ambiente escolar que reflita a diversidade da sociedade. As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades de todas as crianças. Isso inclui a utilização de materiais didáticos que representem a diversidade cultural, assim como a implementação de atividades que estimulem a empatia e a colaboração entre os alunos. A inclusão deve ser uma prioridade no planejamento das atividades escolares.

A resistência à inclusão muitas vezes está ligada a preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade. Para combatê-los, é fundamental implementar ações educativas que abordem a importância do respeito às diferenças e da valorização da diversidade. Atividades que promovam a reflexão e a discussão sobre esses temas podem ser muito eficazes. A educação antirracista deve ser uma prioridade na formação das crianças. Isso significa trabalhar ativamente para dismantelar atitudes racistas e promover a valorização da cultura afro-brasileira e de outras culturas minoritárias. A inclusão da história e da cultura de diferentes grupos é essencial para a formação de crianças conscientes e respeitosas.

A avaliação das práticas inclusivas é um aspecto importante para garantir a efetividade das ações implementadas nas escolas. Os educadores devem estar atentos aos resultados das estratégias utilizadas, buscando constantemente aprimorar suas abordagens. A troca de experiências entre os profissionais da educação pode ser uma fonte valiosa de aprendizado. A construção de uma

cultura de inclusão requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. É essencial que a inclusão seja uma prática diária, integrada a todas as atividades escolares. Isso implica criar um ambiente em que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, independentemente de suas diferenças.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da diversidade e inclusão na educação infantil. É fundamental que as autoridades educacionais apoiem iniciativas que visem garantir a formação de educadores, a adequação de materiais didáticos e a criação de espaços inclusivos nas escolas. A implementação de políticas que garantam o acesso à educação de qualidade é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa. As tecnologias educacionais podem ser aliadas na promoção da inclusão. Ferramentas digitais que facilitam a comunicação e o aprendizado podem beneficiar crianças com diferentes necessidades. No entanto, é essencial que os educadores sejam capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, garantindo que todos os alunos se beneficiem de suas potencialidades.

A promoção da diversidade e inclusão na educação infantil é um desafio que requer esforço coletivo. Educadores, famílias, comunidades e autoridades educacionais devem trabalhar juntos para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. A valorização das diferenças e a promoção da inclusão são fundamentais para a formação de cidadãos mais justos e respeitosos, prontos para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão na educação infantil. Sua postura, formação e práticas pedagógicas são elementos determinantes para garantir que todas as crianças, independentemente de suas origens, capacidades ou características pessoais, se sintam valorizadas e incluídas no ambiente escolar. Para que isso aconteça de forma eficaz, é imprescindível que o educador compreenda a importância da diversidade e esteja preparado para lidar com as demandas específicas que surgem em salas de aula cada vez mais heterogêneas.

A formação inicial e continuada dos educadores é um ponto central para o sucesso da inclusão. A educação infantil requer profissionais capacitados para trabalhar com a diversidade, que saibam adaptar suas práticas às necessidades individuais de cada criança. No entanto, muitos educadores ainda não possuem a formação adequada para lidar com essas questões, o que pode gerar sentimento de insegurança e frustração, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. O investimento em programas de formação continuada é essencial para que esses profissionais se mantenham atualizados e preparados para enfrentar os desafios da inclusão.

Além da formação técnica, a atitude do educador frente à inclusão é um fator decisivo. A disposição para aprender, a empatia e o respeito às diferenças são características essenciais para quem deseja promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. A valorização da diversidade deve

ser uma prática cotidiana, refletida tanto nas interações com os alunos quanto na escolha de conteúdos e atividades pedagógicas. Ao reconhecer e respeitar as singularidades de cada criança, o educador contribui para a construção de uma cultura de aceitação e respeito mútuo.

O planejamento pedagógico inclusivo é outra ferramenta essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Um planejamento que considere a diversidade presente na sala de aula permite que os conteúdos sejam abordados de maneiras diferentes, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança. Isso pode ser feito através da diversificação das metodologias de ensino, do uso de materiais didáticos adaptados e da criação de atividades que envolvam diferentes linguagens e formas de expressão.

A comunicação com as famílias também é um aspecto importante no processo de inclusão. O diálogo entre educadores e pais ou responsáveis é fundamental para que as necessidades das crianças sejam compreendidas e atendidas de forma adequada. A escola deve ser um espaço aberto para o acolhimento das famílias, respeitando suas particularidades culturais, linguísticas e sociais. Quando há uma parceria efetiva entre escola e família, o processo de inclusão torna-se mais natural e eficaz, pois ambas as partes trabalham em conjunto para o desenvolvimento integral da criança.

A gestão escolar também tem um papel crucial no fomento à inclusão. Uma gestão comprometida com a diversidade cria políticas internas que favorecem a implementação de práticas inclusivas, como a formação de grupos de estudo entre os professores, a aquisição de materiais adaptados e o incentivo à participação de todos os alunos em atividades extracurriculares. A liderança escolar deve agir como facilitadora desse processo, assegurando que todos os profissionais da instituição estejam engajados na promoção de um ambiente inclusivo.

A questão da acessibilidade é um ponto que não pode ser negligenciado na discussão sobre inclusão. A escola deve garantir que seus espaços sejam acessíveis a todos os alunos, sejam eles portadores de deficiência física, auditiva, visual ou intelectual. Isso inclui adaptações arquitetônicas, como rampas de acesso e banheiros adaptados, mas também a disponibilização de recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas de cada criança. A inclusão não se faz apenas com boas intenções; é necessário que a estrutura escolar esteja preparada para acolher a diversidade em todas as suas formas.

O uso de tecnologias assistivas na educação infantil também tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover a inclusão. Ferramentas como tablets, softwares educativos e dispositivos de comunicação aumentativa podem facilitar o processo de aprendizagem de crianças com deficiências, garantindo que elas tenham as mesmas oportunidades que seus colegas de sala. No entanto, é importante que os educadores estejam capacitados para utilizar essas tecnologias de forma adequada, garantindo que seu uso seja realmente inclusivo e não segregador.

A inclusão na educação infantil também envolve a sensibilização das crianças para o respeito às diferenças. Desde cedo, é possível ensinar valores como empatia, solidariedade e respeito ao outro. Atividades que promovam a convivência entre crianças de diferentes perfis, que incentivem a

cooperação em vez da competição, e que estimulem a expressão de sentimentos e ideias de forma respeitosa são fundamentais para a construção de uma cultura de inclusão desde os primeiros anos escolares.

Os desafios para a inclusão são muitos, e o educador não deve enfrentá-los sozinho. O trabalho colaborativo entre os profissionais da educação é uma estratégia poderosa para superar os obstáculos e construir um ambiente escolar mais inclusivo. A troca de experiências entre professores, o apoio de especialistas, como psicopedagogos e fonoaudiólogos, e a parceria com instituições de apoio à inclusão são recursos que podem enriquecer o trabalho do educador e garantir que todos os alunos se beneficiem de uma educação de qualidade.

O preconceito é um dos maiores inimigos da inclusão. Infelizmente, ainda existem muitas barreiras sociais que impedem que a diversidade seja plenamente valorizada nas escolas. O educador tem um papel importante na desconstrução desses preconceitos, promovendo debates e reflexões com seus alunos sobre temas como igualdade, direitos humanos e justiça social. A escola deve ser um espaço de formação cidadã, onde todas as crianças se sintam respeitadas e reconhecidas em sua individualidade.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que a sociedade como um todo esteja comprometida com essa causa. A escola é um reflexo das dinâmicas sociais, e o que acontece dentro de suas paredes muitas vezes reflete o que ocorre no mundo exterior. Por isso, é fundamental que o debate sobre inclusão vá além do ambiente escolar, envolvendo também a comunidade, os órgãos governamentais e a sociedade civil em geral. A construção de uma sociedade mais inclusiva começa com a educação das futuras gerações.

Em resumo, o papel do educador na promoção da inclusão na educação infantil é de extrema relevância. Ele é o mediador desse processo, responsável por criar as condições necessárias para que todas as crianças possam aprender e se desenvolver de forma plena. Para isso, é necessário que o educador esteja preparado, não apenas tecnicamente, mas também emocionalmente, para lidar com a diversidade. A inclusão é um direito de todos, e cabe ao educador garantir que esse direito seja respeitado e promovido no cotidiano escolar.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A participação da família é um fator crucial para o sucesso da inclusão na educação infantil. A interação entre escola e família deve ser constante, colaborativa e voltada para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Quando a família está envolvida de maneira ativa no processo educativo, os resultados tendem a ser mais positivos, pois há um reforço mútuo das práticas inclusivas e do respeito à diversidade, tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar.

O primeiro passo para garantir a participação efetiva da família na inclusão escolar é estabelecer uma comunicação clara e aberta entre educadores e responsáveis. A escola deve criar

canais de diálogo que permitam às famílias expressarem suas preocupações, dúvidas e sugestões sobre o desenvolvimento dos filhos, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais ou que enfrentam outras barreiras para o aprendizado. Esse diálogo pode ser facilitado por reuniões regulares, atendimento individualizado e o uso de ferramentas tecnológicas, como plataformas digitais e aplicativos de comunicação.

A escola inclusiva deve estar preparada para acolher famílias de diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Cada família tem uma história única, e suas percepções sobre educação podem variar consideravelmente. Portanto, é importante que a escola adote uma postura flexível e acolhedora, considerando as particularidades de cada grupo familiar. A promoção de uma relação respeitosa e sem julgamentos entre a escola e a família contribui para o fortalecimento de uma rede de apoio que é fundamental para o sucesso da inclusão.

O envolvimento das famílias no cotidiano escolar também pode se dar por meio de atividades que integrem pais e responsáveis ao ambiente escolar. Projetos colaborativos, festas temáticas, oficinas e eventos culturais são excelentes oportunidades para que as famílias participem ativamente da vida escolar de suas crianças. Essas atividades, além de estreitarem os laços entre família e escola, ajudam a promover uma cultura de inclusão, onde todos são convidados a contribuir e a se sentir parte da comunidade escolar.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas famílias em processos de inclusão escolar é a falta de informação sobre o desenvolvimento de seus filhos. Muitas vezes, os responsáveis não sabem como lidar com as necessidades específicas das crianças ou como apoiar efetivamente o trabalho realizado pela escola. Nesse contexto, o papel da escola é fundamental para oferecer orientações e recursos que auxiliem os pais a compreenderem melhor as necessidades de seus filhos. Programas de formação para pais e responsáveis, abordando temas como desenvolvimento infantil, saúde mental e estratégias inclusivas, podem ser ferramentas valiosas para empoderar as famílias nesse processo.

A colaboração entre família e escola é particularmente importante no que diz respeito à continuidade das práticas inclusivas em casa. As estratégias utilizadas na escola para promover a inclusão podem (e devem) ser adaptadas e implementadas no contexto familiar, garantindo que a criança tenha uma experiência contínua de inclusão e respeito às suas necessidades. A falta de alinhamento entre escola e família pode comprometer o desenvolvimento da criança, gerando confusão e insegurança. Por isso, é essencial que ambos os contextos trabalhem em conjunto para garantir um ambiente inclusivo e estimulante.

A participação da família no processo de inclusão também ajuda a promover uma visão mais ampla da diversidade. Ao se envolverem com as atividades da escola e acompanharem o desenvolvimento das crianças, os responsáveis têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias atitudes e preconceitos em relação à inclusão. Essa reflexão pode levar à desconstrução de

estereótipos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize a diversidade em todas as suas formas.

A relação família-escola deve ser entendida como uma via de mão dupla, onde ambas as partes aprendem e ensinam. A escola tem o papel de orientar e acolher as famílias, mas também deve estar aberta a aprender com as experiências trazidas pelos responsáveis. Em muitos casos, os pais e familiares possuem conhecimentos e vivências que podem enriquecer o trabalho pedagógico, especialmente quando se trata de questões culturais ou de necessidades específicas das crianças.

O papel do educador nessa mediação é central. Cabe ao professor promover e facilitar a participação das famílias no processo educacional, garantindo que todos se sintam parte da comunidade escolar. O educador deve adotar uma postura proativa, buscando estabelecer parcerias e fortalecendo os laços entre escola e família. É fundamental que o professor esteja preparado para lidar com diferentes perfis de famílias, adaptando suas estratégias de comunicação e interação de acordo com as necessidades de cada grupo.

Além disso, o suporte emocional oferecido pela família à criança é um fator decisivo para o sucesso da inclusão. Crianças que se sentem apoiadas em casa tendem a desenvolver maior confiança e segurança no ambiente escolar, o que facilita o processo de aprendizagem. A escola deve, portanto, incentivar as famílias a se envolverem no desenvolvimento emocional e social das crianças, mostrando como pequenas atitudes cotidianas podem ter um grande impacto na vida escolar.

Por fim, a inclusão escolar só será plena quando houver uma verdadeira parceria entre escola e família, onde ambos os lados trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral da criança. Essa parceria, baseada no diálogo, no respeito e na colaboração, é a chave para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão na educação infantil vai além das práticas pedagógicas; ela envolve uma rede de cooperação que inclui educadores, famílias e a gestão escolar. O processo de inclusão não é simples, exigindo uma postura ativa de todos os envolvidos e uma constante reflexão sobre as práticas adotadas no ambiente escolar. A promoção da diversidade e o respeito às particularidades de cada criança são princípios que devem orientar toda a ação educativa, desde o planejamento pedagógico até as interações cotidianas entre alunos e professores.

A importância da formação continuada dos educadores foi destacada como um elemento essencial para a efetivação da inclusão. A atualização constante, o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e o fortalecimento das competências emocionais dos professores são pontos centrais para garantir uma educação de qualidade para todos. Além disso, o envolvimento da família

no processo educacional mostrou-se fundamental para a construção de um ambiente inclusivo, onde a criança se sente apoiada e valorizada tanto na escola quanto em casa.

A inclusão, no entanto, ainda enfrenta muitos desafios. As barreiras físicas, sociais e pedagógicas que impedem o pleno desenvolvimento das crianças com necessidades especiais ou em situações de vulnerabilidade social precisam ser superadas por meio de políticas públicas eficientes, gestão escolar comprometida e práticas educativas que realmente promovam a igualdade de oportunidades.

Conclui-se, portanto, que a inclusão na educação infantil não é uma tarefa isolada de um único ator, mas sim uma construção coletiva que exige o compromisso de toda a comunidade escolar. O caminho para uma educação inclusiva é longo e repleto de desafios, mas é também essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos possam ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições individuais.

A inclusão na educação infantil é um tema central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para crianças com deficiência, percebe-se a necessidade de uma transformação no ambiente escolar para que ele realmente se torne um espaço de acolhimento e desenvolvimento para todos. Segundo PIMENTA (2019), a formação de professores é um dos principais pilares para garantir que a inclusão se efetive na prática diária da sala de aula, e não apenas no discurso teórico. Dessa forma, é essencial investir em formação continuada, que contemple as especificidades do atendimento educacional especializado e que promova o desenvolvimento de competências socioemocionais nos docentes.

O processo de inclusão, no entanto, vai além da formação do professor. É necessário repensar todo o projeto pedagógico da escola. Conforme SASSAKI (2016) destaca, a inclusão não é apenas inserir crianças com deficiência no ambiente escolar, mas garantir que todos os aspectos do cotidiano escolar sejam adaptados para que elas possam participar ativamente de todas as atividades. Isso inclui desde a organização física da sala de aula até a forma como as atividades pedagógicas são elaboradas e desenvolvidas. O desafio é construir um currículo flexível, que atenda às diferentes necessidades das crianças, mas que, ao mesmo tempo, promova a interação e a troca entre elas.

Nesse sentido, as adaptações curriculares são fundamentais para que a inclusão ocorra de maneira plena. De acordo com CUNHA (2020), é preciso garantir que o planejamento pedagógico contemple atividades que possam ser realizadas por todas as crianças, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e as limitações impostas por condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Esse processo de adaptação, no entanto, deve ser contínuo e dialogado, envolvendo não apenas os professores, mas também a equipe gestora, os pais e os próprios alunos.

A parceria entre escola e família é outro fator crucial para o sucesso da inclusão. FERREIRA (2019) aponta que a presença ativa da família no ambiente escolar é um dos principais fatores que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança com deficiência. A construção de um diálogo aberto entre educadores e responsáveis permite que os desafios enfrentados pela criança sejam

compreendidos em todas as esferas, facilitando a busca por soluções conjuntas que beneficiem seu processo de aprendizagem.

Além das adaptações pedagógicas, as questões estruturais da escola também merecem atenção. Muitas escolas ainda não estão preparadas para receber crianças com deficiência, seja por falta de rampas de acesso, banheiros adaptados ou materiais pedagógicos adequados. OLIVEIRA (2022) ressalta que a infraestrutura das instituições de ensino é um ponto fundamental a ser considerado nas políticas públicas de inclusão. Para garantir que as crianças com deficiência possam participar plenamente das atividades escolares, é necessário que as escolas estejam preparadas para oferecer um ambiente acessível e seguro para todos.

Outro aspecto importante da inclusão é o papel da equipe de apoio educacional, que muitas vezes é negligenciado no contexto escolar. LIMA (2020) defende que a presença de profissionais como cuidadores e auxiliares de sala de aula é essencial para garantir que as crianças com deficiência tenham o suporte necessário durante sua permanência na escola. Esses profissionais atuam de maneira colaborativa com os professores, auxiliando na mediação das atividades pedagógicas e oferecendo suporte nas necessidades diárias dos alunos.

A inclusão na educação infantil também requer uma mudança na cultura escolar, que deve promover o respeito à diversidade e a valorização de cada indivíduo. DANTAS (2021) observa que a escola precisa ser um espaço em que as diferenças sejam vistas como oportunidades de aprendizado e crescimento, e não como barreiras. Para isso, é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, desde os professores até os funcionários e alunos.

A implementação de políticas públicas eficazes é outro ponto que merece destaque. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo MEC em 2008, é um marco importante na consolidação do direito à educação para todos. No entanto, como observa BRASIL (2008), sua efetividade depende da garantia de recursos financeiros, humanos e pedagógicos, que muitas vezes não chegam às escolas em tempo hábil. A falta de investimento adequado compromete a qualidade do atendimento oferecido às crianças com deficiência, dificultando o processo de inclusão.

A resistência à inclusão, muitas vezes, vem dos próprios profissionais da educação, que não se sentem preparados para lidar com as demandas das crianças com deficiência. De acordo com PIMENTA (2019), a insegurança dos professores em relação às práticas inclusivas pode ser superada por meio de formações que envolvam não apenas aspectos teóricos, mas também práticos, com vivências e trocas de experiências entre os educadores.

A construção de uma escola inclusiva, portanto, exige um esforço coletivo e contínuo. SASSAKI (2016) conclui que, para que a inclusão seja realmente efetiva, é necessário que a escola seja um espaço em constante transformação, capaz de se adaptar às necessidades de todos os alunos e de garantir que cada um deles tenha a oportunidade de desenvolver suas potencialidades ao máximo.

As considerações finais destacam que a inclusão na educação infantil é um processo complexo que exige uma mudança de paradigma nas escolas, nos profissionais e nas políticas públicas. É necessário investir em formações contínuas para os professores, garantir infraestrutura adequada nas escolas e promover o envolvimento ativo das famílias no processo educacional. Somente com um esforço conjunto será possível construir uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, que acolha a diversidade e ofereça a todas as crianças as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. O sucesso da inclusão depende da colaboração entre todos os atores envolvidos e da garantia de recursos que permitam que as políticas inclusivas se tornem realidade nas escolas de todo o país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

DANTAS, Maria Aparecida. Diversidade e inclusão na educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 3, n. 2, p. 25-38, 2021.

FERREIRA, João Carlos. Parceria entre escola e família na inclusão de crianças com deficiência. In: SILVA, Marcos (Org.). *Educação Inclusiva e Família: práticas de colaboração*. São Paulo: Editora Nova Era, 2019, p. 115-130.

LIMA, Pedro Henrique. O papel da equipe de apoio educacional na inclusão escolar. *Cadernos de Pedagogia*, v. 5, n. 1, p. 56-70, 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Cristina. Infraestrutura escolar e o desafio da inclusão de crianças com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 1, p. 97-110, 2022.

PIMENTA, Simone. Formação continuada e inclusão escolar: desafios para os educadores. *Revista Educação e Inclusão*, v. 10, n. 3, p. 57-72, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

MISTIÇAGEM, RACISMO E IDENTIDADE NEGRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

MESTIZAJE, RACISM AND BLACK IDENTITY IN BRAZILIAN SCHOOLS



DENIS TORRES DE MOURA SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade Filosofia Letras e Ciência Humanas (2014); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Jardim Paulo VI.

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre mestiçagem, racismo estrutural e a construção da identidade negra no Brasil, com ênfase no papel da educação escolar no reconhecimento e afirmação dessa identidade. O estudo parte da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e investiga como a narrativa de mestiçagem, predominante na sociedade brasileira, contribui para a marginalização das identidades negras. Ao explorar o conceito de "self" da psicologia, o artigo reflete sobre como as experiências de opressão e resistência moldam a identidade dos indivíduos negros. O texto questiona como as escolas podem promover uma educação inclusiva que reconheça a diversidade étnica e cultural do Brasil, superando a visão homogênea da mestiçagem e valorizando as especificidades da cultura afro-brasileira. A pesquisa aponta a Lei 10.639/03 como um importante instrumento de desconstrução das narrativas de integração forçada, propondo uma educação mais crítica e plural, que ajude na afirmação de uma identidade negra autêntica e na resistência ao racismo estrutural.

Palavras-chave: Mestiçagem; Identidade Negra; Racismo Estrutural; Lei 10.639/03, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between mestizaje, structural racism and the construction of black identity in Brazil, with an emphasis on the role of school education in recognizing and affirming this identity. The study starts with Law 10.639/03, which makes the teaching of Afro-Brazilian history

and culture compulsory in schools, and investigates how the narrative of *mestizaje*, predominant in Brazilian society, contributes to the marginalization of black identities. Exploring psychology's concept of "self", the article reflects on how experiences of oppression and resistance shape the identity of black individuals. The text questions how schools can promote an inclusive education that recognizes Brazil's ethnic and cultural diversity, overcoming the homogeneous view of *mestizaje* and valuing the specificities of Afro-Brazilian culture. The research points to Law 10.639/03 as an important instrument for deconstructing narratives of forced integration, proposing a more critical and plural education that helps to affirm an authentic black identity and resist structural racism.

Keywords: *Mestizaje*; Black Identity; Structural Racism; Law 10.639/03, Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A história do Brasil, marcada pela mestiçagem, foi construída sob a ideia de que a mistura de diferentes etnias e culturas geraria uma identidade nacional unificada e harmoniosa. Contudo, essa narrativa, que muitos consideram um símbolo da convivência pacífica entre negros, brancos e indígenas, tem sido amplamente questionada. Ao longo do tempo, a mestiçagem, ao invés de integrar, tem disfarçado as profundas desigualdades raciais que persistem na sociedade brasileira. Em especial, a identidade negra continua a ser marginalizada e muitas vezes diluída nas narrativas oficiais que tentam representar a sociedade brasileira de forma homogênea. Essa desconexão entre as realidades vividas pela população negra e as imagens idealizadas de uma identidade nacional mestiça é um dos focos principais deste artigo. A reflexão sobre o papel da educação escolar no reconhecimento e na afirmação da identidade negra, à luz da Lei 10.639/03, é essencial para entender como essas questões podem ser abordadas no contexto educacional.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a mestiçagem, enquanto conceito predominante da identidade brasileira, interage com o racismo estrutural e como essa interação impacta a construção da identidade negra nas escolas. Buscaremos compreender, de forma mais específica, como a narrativa de mestiçagem tem sido utilizada nas escolas para justificar uma visão homogênea da sociedade brasileira, muitas vezes em detrimento do reconhecimento da diversidade e das especificidades das identidades negras. Além disso, o estudo se propõe a refletir sobre o papel da Lei 10.639/03 na desconstrução dessa visão idealizada da mestiçagem e na promoção de um ensino que valorize a cultura e a história afro-brasileira. A análise será complementada pela incorporação do conceito de "self" da psicologia, para examinar como a opressão e a resistência influenciam a formação da identidade dos indivíduos negros.

A relevância deste estudo está diretamente ligada à necessidade de uma análise crítica das narrativas históricas que moldam a educação brasileira. A Lei 10.639/03, que determina a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas, é um avanço significativo, mas sua

implementação enfrenta diversos desafios. Ainda há resistência, tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade em geral, para que essa lei seja efetivamente cumprida de maneira que transforme as concepções históricas e culturais enraizadas no imaginário coletivo. É fundamental, portanto, compreender como a mestiçagem tem sido ensinada nas escolas e como isso influencia a construção da identidade dos alunos negros. A reflexão sobre o "self", enquanto uma construção social e individual que é constantemente moldada pela realidade de opressão e resistência, é crucial para entendermos como as escolas podem ser espaços de afirmação da identidade negra.

O problema central deste artigo consiste em entender como a mestiçagem, como narrativa predominante, contribui para a marginalização das identidades negras, e como a Lei 10.639/03 pode atuar na desconstrução dessa visão, promovendo uma educação que reconheça e celebre a diversidade étnica e cultural do Brasil. Além disso, o estudo questiona de que forma as escolas podem colaborar na construção de uma identidade negra autêntica e na resistência às imposições de uma narrativa homogênea, propondo uma educação inclusiva, crítica e plural.

INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE RACIAL NO BRASIL

A educação no Brasil desempenha um papel central na formação da identidade social e cultural dos estudantes. No entanto, historicamente, essa educação tem silenciado vozes e experiências afro-brasileiras, contribuindo para a perpetuação de desigualdades raciais. A Lei 10.639/03 surge como uma resposta legislativa a essa exclusão, obrigando as escolas a incluírem a história e a cultura afro-brasileira nos currículos.

Neste artigo, exploraremos como o livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra* de Kabengele Munanga oferece subsídios teóricos e práticos para a aplicação dessa lei nas escolas. A obra desconstrói mitos sobre a identidade nacional e revela as dinâmicas de poder racial que ainda moldam a sociedade brasileira. Considerando esse contexto, destacaremos como o ensino contextualizado pode desafiar narrativas hegemônicas, valorizar culturas marginalizadas e construir uma cidadania mais inclusiva.

Além disso, examinaremos como a discussão crítica sobre a mestiçagem pode ampliar a compreensão dos estudantes acerca das suas próprias identidades e histórias. Através da análise dos capítulos do livro, estabeleceremos uma ponte entre teoria e prática pedagógica, promovendo um ensino capaz de fomentar o respeito e a valorização da diversidade cultural e racial no Brasil.

CAPÍTULO 1.1: AS AMBIGUIDADES DO CONCEITO

O conceito de mestiçagem no Brasil abordado por Kabengele sempre esteve envolto em ambiguidades históricas e sociais. A ideia de uma identidade mestiça foi usada ora como símbolo de união racial, ora como instrumento para reforçar hierarquias sociais baseadas na cor da pele. Essa ambivalência é explorada de maneira profunda no livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*:

Identidade Nacional versus Identidade Negra, revelando como essas interpretações moldaram o imaginário nacional.

Um exemplo literário que ilustra essa complexidade é o romance *O Mulato*, de Aluísio Azevedo. A obra retrata a vida de Raimundo, um jovem mestiço cuja ascensão social é constantemente barrada pelo preconceito racial. O romance evidencia as contradições do discurso sobre a mestiçagem, expondo como o ideal de democracia racial era, na prática, uma ficção social.

Essa análise literária pode ser aplicada ao contexto educacional por meio da leitura crítica em sala de aula. Professores podem utilizar a narrativa para discutir como o conceito de mestiçagem foi historicamente manipulado para mascarar a discriminação racial. Além disso, a inclusão dessa obra no currículo atende às diretrizes da Lei 10.639/03, ao oferecer uma perspectiva crítica sobre a construção da identidade brasileira.

Dessa forma, a exploração das ambiguidades da mestiçagem, tanto na literatura quanto na história social, permite que os estudantes reflitam sobre suas próprias identidades e sobre as estruturas sociais que continuam a moldar o Brasil contemporâneo.

CAPÍTULO 1.2: A MISTIÇAGEM NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

A história apresenta a mestiçagem como um fenômeno universal, decorrente de processos como migrações, conquistas e interações culturais. No entanto, sua interpretação varia de acordo com contextos específicos, refletindo relações de poder e construção de identidades sociais.

Na Antiguidade, povos de diferentes origens se mesclaram, influenciando civilizações como a egípcia e a romana. Nas Américas, a mestiçagem foi marcada pela colonização, que impôs uma hierarquia racial através da violência e exploração. No Brasil, essa dinâmica resultou em uma sociedade profundamente marcada por desigualdades.

A análise histórica permite compreender como a mestiçagem foi usada tanto para justificar políticas de exclusão quanto para promover uma visão idealizada de integração racial. No ambiente escolar, essa perspectiva histórica ajuda os alunos a entenderem como identidades foram construídas e transformadas ao longo do tempo.

Ao discutir essas questões, a educação pode desmistificar conceitos de pureza racial e destacar a riqueza das interações culturais. Essa abordagem reforça a necessidade de um ensino contextualizado e crítico, que valorize a diversidade e enfrente preconceitos enraizados na sociedade.

CAPÍTULO 1.3: A MISTIÇAGEM NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO

A mestiçagem não é apenas um fenômeno biológico ou social, mas também um conceito profundamente enraizado no pensamento filosófico e nas teorias sociais. Ao longo da história,

intelectuais e cientistas interpretaram a mestiçagem de maneiras diversas, ora como elemento de progresso, ora como fator de degeneração.

Durante o século XIX, teorias racialistas prevaleceram, associando a mestiçagem a uma suposta perda de pureza racial. Filósofos e cientistas sociais europeus construíram narrativas que justificavam a colonização e a supremacia branca, reforçando estereótipos raciais que ecoaram nas políticas públicas de países colonizados.

Por outro lado, intelectuais latino-americanos como Gilberto Freyre reinterpretaram a mestiçagem como símbolo de riqueza cultural e convivência harmoniosa, embora essa visão tenha sido criticada por ignorar as assimetrias de poder resultantes da escravidão e da colonização.

No ambiente escolar, discutir essas diferentes perspectivas ajuda a contextualizar como o pensamento acadêmico influenciou políticas públicas e visões de mundo. A análise crítica dessas teorias pode estimular debates sobre racismo estrutural, discriminação e identidades sociais, promovendo uma educação mais consciente e transformadora.

CAPÍTULO 1.4 OS SÉCULOS XIX E XX E A QUESTÃO DA MISTURA DAS RAÇAS NA DOCTRINA NÓRDICA

Ao integrar os temas da luta dos negros no Brasil, da história da África e da cultura negra, a escola pode oferecer aos alunos um modelo de identidade mais abrangente e inclusivo, que respeita e valoriza as contribuições de todas as raças e etnias. Essa abordagem, além de fortalecer a autoestima dos alunos negros e mestiços, também pode estimular nos alunos brancos uma consciência crítica sobre os legados históricos da raça e do privilégio.

A doutrina nórdica e suas implicações sobre as ideias de mestiçagem e raça são um reflexo de uma época em que a ciência e a educação estavam a serviço de projetos coloniais e de supremacia racial. Correlacionar essa visão ao conceito de "self¹ seria "o sentimento seguro de uma pessoa de ser uma unidade bem delimitada, isto é, sua concepção clara de quem é" - "A person's secure feeling of being a well delimited unit, i.e., his clear concept of who he is." (1970/2011a, p. 587) self seria "o 'eu' de nossas percepções, pensamentos e ações" - "the 'I' of our perceptions, thoughts, and actions." (1972/2011e, p. 659)." da psicologia é um modo de refletir sobre como as construções identitárias, baseadas em ideologias ultrapassadas, podem ser desafiadas através do ensino contextualizado. Ao incluir esses temas nas práticas educacionais, a Lei 10.639/03 busca oferecer aos alunos, especialmente aos negros e mestiços, uma oportunidade de reconstruir seu "self" com base em valores de diversidade, igualdade e respeito.

O conceito de "degeneração" proposto por Joseph Arthur de Gobineau, especialmente no contexto da teoria racial do século XIX, é essencial para a compreensão da forma como as ideias sobre a

mistura das raças foram estruturadas durante esse período. Gobineau, um diplomata e escritor francês, é frequentemente associado à formulação de uma teoria racial hierárquica, na qual ele afirmava que as raças humanas possuíam características imutáveis, e que a mistura de raças era prejudicial, levando ao que ele chamava de "degeneração" da sociedade.

De acordo com Gobineau, as civilizações mais avançadas e capazes de alcançar o progresso eram aquelas formadas por "raças puras", sendo as mais notáveis os arianos, que ele acreditava serem a base da grandeza da civilização ocidental. Para ele, a mistura de raças — particularmente entre as raças branca e negra — resultava em uma "degeneração", ou seja, um empobrecimento das qualidades que definiam a superioridade da raça dominante, gerando um declínio cultural, moral e social. Essa ideia de "degeneração" era aplicada principalmente aos mestiços, que eram descritos como seres "degenerados" e incapazes de contribuir para a construção de uma sociedade saudável e próspera.

Gobineau, ao usar o adjetivo "degenerado", criava um estigma que, além de carregar uma conotação de inferioridade racial, também implicava em um tipo de contaminação moral e genética. Essa perspectiva se alicerçava nas ideias pseudocientíficas da época, que, sem embasamento biológico ou antropológico rigoroso, procuravam justificar as desigualdades sociais e raciais, muitas vezes ligando essas concepções à manutenção do status quo colonial.

Quando se pensa no impacto dessas ideias de "degeneração" sobre a formação do "self" dos indivíduos, especialmente dos alunos negros e mestiços, é possível observar como essas visões racistas foram internalizadas ao longo do tempo, afetando a autoestima e a identidade de muitas pessoas. No contexto da psicologia, o conceito de "self" está relacionado à construção da identidade e à percepção de si mesmo, que é amplamente influenciada pelas interações sociais e pela forma como o indivíduo é visto pela sociedade.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a ideia de que os mestiços eram "degenerados" ou incapazes de alcançar o pleno potencial da humanidade moldou uma visão depreciativa sobre esses indivíduos, que poderiam internalizar esses estigmas e desenvolver uma visão distorcida e inferior de si mesmos. Essa internalização poderia afetar profundamente a formação do "self", levando a uma desvalorização da própria identidade, especialmente no caso de estudantes que se viam excluídos ou marginalizados pela história oficial e pelos modelos educacionais da época.

Ao incluir a história da África, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira no currículo escolar, a Lei 10.639/03 propõe uma nova narrativa que valoriza a mestiçagem e resgata as contribuições fundamentais dos afro-brasileiros para a construção da sociedade. Esse ensino contextualizado oferece aos estudantes uma oportunidade de reconectar-se com sua herança e identidade, desafiando os conceitos negativos e racistas do passado. Um exemplo disso pode ser encontrado na obra *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, que, ao retratar o personagem principal,

representa as complexidades da mestiçagem e as tensões sociais resultantes da combinação entre as culturas negra e branca. O romance questiona a visão idealizada da mestiçagem como um processo de "harmonização", mostrando as angústias e os conflitos que surgem dessa realidade, especialmente no que diz respeito à identidade e aceitação do mulato na sociedade brasileira.

Ao aprenderem sobre a riqueza cultural e histórica das populações negras e mestiças, os alunos podem redefinir suas identidades, resistindo aos estigmas de "degeneração" e reconhecendo-se como partes essenciais da história e da cultura do Brasil. Quando correlacionamos essa teoria ao conceito de "self" da psicologia, vemos como as percepções externas e históricas, como as apresentadas em *O Mulato*, podem moldar a identidade individual e coletiva, criando barreiras emocionais e cognitivas que limitam o potencial de muitas pessoas. Assim, a educação sobre a história e cultura afro-brasileira não só reabilita a identidade dos indivíduos, mas também desafia os estereótipos que perenizam a marginalização.

CAPÍTULO 1.5 IDEOLOGIAS DA MISTIÇAGEM

O autor explora as diversas formas como a mestiçagem foi interpretada ao longo da história, tanto no Brasil quanto em outros contextos, e como essas ideologias ajudaram a consolidar o pensamento racista e a justificar desigualdades sociais. A mestiçagem, ao ser pensada como um fenômeno biológico, cultural e social, gerou um campo de ideologias contraditórias, que, muitas vezes, foram usadas para legitimar práticas coloniais e racistas. Essas ideologias não apenas refletiam as tensões de classe e raça, mas também serviam para reforçar a ideia de uma identidade nacional que, embora miscigenada, ainda se subordinava a um padrão europeu idealizado.

A mestiçagem no Brasil foi, desde o início, marcada por um discurso ambíguo. Por um lado, foi apresentada como um "milagre social", uma solução para a harmonia entre as diferentes raças no país. Por outro, ela foi também estigmatizada por ideologias que viam a mistura de raças como uma forma de "degeneração", conforme discutido no capítulo anterior, relacionado à teoria de Gobineau. Essas ideologias foram alimentadas por diferentes correntes de pensamento, como o evolucionismo, que procurava entender as sociedades humanas como uma sequência de estágios de desenvolvimento, nos quais as populações mestiças eram vistas como uma fase "intermediária", incapaz de alcançar o pleno potencial da civilização.

Ao longo dos séculos XIX e XX, especialmente no Brasil, a mestiçagem foi utilizada de formas diferentes por diversas correntes ideológicas. O discurso da mestiçagem "harmoniosa" surgiu como um conceito nacionalista, usado para afirmar a ideia de que o Brasil, por ser miscigenado, possuía uma identidade única, supostamente mais tolerante e integrada. Esse conceito de "democracia racial", entretanto, foi criticado por ocultar as profundas desigualdades raciais que ainda existiam, uma vez que não representava a realidade das condições de vida e das oportunidades para os negros e mestiços no Brasil.

A maneira como as ideologias da mestiçagem foi apresentada nas escolas durante décadas também teve um impacto significativo na construção da identidade dos alunos, especialmente daqueles de origem negra e indígena. A visão de que a mestiçagem era uma característica "positiva", mas que ainda assim subordinava as culturas africanas e indígenas à cultura europeia, contribuiu para uma visão fragmentada e desvalorizada do "self" desses alunos.

Com a implementação da Lei 10.639/03, é possível questionar essas construções históricas e oferecer aos alunos uma perspectiva mais justa e enriquecedora sobre suas origens e culturas. Ao incluir no currículo as contribuições africanas e indígenas para a formação do Brasil, o ensino se torna uma ferramenta poderosa para a formação de um "self" mais crítico, consciente e afirmativo. O aluno, ao conhecer sua história em sua totalidade, poderá superar as ideologias que, muitas vezes, o viam como "mestiço" ou "incompleto", e passar a se ver como parte integrante de uma identidade nacional plural e diversificada.

CAPÍTULO 2, A MESTIÇAGEM NO PENSAMENTO BRASILEIRO

No Capítulo 2, *A Mestiçagem no Pensamento Brasileiro*, o autor aborda como a mestiçagem foi discutida e entendida dentro da formação do pensamento intelectual e político no Brasil, focando em como esses discursos impactaram a educação e as representações sociais. O conceito de mestiçagem foi amplamente explorado por pensadores e teóricos brasileiros, que, por vezes, viam a mistura de raças como uma solução para as tensões sociais, enquanto outros a viam como um problema a ser resolvido.

No Brasil, a mestiçagem foi, por muito tempo, vista como um elemento positivo, que conferiria ao país uma identidade única, marcada pela diversidade racial. Pensadores como Gilberto Freyre, em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, propuseram que a miscigenação, longe de ser um fator de degradação, deveria ser celebrada como uma característica essencial da formação do Brasil. Essa visão, conhecida como *democracia racial*, defendia que a convivência harmoniosa entre negros, brancos e indígenas resultaria em um país sem tensões raciais. A educação brasileira, em muitos momentos, refletiu e reforçou essa visão, negligenciando as profundas desigualdades e discriminação que ainda marcavam a realidade social.

Porém, ao longo do tempo, o conceito de mestiçagem foi progressivamente sendo repensado. A década de 1930, por exemplo, trouxe uma abordagem mais crítica e complexa sobre o tema, com autores como Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes, que reconheciam as desigualdades e as divisões persistentes no Brasil, embora ainda preservassem uma certa visão positiva sobre a miscigenação.

Na educação, essa visão idealizada da mestiçagem como elemento unificador da sociedade brasileira acabou por influenciar a forma como a história e a cultura afro-brasileira eram tratadas nas escolas. Por muito tempo, o currículo escolar negligenciou a história de resistência dos negros e a importância

das culturas africanas e indígenas para a formação da identidade brasileira. A mestiçagem era ensinada de maneira superficial, sem questionar as desigualdades estruturais e as relações de poder envolvidas nesse processo.

O modelo educacional, influenciado por essas ideologias, não propunha uma reflexão crítica sobre a mestiçagem, mas sim uma assimilação forçada de valores europeus. Em muitos casos, a educação perpetuava a ideia de uma sociedade miscigenada e igualitária, mas sem dar espaço para discutir as tensões e os conflitos raciais existentes, o que resultava em uma falha em proporcionar uma compreensão completa da sociedade brasileira.

Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, surge como uma ferramenta essencial para corrigir essas falhas no sistema educacional. Ao incluir a história da África, a luta dos negros no Brasil e a contribuição da cultura negra brasileira, a lei permite que os estudantes tenham uma compreensão mais aprofundada da mestiçagem e de como ela se deu dentro de um contexto de dominação, resistência e reconstrução cultural.

Essa perspectiva proporciona aos alunos uma nova visão sobre a mestiçagem, que não é mais tratada como um "melhoramento" da sociedade, mas como um processo marcado por desigualdades sociais e raciais, que precisa ser discutido e compreendido. Ao estudar as diferentes origens culturais e étnicas, o estudante tem a chance de refletir criticamente sobre o Brasil como uma sociedade plural e ainda assim desigual, o que é fundamental para a construção de uma identidade mais consciente e inclusiva.

Essa nova abordagem proposta pela Lei 10.639/03 tem um impacto direto na formação do "self" dos alunos, especialmente aqueles de origem negra ou indígena. Ao aprenderem sobre suas origens, suas culturas e sua história de resistência, os estudantes têm a oportunidade de se valorizar, fortalecer sua identidade e resistir às representações históricas de inferioridade e marginalização. A educação, ao valorizar a diversidade racial e cultural, possibilita a construção de um "self" mais afirmativo e empoderado.

Além disso, ao aprender sobre a mestiçagem de forma crítica, o aluno se torna mais capaz de questionar estereótipos e preconceitos, desenvolvendo uma visão mais inclusiva e justa da sociedade. Isso não só contribui para o fortalecimento da identidade individual, mas também para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente de sua diversidade.

Capítulo 3: A Ambiguidade entre Raça e Classe e a Mestiçagem como Mecanismos de Aniquilação da Identidade Negra nas Escolas Brasileiras

A mestiçagem, como um fenômeno histórico-social, tem sido amplamente discutida no Brasil, especialmente quando se considera sua relação com a identidade negra. No contexto das escolas brasileiras, essa discussão assume uma importância ainda maior, pois se entrelaça com o ensino da

história e cultura afro-brasileira, conforme determinado pela Lei 10.639/03. A Lei, ao obrigar o ensino da história da África, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra, busca promover um entendimento mais plural e inclusivo da formação da sociedade brasileira. Contudo, muitas vezes, a mestiçagem é tratada de forma ambígua, obscurecendo a real luta pela afirmação da identidade negra.

A ambiguidade entre raça e classe no Brasil é um reflexo de uma estrutura social que busca esconder, de forma velada, a opressão histórica enfrentada pela população negra. A ideia de mestiçagem, muitas vezes apresentada como um símbolo de união racial e harmonia entre diferentes etnias, esconde a realidade de que, na prática, a mestiçagem não foi um processo de integração, mas um mecanismo utilizado para a subordinação da identidade negra. A população negra no Brasil, mesmo sendo composta por indivíduos mestiços, é historicamente marcada por desigualdades sociais profundas que envolvem questões de classe, raça e privilégio.

No ambiente escolar, essa ambiguidade se reflete na forma como a identidade negra é abordada. Muitas vezes, o currículo escolar, mesmo com a implementação da Lei 10.639/03, ainda contribui para a construção de um imaginário coletivo em que a mestiçagem é vista como uma forma de "diluir" as questões raciais, minimizando as especificidades da luta negra no Brasil. Isso ocorre por meio da naturalização do processo de mestiçagem, como se a mistura das raças tivesse ocorrido de forma harmoniosa e sem conflitos.

Uma obra literária que aborda a ambiguidade entre raça e classe, e a mestiçagem como mecanismos de aniquilação da identidade negra é *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. Publicada em 1933, essa obra de Freyre discute como a mestiçagem, embora celebrada como um elemento de integração e harmonia no Brasil, na realidade oculta a marginalização da população negra, tratando a mistura racial de forma superficial e desconsiderando as profundas desigualdades sociais e raciais resultantes desse processo. O autor, ao defender a miscigenação, acaba ignorando as dinâmicas de opressão que ainda marcam a vida dos negros na sociedade brasileira.

Por outro lado, *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, apresenta um cenário mais problemático no que se refere à representação racial. Embora seja um clássico da literatura infantil brasileira, a obra de Lobato, escrita no início do século XX, reflete e reforça estereótipos raciais nocivos. A forma como os negros são retratados, especialmente no personagem do "Tia Nastácia", revela uma visão racista e desumanizante. Embora muitos considerem a obra como parte do patrimônio literário nacional, ela precisa ser lida criticamente, pois apresenta uma visão distorcida da realidade racial no Brasil, legitimando atitudes de discriminação e racismo que permeavam a sociedade da época e, de certa forma, ainda influenciam o presente. A mestiçagem, nesse contexto, é tratada de forma ingênua e descomplicada, sem a devida reflexão sobre as questões sociais que envolvem o racismo e a desigualdade.

Portanto, a mestiçagem, quando vista apenas como um processo de miscigenação sem um olhar crítico sobre as suas implicações sociais e políticas, atua como um mecanismo de aniquilação da identidade negra. Nas escolas brasileiras, é fundamental que a história da mestiçagem seja recontextualizada, não apenas como um evento biológico, mas como um processo político e social que moldou a sociedade brasileira de formas complexas. A Lei 10.639/03 tem um papel fundamental nesse processo, mas sua implementação deve ser feita de maneira crítica e aprofundada, garantindo que a identidade negra seja reconhecida em sua totalidade e complexidade, longe das distorções históricas que ainda permeiam muitos espaços educativos.

Capítulo 4: Mestiçagem Contra o Pluralismo nas Escolas Brasileiras

O conceito de mestiçagem, historicamente apresentado como um processo de fusão harmoniosa entre diferentes etnias, esconde, muitas vezes, a realidade de um país onde a diversidade cultural e racial deveria ser valorizada em sua totalidade. Ao contrário de promover um verdadeiro pluralismo, a ênfase na mestiçagem, na maioria das vezes, silencia as especificidades das culturas afro-brasileira, indígena e de outros grupos que formam o Brasil. Este processo de amalgamação racial e cultural, que se alinha a uma narrativa de "democracia racial", tende a minar as possibilidades de uma educação plural, na qual as identidades culturais e raciais sejam respeitadas e reconhecidas em sua diversidade e riqueza.

No contexto das escolas brasileiras, o discurso da mestiçagem como uma característica positiva e natural da sociedade tem sido, muitas vezes, uma barreira à efetivação do pluralismo. A Lei 10.639/03, que visa assegurar a educação da história e cultura afro-brasileira, tenta reverter essa visão unificada e homogênea, buscando promover uma educação que valorize as diversas contribuições das culturas que formam o Brasil. No entanto, a escola, em muitos casos, ainda insiste em tratar a mestiçagem como a solução para as desigualdades raciais e culturais, sem permitir que as especificidades de cada identidade sejam plenamente reconhecidas.

A ideia de que o Brasil é um país miscigenado, que possui uma identidade única e integrada, é uma forma de esconder as desigualdades históricas e os processos de marginalização vividos pela população negra, indígena e por outros grupos étnicos. Em vez de promover o pluralismo, que seria a aceitação das múltiplas culturas e identidades, o modelo de mestiçagem acaba reduzindo as diferenças e criando uma narrativa em que as especificidades das culturas afro-brasileira, por exemplo, se tornam secundárias. O pluralismo exige o reconhecimento da diferença e a valorização das diversas culturas em sua própria autonomia, e não a sua dissolução em uma identidade comum.

Nas escolas, essa perspectiva se reflete em práticas pedagógicas que, muitas vezes, reduzem a cultura negra e afro-brasileira a estereótipos, como a capoeira, o samba e o Carnaval, sem um aprofundamento sobre os aspectos históricos, sociais e políticos que moldaram essas manifestações culturais. O ensino sobre a cultura afro-brasileira deveria ser mais do que a simples menção a esses

elementos, mas sim uma análise crítica sobre as origens dessas culturas, suas influências e, sobretudo, o papel de resistência e luta contra a opressão.

Um exemplo disso pode ser visto em algumas escolas, onde o estudo da cultura negra é limitado a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, e não se estende a discussões sobre racismo, desigualdade social ou a luta por direitos civis. Esse tipo de abordagem reforça a ideia de que a mestiçagem é uma solução para as tensões raciais e culturais, ao passo que, na realidade, o verdadeiro pluralismo exige que as diferentes culturas e identidades sejam respeitadas em sua complexidade e autonomia, sem serem diluídas em um ideal homogêneo.

Portanto, ao invés de promover a mestiçagem como um fator de união e resolução das desigualdades, as escolas brasileiras devem adotar uma abordagem mais crítica e pluralista, em que as identidades culturais sejam respeitadas em sua diversidade. A Lei 10.639/03, ao tratar da história e cultura afro-brasileira, abre uma oportunidade única para que o ensino no Brasil se distancie da visão simplificada da mestiçagem e avance para um modelo educacional verdadeiramente plural, que respeite e valorize todas as identidades e culturas presentes na sociedade brasileira.

Capítulo 5: Mestiçagem contra o Símbolo da Identidade Brasileira nas Escolas

A mestiçagem, frequentemente vista como um símbolo de unidade e identidade nacional no Brasil, é apresentada na narrativa oficial como o elemento definidor da formação da sociedade brasileira. Contudo, ao ser tratada como o pilar da identidade brasileira, a mestiçagem obscurece as complexas realidades sociais e raciais do país. Ela se torna, muitas vezes, uma forma de apagar as lutas históricas, a resistência e as especificidades das identidades negras, indígenas e de outras populações marginalizadas. No contexto escolar, essa visão limitadora da mestiçagem como símbolo nacional impede que a verdadeira identidade brasileira seja construída de maneira plural e inclusiva, conforme o desejo expresso pela Lei 10.639/03, que busca incluir no currículo escolar o estudo aprofundado da história e cultura afro-brasileira.

Ao longo de décadas, a mestiçagem foi romantizada como o processo que moldou a nação brasileira. A ideia de que o Brasil é uma "nação mestiça" tornou-se um marco do discurso nacionalista, e a miscigenação foi celebrada como um aspecto positivo, associado à ideia de uma sociedade harmoniosa e sem tensões raciais. No entanto, essa visão simplista ignora as profundas desigualdades raciais e sociais que permeiam o Brasil e não leva em conta a opressão sistemática que a população negra e outros grupos étnicos sofreram ao longo da história. No cenário escolar, a mestiçagem muitas vezes é apresentada como o "melhor" dos dois mundos, apagando as desigualdades estruturais que ainda afetam os negros e indígenas no Brasil.

A partir da Lei 10.639/03, um novo olhar sobre as contribuições da cultura afro-brasileira começou a ser exigido nas escolas, trazendo à tona questões que, por muito tempo, foram marginalizadas. Ao incluir o ensino da história da África, da luta dos negros no Brasil e da cultura negra, a lei busca ir

além da visão unificada e homogênea da mestiçagem, oferecendo um espaço para a construção de uma identidade brasileira que reconheça e valorize as contribuições de todos os grupos. No entanto, o modelo educacional brasileiro ainda precisa superar a ideia da mestiçagem como símbolo da identidade nacional, abrindo caminho para um entendimento mais plural e diversificado da sociedade.

Esse processo de revisão do ensino sobre a mestiçagem pode ser exemplificado pelo tratamento dado à história da escravidão e à resistência negra nas escolas. Muitas vezes, a história da escravidão no Brasil é tratada de maneira isolada, sem a devida relação com as consequências contemporâneas do racismo e das desigualdades sociais. Ao invés de ser abordada como parte de uma luta contínua pela afirmação da identidade negra e pela superação de um legado de opressão, a escravidão é, por vezes, simplificada como um evento isolado e superado, o que perpetua a ideia de que a mestiçagem resolve, por si só, os problemas de integração racial.

Ao considerar a mestiçagem como o símbolo da identidade brasileira, as escolas correm o risco de apagar as especificidades das lutas identitárias de cada grupo social, enfraquecendo o processo de construção de uma verdadeira identidade nacional plural. Para que a educação seja efetivamente inclusiva, é fundamental que o ensino da cultura afro-brasileira se distancie da visão romantizada da mestiçagem e passe a tratar a diversidade étnica e racial como uma característica intrínseca da sociedade brasileira, sem a tentativa de apagá-la ou diluí-la.

Neste sentido, a Lei 10.639/03 representa um avanço crucial, pois permite que as escolas revelem e celebrem as múltiplas facetas da identidade brasileira, incluindo as culturas afro-brasileira e indígena em suas narrativas. A identidade brasileira não pode ser reduzida à mestiçagem como um símbolo uniforme, mas deve ser entendida como um mosaico de culturas, histórias e resistências que se entrelaçam e coexistem, constituindo um país verdadeiramente plural. A educação, ao abraçar essa complexidade, contribuirá para a construção de uma identidade nacional que respeite e celebre a diversidade étnica, racial e cultural do Brasil.

Conclusão: Racismo, Mestiçagem versus Identidade Negra nas Escolas Brasileiras

A relação entre racismo, mestiçagem e identidade negra no Brasil é complexa e profundamente enraizada na história do país. Ao longo dos séculos, a mestiçagem foi utilizada como uma narrativa central para justificar a suposta harmonia racial e a ausência de tensões entre os diferentes grupos étnicos. No entanto, a realidade é bem mais complexa. A mestiçagem, quando vista apenas como um processo de fusão homogênea entre raças, não apenas obscurece as desigualdades sociais e raciais persistentes, mas também mina a construção de uma identidade negra autêntica e plena, como reconhecimento da resistência e das especificidades dessa população ao longo da história.

O racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira impede que a mestiçagem seja tratada de forma positiva e inclusiva. Ao invés de ser uma ferramenta de integração e reconhecimento da diversidade, a mestiçagem, muitas vezes, acaba funcionando como um mecanismo de apagamento

das identidades negras e indígenas. Em nome de uma suposta unidade nacional, as diferenças raciais e culturais são minimizadas, e as experiências e lutas da população negra são constantemente relegadas a segundo plano. O processo de mestiçagem, portanto, se configura não como uma solução para as desigualdades, mas como um processo que contribui para a aniquilação da identidade negra ao diluir as questões raciais que são fundamentais para a compreensão das opressões que os negros enfrentam.

A Lei 10.639/03, ao obrigar o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, busca corrigir essa distorção ao introduzir uma nova perspectiva sobre a identidade negra e o racismo no Brasil. Ela oferece uma oportunidade para as escolas abordarem as questões raciais de forma mais crítica, reconhecendo a importância da cultura afro-brasileira e sua contribuição fundamental para a formação do país. No entanto, a implementação efetiva da Lei ainda enfrenta desafios significativos, principalmente pela resistência à desconstrução da ideia de que a mestiçagem por si só resolve os problemas de integração racial e social.

Nas escolas, é essencial que o ensino da história afro-brasileira não se limite a um tratamento superficial ou a uma redução dos elementos culturais negros a estereótipos, como o Carnaval ou o samba. O ensino deve abordar as profundas desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, os processos de resistência e as contribuições da população negra na construção da identidade do país. Além disso, é fundamental que o currículo escolar promova a reflexão crítica sobre o racismo estrutural, a violência racial e as políticas de reparação, que são questões fundamentais para a afirmação da identidade negra.

A identidade negra no Brasil não deve ser tratada como uma narrativa homogeneizadora da mestiçagem, mas como um conjunto plural de experiências, histórias e lutas que merecem ser reconhecidas em sua totalidade e complexidade. O reconhecimento dessa identidade é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que não se esconda atrás de mitos e idealizações, mas que enfrente, de frente, as questões raciais e sociais que ainda afetam a população negra. Para isso, a educação tem um papel central, sendo capaz de desconstruir a visão de uma mestiçagem "ideal" e abrir espaço para a verdadeira pluralidade de identidades que compõem o Brasil.

Em última análise, a verdadeira superação do racismo no Brasil passa pelo reconhecimento da identidade negra em sua diversidade e complexidade. Isso exige que a mestiçagem seja vista não como uma solução para os problemas raciais, mas como parte de um processo mais amplo de reflexão sobre as origens do racismo, suas consequências e, principalmente, sobre as maneiras de construir um futuro em que a identidade negra não seja mais negada, mas plenamente reconhecida e valorizada. A Lei 10.639/03 é um passo fundamental nesse processo, mas é preciso que sua implementação nas escolas seja mais do que uma exigência legal, tornando-se uma prática cotidiana de valorização e respeito à cultura afro-brasileira, como parte fundamental da identidade nacional.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi investigar as complexas relações entre a mestiçagem, o racismo estrutural e a construção da identidade negra no Brasil, especialmente no contexto escolar, à luz da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Ao longo do desenvolvimento do texto, foram abordadas as narrativas que perpetuam a mestiçagem como símbolo da identidade nacional e os impactos dessa visão para o reconhecimento das especificidades da identidade negra e das desigualdades raciais que ainda estruturam a sociedade brasileira. Além disso, incorporamos a perspectiva do conceito de "self" da psicologia, entendendo-o como uma construção multifacetada e em constante transformação, diretamente afetada pelas influências sociais e raciais.

A análise revelou que a mestiçagem, quando vista como uma solução ou um símbolo de unidade nacional, muitas vezes serve como uma ferramenta de apagamento das lutas e das realidades da população negra. Ela contribui para a invisibilização das identidades negras ao diluir a complexidade das questões raciais, que, longe de serem resolvidas pela mistura de culturas, exigem um olhar crítico sobre as estruturas de poder, a opressão e a resistência. Nesse sentido, a mestiçagem, ao invés de promover a integração e o pluralismo, reforça uma visão homogênea da sociedade, impedindo a verdadeira celebração da diversidade étnica e cultural.

A incorporação do conceito de "self" na discussão sobre identidade negra se mostrou relevante, pois ele permite compreender que a identidade não é algo fixo ou pré-determinado, mas sim um processo dinâmico, que é moldado pelas interações sociais e pelas experiências de opressão e resistência. O racismo estrutural, ao negar a plena expressão do "self" de indivíduos negros, contribui para a formação de um "self" fragmentado, onde a identidade é constantemente desafiada e reconstruída. A educação, nesse contexto, desempenha um papel crucial na reconstrução e na afirmação desse "self", ao permitir que os alunos negros se reconheçam e se valorizem em suas identidades culturais e raciais.

A Lei 10.639/03 representa um avanço significativo ao exigir que as escolas brasileiras se comprometam com a valorização da história e cultura afro-brasileira. No entanto, a implementação dessa lei ainda enfrenta desafios consideráveis, como a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de uma formação pedagógica adequada para lidar com essas questões de forma crítica e profunda. Para que a lei cumpra seu papel, é necessário um esforço contínuo para superar a visão idealizada da mestiçagem e para promover um currículo escolar que celebre a diversidade cultural e racial, sem reduzir as identidades a estereótipos ou simplificações.

As contribuições deste estudo, portanto, estão na possibilidade de refletir sobre a educação como um espaço de transformação social, onde a mestiçagem deixa de ser vista como um "ideal" e passa a ser compreendida dentro de suas complexas e contraditórias implicações sociais. Ao reconhecer e

valorizar as especificidades das identidades negras, a educação pode ser uma ferramenta de resistência contra o racismo, ajudando a formar uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, ao integrar o conceito de "self", a reflexão crítica sobre identidade ganha novas dimensões, permitindo que as escolas não apenas ensinem história e cultura afro-brasileira, mas também promovam a construção de identidades mais autênticas e empoderadas, baseadas no reconhecimento da pluralidade e da resistência histórica da população negra.

Em síntese, este artigo confirma que a mestiçagem, enquanto símbolo de identidade nacional, não deve ser vista como um elemento de resolução dos problemas raciais e sociais, mas sim como uma construção que precisa ser reavaliada. A verdadeira identidade brasileira é uma construção plural, que exige o reconhecimento das especificidades culturais e das lutas sociais que permeiam o país. Portanto, a educação deve ser o caminho para a desconstrução das visões homogêneas, oferecendo um espaço para a construção de identidades que celebrem a diversidade e o pluralismo, fundamentais para a afirmação da identidade negra e para a superação do racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. *O mulato*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1980.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

LOBATO, Monteiro. *O sítio do pica-pau amarelo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Acessado em 05/12/2024 em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

KOHUT, Heinz. (2011e). **On the adolescent process as a transformation of the self: discussion.** In P. Ornstein (Ed.), *The search for the self: selected writings of Heinz Kohut* (Vol. 2, pp. 659-662). London: Karnac. (Trabalho original publicado em 1972)

KOHUT, Heinz. (2011b). **The disorders of the self and their treatment: an outline.** In P. Ornstein (Ed.), *The search for the self: selected writings of Heinz Kohut* (Vol. 3, pp. 359-387). London: Karnac. (Trabalho original publicado em 1978)

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil Identidade Nacional versus Identidade negra**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 1999

RESGATANDO O BRINCAR: A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RESCUING PLAY: THE IMPORTANCE OF TRADITIONAL GAMES IN CHILD DEVELOPMENT



DENISE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (2011); Pós-graduada “Lato Sensu” em Neuropsicologia pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024) – professora de educação infantil e ensino fundamental I Pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a importância do brincar no desenvolvimento infantil e na educação, enfatizando a sua relevância histórica e pedagógica. Apesar do consenso generalizado de que brincar é essencial para a aprendizagem e a interação social, a prática é muitas vezes esquecida e tratada como uma prioridade secundária. O texto enfatiza a necessidade de valorizar a brincadeira, dentro e fora da escola, pois é vital para o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças. Até o século XVIII, a brincadeira era comum entre crianças e adultos, principalmente nas comunidades rurais. Porém, com o desenvolvimento da modernização e da tecnologia, o brincar perdeu espaço. O artigo reforça que a brincadeira é uma importante ferramenta de ensino, defendida por estudiosos como Piaget, e reconhecida mundialmente como um direito da criança. A Declaração Universal dos Direitos da Criança garante este direito e enfatiza a necessidade de incluí-lo no processo educativo. Portanto, brincar não é apenas uma forma de diversão, mas também um direito básico para o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Educação; Direitos da criança; Brincar e jogo; Educação infantil.

ABSTRACT

This article discusses the importance of play in child development and education, emphasizing its historical and pedagogical relevance. Despite the widespread consensus that play is essential for learning and social interaction, the practice is often forgotten and treated as a secondary priority. The text emphasizes the need to value play, both in and out of school, as it is vital for children's cognitive, social and emotional growth. Until the 18th century, play was common among children and adults, especially in rural communities. However, with the development of modernization and technology, play has lost its place. The article reinforces that play is an important teaching tool, defended by scholars such as Piaget, and recognized worldwide as a child's right. The Universal Declaration of the Rights of the Child guarantees this right and emphasizes the need to include it in the educational process. Therefore, play is not just a form of entertainment, but also a basic right for children's integral development.

KEYWORDS: Child development; Education; Children's rights; Play and games; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O brincar sempre foi uma parte essencial da cultura humana, atuando como uma prática fundamental tanto no desenvolvimento individual quanto na socialização. No entanto, nas sociedades contemporâneas, especialmente no contexto educacional formal, o brincar tem sido cada vez mais negligenciado, relegado a um papel secundário e muitas vezes reduzido a momentos de lazer. Essa subvalorização ocorre em um cenário onde a pressão por resultados acadêmicos e a ênfase em métodos de ensino convencionais dominam as práticas pedagógicas. Isso nos leva a refletir sobre a importância de recuperar o brincar como uma ferramenta pedagógica e um direito fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Este artigo tem como objetivo resgatar e refletir sobre o papel crucial do brincar no desenvolvimento infantil, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. O estudo busca destacar as múltiplas dimensões dessa prática – social, cognitiva e emocional – e apresentar o brincar como uma estratégia pedagógica eficaz. Além disso, visa sensibilizar educadores, gestores e demais profissionais da educação sobre a relevância de incorporar o brincar nas práticas educacionais cotidianas.

O trabalho começará com um breve resgate histórico do brincar, mostrando como essa prática foi vivida nas diferentes culturas ao longo do tempo. Nas sociedades rurais, por exemplo, o brincar coletivo e sem a utilização de brinquedos materiais era comum, refletindo seu papel vital na integração social e na transmissão cultural. Em seguida, será abordada a evolução do brincar no contexto moderno, marcado por desafios como a aceleração tecnológica, a urbanização e a diminuição de espaços livres para o jogo. Tais mudanças geraram novas formas de brincadeiras, mas também

trouxeram contradições, como a exclusão do brincar nos currículos escolares. A seguir, o artigo apresentará discussões sobre as contribuições teóricas de estudiosos como Piaget e Ortiz, que reconhecem no brincar um potente mecanismo de aprendizado. O jogo é entendido não apenas como entretenimento, mas como um recurso pedagógico capaz de promover habilidades cognitivas e sociais, além de fomentar a criatividade e a resolução de problemas. Serão também abordadas as implicações da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que garante o direito de brincar como uma prerrogativa fundamental para o pleno desenvolvimento infantil.

Ao final, a reflexão proposta visa ressaltar a importância de valorizar o brincar como um direito inalienável da criança, um direito que precisa ser garantido nas escolas e em outros contextos de aprendizado. Assim, ao longo deste artigo, buscaremos evidenciar como o resgate da prática do brincar no ambiente educacional pode contribuir para uma educação mais inclusiva, criativa e capaz de responder aos desafios contemporâneos do desenvolvimento infantil.

INFÂNCIA E SOCIEDADE: A TRANSFORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS DIFERENTES ERAS

Nos séculos XVI e XVII, as crianças, especialmente nas famílias aristocráticas, eram frequentemente cuidadas por criados ou amas-de-leite, com pouco envolvimento dos pais. A alta mortalidade infantil e as punições severas caracterizavam esse período, em que as crianças eram tratadas de forma similar aos adultos, com pouca atenção à sua saúde emocional. Nas famílias camponesas, o cuidado era mais coletivo, com a educação focada na manutenção das tradições da aldeia, e as crianças muitas vezes eram deixadas aos cuidados de terceiros ou sozinhas.

Em meados do século XVIII, começa a surgir uma mudança significativa na forma de cuidar das crianças, com o conceito de “amor materno” ganhando força. As mães passam a ser vistas como as principais responsáveis pelos cuidados, com maior ênfase na higiene e no bem-estar das crianças. Esse novo olhar refletia um cuidado mais atencioso, tanto físico quanto emocional, na formação das crianças.

Com a ascensão das famílias burguesas, no século XIX, as crianças passam a ser vistas como futuras forças produtivas. A educação se torna mais estruturada, com foco na obediência e no respeito às regras sociais, preparando as crianças para um futuro competitivo. Para as famílias operárias, o trabalho precoce ainda era uma realidade, e as crianças começavam a trabalhar desde muito novas.

Já no século XX, a modernização e as mudanças sociais impactam diretamente a educação infantil. As famílias burguesas passam a priorizar a formação educacional, enquanto a classe operária busca melhorar as condições de vida e trabalho, o que também influencia os cuidados com as crianças. A sociedade começa a ver a infância como um período distinto, e o brincar assume maior importância no desenvolvimento infantil.

Na sociedade moderna, a infância é vista de diversas formas, seja como um período de inocência, seja como uma fase de aprendizagem constante. A ascensão do capitalismo e o consumo infantil transformam as crianças em consumidoras de uma demanda crescente por produtos e

serviços. Além disso, o avanço da tecnologia trouxe mudanças significativas, com as crianças superando os adultos em alguns aspectos, como o uso de aparelhos eletrônicos, o que levanta questões sobre os impactos sociais e psicológicos do excesso de tecnologia.

A EVOLUÇÃO DA INFÂNCIA E O BRINCAR: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS À LUZ DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

O conceito de infância sempre foi moldado pelos condicionantes políticos, econômicos e sociais de cada época. No Antigo Regime, as crianças não tinham um espaço social bem definido. Nas famílias camponesas, elas não participavam da vida ativa, enquanto na nobreza eram vistas como "adultos em miniatura", sem tempo para o brincar, que era considerado algo fútil. A brincadeira, portanto, ocorria de forma comum entre adultos e crianças, especialmente nas sociedades rurais.

Com a Revolução Industrial no século XIX, a visão sobre a infância muda significativamente. A brincadeira passa a ser restrita às crianças e adquire um caráter pedagógico. O surgimento do brinquedo industrializado e a institucionalização da infância ajudam a moldar as crianças como futuras forças produtivas, especialmente nas classes burguesa e operária. Nesse contexto, a família nuclear se consolida, valorizando os laços afetivos e a proteção da criança.

Friedrich Fröebel foi um dos pioneiros ao ver a brincadeira como uma ferramenta essencial para o aprendizado. Ele fundou o conceito de Kindergarten (jardim de infância), defendendo que a brincadeira era uma forma de construção das representações do mundo e do desenvolvimento infantil. Sua visão pedagógica influenciou profundamente os modelos de educação infantil modernos, considerando o brincar como uma expressão das potencialidades da criança.

Ao longo dos tempos, diferentes contextos históricos e sociais moldaram a visão da infância e do brincar. No século XIX, a infância passa a ser vista como um período de desenvolvimento e proteção, e o brincar é considerado um recurso pedagógico essencial. Contudo, essa visão tem uma forte base europeia e não deve ser generalizada para outras culturas, como a brasileira, que tem uma história da infância marcada por influências distintas. As ideias de teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Fröebel continuam sendo fundamentais para entender o papel do brincar na educação contemporânea.

De forma bastante resumida tomamos as palavras de Kramer (2007, p. 15) para nos lembrar acontecimentos marcantes que influenciaram a infância no Brasil:

(...), é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DE CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, estando profundamente conectado à criação de vínculos afetivos desde os primeiros momentos de vida. Derivado do latim *vinculum* (vínculo ou laço), o termo "brincar" está associado a momentos de afeto, como as canções de ninar, que estabelecem os primeiros laços entre mãe e filho. Caracteriza-se como uma atividade criativa e simbólica, crucial para a construção de conhecimentos e relações, sendo uma experiência que vai além da diversão.

A brincadeira, como prática cultural, assume formas distintas em diferentes contextos, sendo um instrumento de expressão e aprendizagem. No Brasil, as palavras "brincar" e "jogar" refletem particularidades culturais e sociais, ligadas à espontaneidade e à vivência popular. O brincar também está relacionado aos folguedos e festas populares, onde os "brincadores" são mestres de brinquedos que orientam as práticas lúdicas.

Independentemente do contexto social, o brincar é universal e promove o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social das crianças. Vygotsky destaca que o brincar é uma atividade criativa, onde imaginação e realidade se misturam, possibilitando novas formas de expressão e construção de relações. Ao brincar, as crianças criam mundos imaginários e assumem papéis que não poderiam no mundo real, com escolhas que são orientadas por suas próprias vontades e pelas regras do jogo.

Além de ser uma forma de expressão criativa, o brincar é uma linguagem simbólica que permite às crianças se comunicarem e compreender o mundo de maneira não literal. Ele está presente desde o nascimento e se desenvolve ao longo da infância, sendo fundamental para a formação da identidade, autonomia e para o aprendizado de valores sociais. Assim, a brincadeira deve ser valorizada como uma experiência significativa também no ambiente escolar, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Na escola, é importante que o brincar seja incentivado tanto em momentos de liberdade quanto por meio de atividades mais dirigidas, permitindo a exploração e a aprendizagem de conhecimentos específicos. O papel do professor é essencial nesse processo, seja por meio de intervenções diretas, como a organização de espaços e materiais, ou indiretas, como a observação das brincadeiras e a proposição de atividades que orientem o aprendizado sem interferir na autonomia das crianças.

O BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, estimulando funções cognitivas, como memória e atenção, além de promover o crescimento físico, afetivo, social e emocional. Ele ajuda as crianças a lidarem com suas emoções, desenvolvendo habilidades como respeito, convivência e empatia. No entanto, apesar de seu papel crucial, o brincar tem sido cada vez mais negligenciado em muitos contextos educacionais.

Atualmente, muitos pais e educadores defendem a redução do tempo de brincadeira para que as crianças se concentrem mais nos conteúdos acadêmicos. No entanto, o brincar não é uma "perda de tempo", mas uma forma poderosa de aprendizagem. Através da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades importantes como criatividade, imaginação e empatia, além de se divertirem.

Exemplos de brincadeiras espontâneas, como as observadas em vídeos de brincadeiras cotidianas, mostram que as crianças, ao brincarem livremente, aprendem a interagir com o espaço e com os outros, criando suas próprias regras e desenvolvendo um senso de cooperação e socialização. Essas brincadeiras, que não exigem a intervenção direta dos adultos, demonstram como as crianças são capazes de aprender e se desenvolver a partir de sua própria criatividade e interação com o ambiente.

Entretanto, as formas de brincar têm mudado ao longo do tempo devido a fatores como o crescimento das cidades, a falta de espaços públicos para lazer, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a pressão para atividades acadêmicas e extracurriculares. A popularização de brinquedos industrializados e a presença crescente da tecnologia também transformaram o modo como as crianças brincam e interagem com o mundo.

A pesquisa "A Descoberta do Brincar", realizada pelo Instituto Unilever/Omo em 2011, revelou que, apesar de os pais reconhecerem a importância do brincar, muitos priorizam atividades como aprendizado de informática, idiomas ou preparação para o mercado de trabalho. Isso reflete uma tendência preocupante de ver o brincar como secundário em relação a uma visão utilitarista da educação e do desenvolvimento infantil.

Portanto, o brincar deve ser compreendido não apenas como uma atividade de lazer, mas como uma forma de linguagem e de aprendizado. Ele permite que as crianças construam conhecimento, desenvolvam competências emocionais e sociais, e adquiram uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Assim, é essencial que a educação escolar valorize o brincar como uma prática pedagógica, garantindo tempo e espaço para a brincadeira livre, que fomente a criatividade, autonomia e as relações interpessoais das crianças. Assim como Corsino (2008) brilhantemente nos indica:

Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, podem ser resumidos em três eixos: proteção, provisão e participação. Todo conhecimento acumulado sobre a infância permite entender hoje a importância da brincadeira como um elo de cada um destes três eixos. Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar. (CORSINO, 2008, p. 21)

O brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças, promovendo sua liberdade, criatividade e bem-estar. Além de fortalecer os vínculos afetivos, o brincar contribui para o crescimento social, cognitivo e emocional, assegurando direitos essenciais para a formação de uma sociedade mais equilibrada e saudável no futuro.

Apesar de seu papel crucial, muitos pais e educadores ainda veem o brincar com ceticismo, temendo que ele prejudique o aprendizado curricular. Essa visão reflete uma separação antiquada entre brincar e aprender, tratando o primeiro como distração e o segundo como produtividade. No entanto, pesquisas mostram que o brincar e o aprender estão intimamente conectados e que a brincadeira pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa.

Nas escolas, as atividades lúdicas muitas vezes são relegadas a momentos extracurriculares ou limitadas a aulas de Educação Física, enquanto o aprendizado formal é priorizado. Essa separação reflete uma concepção que valoriza a competitividade e a produtividade em detrimento da criatividade, do prazer e da colaboração, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Contudo, a educação contemporânea, ao valorizar competências como criatividade, autonomia e cidadania, se distancia da rígida disciplina do passado. Pensadores como John Dewey e Jerome Bruner defendem que o brincar e o aprender não são opostos, mas complementares, e podem ser integrados de maneira a enriquecer a aprendizagem. Ao incorporar o brincar no contexto escolar, cria-se um ambiente mais dinâmico e significativo, onde a criança é protagonista do seu aprendizado, explorando e criando de forma prazerosa. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2015, p.22):

O brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Por isso, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção.

No mesmo sentido, o Currículo da Cidade (SME/COPED, 2017) defende que:

As atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Dessa forma, Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade. Também são atividades favoráveis para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND) e auxiliam o trabalho pedagógico interdisciplinar.

O IMPACTO DOS JOGOS ELETRÔNICOS E DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM INFANTIL

A tecnologia tem se tornado cada vez mais presente na vida das crianças, trazendo benefícios como o acesso rápido à informação e a facilitação de atividades cotidianas. No entanto, também

desperta preocupações, especialmente em relação ao tempo excessivo de tela e ao impacto dos jogos eletrônicos no desenvolvimento infantil. O uso desmedido de tecnologia pode interferir na infância tradicional, marcada por brincadeiras e interações humanas, além de privar as crianças de experiências mais genuínas com o mundo real.

Estudos como os de Neil Postman, há mais de 20 anos, alertam sobre o impacto negativo da tecnologia na infância, com a exposição precoce e sem mediação a conteúdos violentos ou consumistas. A mudança nos espaços urbanos também tem influenciado esse cenário, já que a falta de espaços públicos seguros e acessíveis contribui para o aumento do tempo de tela das crianças, em detrimento de atividades ao ar livre, prejudicando o desenvolvimento físico e emocional.

O contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, ajudando na coordenação motora, criatividade e saúde mental. Pediatras recomendam a "prescrição de natureza", incentivando o tempo ao ar livre para equilibrar os impactos negativos do tempo excessivo em frente às telas. A falta dessa conexão com o ambiente natural também pode limitar a capacidade das crianças de desenvolverem empatia e apreciarem o mundo ao seu redor.

Apesar dos efeitos negativos, a tecnologia pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa quando utilizada de forma equilibrada. Os educadores podem usar a tecnologia para ampliar o acesso a recursos educativos e promover o pensamento crítico, mas é essencial que haja uma mediação responsável. Pais e educadores devem estabelecer limites claros sobre o tempo de tela, monitorar o conteúdo e garantir que ele seja apropriado para a faixa etária das crianças.

Além disso, especialistas recomendam que crianças não tenham acesso a telas durante as refeições ou duas horas antes de dormir, a fim de evitar distúrbios na saúde física e mental. Os adultos também devem servir de modelo, refletindo sobre o uso da tecnologia e sendo exemplos positivos para as crianças. Em resumo, a tecnologia deve complementar as experiências físicas e sociais no mundo real, não substituí-las, garantindo que seja usada com moderação e supervisão.

BRINCAR PARA TODOS: A INCLUSÃO NO UNIVERSO INFANTIL

Brincar é um direito universal das crianças e fundamental para seu desenvolvimento, permitindo que descubram o mundo e a si mesmas. Para que isso ocorra de forma plena, é essencial garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso ao brincar de maneira livre e respeitosa, com espaços e tempo adequados às suas necessidades. A diferença não deve ser vista como algo fixo, mas como parte da experiência humana, sendo cada criança respeitada em sua individualidade.

Ao promover a inclusão, é importante não reduzir a criança à sua deficiência, mas reconhecê-la como um ser único, com interesses e habilidades que merecem ser compreendidos. A deficiência é apenas uma característica, não a definição da identidade da criança. Por isso, é fundamental que educadores e cuidadores evitem rótulos e considerem as capacidades reais das crianças, sem associar deficiência a incapacidade.

A inclusão no brincar não significa tratar todas as crianças da mesma maneira, mas adaptar atividades e brinquedos para que todos possam participar, de acordo com suas habilidades. A escola tem um papel essencial nesse processo, promovendo um ambiente que celebre a diversidade e garanta que todas as crianças, com ou sem deficiência, se desenvolvam plenamente. A inclusão no brincar deve ser uma prática contínua de respeito, criando um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças possam aprender, brincar e se socializar juntas.

AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação educacional deve ser entendida como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, e não apenas como uma série de provas formais. Seu objetivo é garantir que os objetivos educacionais sejam atingidos, utilizando diversas ferramentas para observar as habilidades e competências dos estudantes. A avaliação formativa, por exemplo, foca no apoio ao aluno ao longo do processo, por meio de feedbacks e atividades que incentivem a reflexão sobre seus avanços e dificuldades.

Na educação infantil, a avaliação está intimamente ligada ao cotidiano das crianças, e o brincar se torna um importante meio de observar seu progresso. Por meio da brincadeira, as crianças exploram, imaginam e compreendem o mundo, o que facilita a avaliação de suas habilidades motoras, sociais e cognitivas. O papel do professor é realizar observações sistemáticas e criativas das interações e comportamentos das crianças durante as atividades lúdicas, utilizando esses momentos como base para um acompanhamento mais detalhado do desenvolvimento infantil.

Jogos e brincadeiras oferecem ferramentas valiosas para a avaliação da aprendizagem, permitindo que os professores observem como as crianças interagem com os brinquedos, lidam com regras e resolvem problemas. Essas observações, combinadas com outros recursos como portfólios e registros, ajudam a avaliar de forma mais ampla o desenvolvimento do aluno, ajustando as práticas pedagógicas conforme necessário. Esse processo colaborativo entre professores, pais e alunos garante que cada criança tenha a melhor oportunidade de aprender e se desenvolver, promovendo uma educação mais integrada e significativa.

O JOGO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA E DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O jogo é uma prática educativa presente em todas as culturas, desempenhando um papel crucial tanto no desenvolvimento das crianças quanto no lazer dos adultos. Para as crianças, o jogo é um meio fundamental de aquisição de saberes, favorecendo sua integração social e o aprendizado ativo. Segundo Ortiz (2005), o jogo é uma ferramenta poderosa de comunicação e aprendizagem, permitindo que as crianças se envolvam de forma significativa no processo educativo.

Reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças como um direito essencial, o jogo é visto como fundamental para o pleno desenvolvimento infantil. Além de ser uma forma de

lazer, ele deve ser orientado para fins educativos, contribuindo para a aprendizagem de maneira divertida. A Psicologia do Desenvolvimento reforça a importância do jogo para o desenvolvimento saudável das crianças, principalmente no processo de aprendizagem.

De acordo com Piaget, existem três tipos principais de jogos essenciais para o desenvolvimento infantil: os jogos de exercício, que ajudam a criança a assimilar novos conhecimentos; os jogos simbólicos, que permitem à criança explorar novas realidades por meio da imaginação; e os jogos de regras, que ensinam a importância das normas e estratégias. Essas formas de jogo são fundamentais não apenas na infância, mas também continuam a ser importantes ao longo da vida, ajudando na aquisição de novos saberes e promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Além disso, há a razão que a escola sempre lhe apresenta, que é ter sucesso na vida futura, como diz Macedo:

Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas etc. são chaves para o sucesso. Para ganhar é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, saber abstrair, relacionar as jogadas todo o tempo. Por isso, o jogo de regras é um jogo de significados em que o desafio é superar a si mesmo ou ao outro. (MACEDO, 2005, p. 135)

Integrar o jogo de forma consciente e intencional no ambiente escolar é uma estratégia eficaz para valorizar a maneira como as crianças aprendem. Ao associar as brincadeiras a conteúdos educativos, o jogo se torna um meio prazeroso e significativo, tornando a aprendizagem mais engajante e produtiva. É fundamental que educadores reconheçam o valor das atividades lúdicas, tanto espontâneas quanto planejadas, e considerem os espaços e recursos disponíveis para essas práticas.

Os educadores devem refletir sobre como os jogos e brincadeiras são utilizados nas escolas, buscando identificar ações e propostas que possam ser aprimoradas. Isso envolve analisar a qualidade das atividades, os objetivos pedagógicos e as adaptações necessárias nos espaços e materiais. Ajustando as atividades às necessidades dos alunos e garantindo que cada jogo tenha um propósito educativo, promovendo um aprendizado contínuo e dinâmico.

JOGOS RECREATIVOS E A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO CICLO ESCOLAR: DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA

A brincadeira é uma das formas mais espontâneas e prazerosas de interação social, sendo especialmente importante no ambiente escolar. Nos momentos recreativos, os alunos não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais, aprendem a lidar com conflitos e praticam o respeito às regras e ao outro. A escola deve ser um espaço seguro e estimulante onde essas interações ocorram, favorecendo o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Para aprimorar os momentos de lazer e convivência, é necessário realizar uma análise cuidadosa dos espaços e das interações dos alunos durante os intervalos e atividades recreativas. A observação da infraestrutura, adequação dos espaços e como os alunos se relacionam entre si pode fornecer informações valiosas para melhorar esses momentos. Com base nas observações, a escola pode elaborar um plano de ação, envolvendo alunos e educadores, para criar atividades diversificadas e inclusivas, como campeonatos, oficinas, gincanas e teatro escolar, promovendo a interação e o aprendizado de valores como solidariedade e respeito.

JOGOS PARA ESTIMULAR HABILIDADES COGNITIVAS: CALCULAR, OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER

O uso de jogos como ferramenta pedagógica é uma maneira eficaz de estimular habilidades cognitivas, sociais e motoras nas crianças. Para que o jogo seja bem-sucedido, o professor deve apresentá-lo de forma clara e estruturada, garantindo que as crianças compreendam as regras e possam jogar várias vezes para consolidar o aprendizado. A repetição das partidas é fundamental para que as crianças aprimorem suas estratégias e dominem as ações necessárias para alcançar os objetivos do jogo. Além disso, os jogos devem ser ajustados às capacidades motoras e cognitivas dos alunos, garantindo que todos possam participar ativamente e se beneficiar da atividade.

É importante que o professor inclua todos os alunos no processo, permitindo que aqueles que não podem jogar desempenhem funções auxiliares, como anotar pontos ou organizar o espaço. Isso assegura a participação de todos e promove a socialização entre as crianças. O tempo de jogo deve ser otimizado, minimizando períodos de espera, para que as crianças possam explorar livremente as regras e ações do jogo, praticando habilidades como a contagem e a leitura de números. O educador também deve promover discussões sobre as estratégias utilizadas, incentivando a reflexão e a mediação do grupo.

O brincar, além de ser uma poderosa ferramenta pedagógica, é essencial para o desenvolvimento da linguagem. Vygotsky e Levy destacam que, ao brincar, as crianças organizam seu pensamento e experimentam novas formas de comunicação, utilizando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Mesmo em bebês, as interações com objetos e sons são fundamentais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. As brincadeiras com palavras, como contar histórias ou cantar, são recursos eficazes para aproximar as crianças da leitura e da escrita, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, que é a base para a fluência na escrita. Ao integrar o brincar ao processo de aprendizagem da linguagem, o educador cria um ambiente rico em oportunidades para a expressão, comunicação e desenvolvimento cognitivo das crianças.

JOGOS PARA ESTIMULAR A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, INCLUSÃO E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Os jogos e brincadeiras têm um papel crucial no desenvolvimento infantil, especialmente na resolução de problemas e na promoção da curiosidade. Atividades como explorar bolhas de sabão e fenômenos de luz e sombra incentivam as crianças a observarem, descreverem e investigar, sem focar em explicações causais complexas. Essas experiências sensoriais e investigativas ajudam a fortalecer habilidades cognitivas essenciais, como a observação e a descrição, além de despertar o interesse pela exploração do mundo ao redor.

A inclusão escolar vai além de adaptações físicas, envolvendo a participação ativa de todas as crianças, independentemente de suas habilidades. Jogos inclusivos, como vôlei e basquete sentado, são exemplos de atividades que promovem a cooperação e o respeito entre os alunos, permitindo que todos participem e se ajudem durante as brincadeiras. Tais jogos incentivam os alunos a trabalharem juntos, com ajustes simples nas regras ou acessórios, e promovem a empatia e a valorização das diferenças.

Jogos que desenvolvem habilidades socioemocionais, como resiliência, empatia e colaboração, são essenciais para a formação integral das crianças. Esses jogos ajudam as crianças a lidarem com desafios, a trabalhar em equipe e a enfrentar dificuldades de maneira construtiva. Ao integrar atividades que estimulam a resolução de problemas, a inclusão e as competências socioemocionais, os jogos se tornam ferramentas poderosas para o desenvolvimento de cidadãos empáticos e preparados para os desafios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre o papel fundamental dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, destacando suas múltiplas dimensões educacionais, cognitivas, sociais e emocionais. Ao longo do texto, foi possível observar que o brincar, longe de ser uma mera atividade de lazer, é uma ferramenta poderosa para o aprendizado, o desenvolvimento da linguagem e a construção de habilidades essenciais para a vida. A integração das brincadeiras no contexto escolar, quando conduzida de forma intencional e estratégica, pode contribuir de maneira significativa para o fortalecimento das capacidades cognitivas das crianças, como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a criatividade.

As análises realizadas apontam que a educação infantil, quando integrada ao jogo, oferece um ambiente propício para que as crianças experimentem, observem e descubram o mundo ao seu redor. Jogos como os de faz de conta, desafios com bolhas de sabão e atividades com luz e sombra, por exemplo, são formas lúdicas que favorecem o desenvolvimento do pensamento investigativo e da curiosidade científica. Essas práticas não apenas enriquecem o aprendizado, mas também ampliam as oportunidades de expressão e comunicação, seja por meio da linguagem verbal ou não verbal, aspectos destacados por teóricos como Vygotsky e Levy.

Outro aspecto relevante abordado no artigo foi a importância da inclusão nas práticas lúdicas. A adaptação de jogos e brincadeiras para que todas as crianças, independentemente de suas

condições físicas ou cognitivas, possam participar ativamente é essencial para garantir um ambiente escolar inclusivo e colaborativo. A promoção de atividades que favoreçam a interação entre diferentes habilidades contribui para a formação de crianças mais empáticas, respeitosas e socialmente integradas. A escola, portanto, tem um papel central na mediação dessas experiências, criando espaços de aprendizagem que favoreçam a convivência harmoniosa e o respeito às diferenças.

Os jogos que estimulam as habilidades socioemocionais emergem como componentes indispensáveis no desenvolvimento integral das crianças. Atividades que incentivam a resiliência, a cooperação e o trabalho em equipe são fundamentais para a formação de cidadãos preparados para lidar com os desafios da vida. Esses jogos, ao promoverem a interação e o compartilhamento de experiências, auxiliam as crianças a desenvolverem competências sociais essenciais para o seu bem-estar emocional e sua capacidade de interação no contexto social.

Conclui-se, portanto, que a integração do jogo no ambiente escolar deve ser vista não apenas como uma estratégia de lazer, mas como uma metodologia educativa de grande potencial. Os resultados desta análise reforçam a importância de adaptar e incluir o brincar de maneira reflexiva e inclusiva, considerando as necessidades de todos os alunos. Assim, as brincadeiras tornam-se um ponto de partida para o desenvolvimento holístico das crianças, preparando-as para uma vida social, emocional e cognitivamente equilibrada. A prática do brincar deve ser valorizada e reconhecida como um direito fundamental das crianças, essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, criativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS

- ACHATT, Sati. **Teatrinho de Sombras – Criando com as Mãos um Mundo de História e Fantasia**. Ed. Nova Alexandria.
- ALMEIDA, Lucila Silva de. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional** - Série Mais Educação. Brasília: Mec, Secad, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura** – 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CORSINO, Patrícia. **Pensando a infância e o direito de brincar**. Série “Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas”. Salto para o Futuro, maio de 2008.
- EDWARDS, Carolyn & GANDINI, Lelle. **As Cem Linguagens da Criança**. Ed. Artmed.
- EVANS, David & WILLIAMS, Claudete. **Cor e Luz**. In: Coleção Vamos Explorar Ciências. Ed. Ática, 1995.
- FORMOSINHO, Julia Oliveira. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1975.

HUBNER, Luciana. **A criança e os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade**. Revista Avisa Lá, número 06, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L.M.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. **Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. São Paulo: Artmed, 2005.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**. São Paulo: SME/COPED, 2017. Parte 1 – Introdutório.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. São Paulo: SME, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME, 2016.

SEARLE-BARNES. Bonita. **Luz – Experiências Divertidas**. Ed. Paulinas.

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

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **“Brincar na pré-escola”**, in KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). O brincar e suas teorias. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

WEISSMANN, Hilda. **Didática das Ciências Naturais**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

PROJETO NETOS DO COR + AÇÃO

GRANDCHILDREN OF COLOR + ACTION PROJECT



ELIANE AMBROSIO DE OLIVEIRA

Graduação em Educação Artística pela Faculdade Marcelo Tupinambá/1994; Especialista em Gestão do Currículo pela Universidade de São Paulo.(2012); Professora de Ensino Fundamental II –Arte – na EMEF Castro Alves.

RESUMO

O envelhecimento da população mundial tem sido nos últimos anos noticiado com frequência. Planos de ação estabelecidos para contemplar esta demanda que cresce a cada dia. Pesquisas mostram que em aproximadamente 20 anos a população brasileira será considerada envelhecida. Chamou-nos atenção através de uma roda de conversa com estudantes do ensino fundamental I, da EMEF. Castro Alves em São Paulo, após a leitura do livro “No tempo dos meus bisavós”, o distanciamento desta geração com os idosos da família e por conseguintes pessoas próximas, como avós, tios e até vizinhos. As crianças ficaram curiosas ao ler o livro, muitos questionamentos entre si e ao serem indagados sobre o relacionamento entre eles e seus avós, percebemos os mesmos emotivos ao falar, nostálgicos pela falta daqueles que já se foram ou que adoeceram. Com o intuito de reverter a tristeza e a nostalgia dos estudantes propusemos contato com pessoas que como eles também sentem falta do convívio com as crianças e eles ficaram motivados a prosseguir com o projeto. Pensamos então em proporcionar momentos de prazer a estas pessoas que por anos dedicaram suas vidas para o crescimento do país, na criação de filhos e no cuidado da família e hoje encontram impossibilitados de participar de algumas atividades e de se relacionar normalmente com o mundo ao seu redor. Prosseguimos a leitura de livros paradidáticos no clube de leitura e conversamos sobre temas como longevidade e intergeracionalidade. Levantamos juntos aos estudantes, ações que poderiam ser

executadas por parte deles proporcionando às pessoas idosas do nosso convívio ou não, momentos felizes e despertando memórias afetivas que sejam impactantes na educação e no desenvolvimento das crianças, dentre elas uma visita a um residencial de idosos, levando nosso carinho e agindo com empatia e respeito

Palavras-chave: Longevidade, Intergeneracionalidade, Empatia, Respeito

ABSTRACT

The ageing of the world's population has been frequently reported in recent years. Action plans have been drawn up to meet this growing demand. Research shows that in approximately 20 years the Brazilian population will be considered to be aging. It came to our attention during a discussion with elementary school students at EMEF. Castro Alves in São Paulo, after reading the book "In the time of my great-grandparents", the distancing of this generation from the elderly in the family and therefore from people close to them, such as grandparents, uncles and even neighbors. The children were curious as they read the book, they asked each other a lot of questions, and when they were asked about the relationship between them and their grandparents, we noticed that they were emotional as they spoke, nostalgic for the absence of those who had passed away or who had fallen ill. With the aim of reversing the students' sadness and nostalgia, we proposed contact with people who, like them, also miss being with children, and they were motivated to continue with the project. We then thought of providing moments of pleasure for these people who for years have dedicated their lives to the growth of the country, raising children and caring for their families and today find it impossible to take part in some activities and relate normally to the world around them. We continued reading books in the reading club and talked about topics such as longevity and intergenerationality. Together with the students, we looked at actions that could be carried out by them, providing the elderly people we live with or not with happy moments and awakening emotional memories that have an impact on the children's education and development, including a visit to an old people's home, taking our affection and acting with empathy and respect.

Keywords: Longevity, Intergenerationality, Empathy, Respect

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido partindo do desejo dos participantes do clube de leitura com estudantes do ensino fundamental da EMEF Castro Alves, em proporcionar a pessoas idosas do seu convívio ou não, agindo com empatia e respeito. Este desejo deu-se através de uma conversa com os estudantes que relataram como era a convivência com seus avós, após o relato de uma das alunas sobre o falecimento do seu bisavô. Como forma de acolher a estudante em luto, conversamos

bastante sobre a importância dos avós em nossas vidas e o quanto devemos honrá-los enquanto temos oportunidade.

É notório em nossa sociedade o quanto as gerações estão cada vez mais distantes e o contato com os idosos mais limitados. Entendemos o quanto a leitura é uma ferramenta potente que estimula a imaginação e o aprendizado e cria conexões significativas. Ao desenvolver este projeto, a intenção foi desenvolver nos estudantes empatia, respeito e amizade e através da literatura, permitir o compartilhamento de experiências de vida de forma que aprendam uns com os outros.

Para subsidiar os estudantes, selecionamos na sala de leitura todos os livros que encontramos com temáticas que tivessem como protagonistas os avós. Após a leitura uma socialização do que haviam lido no livro e a comparação com o que vivem em seu cotidiano junto aos idosos da família ou conhecidos. Os estudantes compartilharam nas aulas histórias que os aproximavam dos avós.

ESCOLHA DOS LIVROS

Os livros foram cuidadosamente escolhidos para serem acessíveis e interessantes para ambos os grupos. Sugestões incluíram, contos populares e livros ilustrados que abordavam temas como amizade, convivência, passado e presente de crianças e seus avós, histórias reais e fictícias e aventuras de férias junto a família. Cada estudante escolheu seu título, e em leitura silenciosa, sozinho ou em duplas, fizeram a leitura atentamente, prestando atenção nos detalhes da história contada, depois uma roda de conversa, onde foram minuciosos ao detalhar as curiosidades dos livros, sempre comparando com algo vivido com seus familiares, durante este momento os estudantes foram sugerindo ações que poderiam ser executadas no dia da visita ao residencial de idosos.

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS AFETIVAS

A memória na construção da felicidade tem se tornado objeto de estudos no que diz respeito às lembranças afetivas, a importância dos avós no seio da família. “O que pudemos perceber é que o papel dos avós foi ganhando proeminência na literatura psicológica” (DIAS, 2015, p. 465). Temos notado o quanto o envelhecimento está aumentando o número de pessoas na avosidade, o que provoca várias mudanças e dá aos avós um novo lugar na família. O aumento da longevidade tem aumentado o contato entre as gerações, levando os mais idosos a conviver mais tempo com seus familiares, “Em decorrência da maior possibilidade de convivência entre gerações, observam-se mudanças nos laços intergeracionais e no significado do papel de avós” (ARRAIS; BRASIL; CÁRDENAS; LARA, 2012, p.160). As leituras dos títulos nos demonstraram o quanto é importante as relações afetivas entre as pessoas e os seus objetos utilizados no cotidiano e o quanto tudo isso contribui e muito para a formação do conhecimento. Durante a leitura do livro No tempo de minhas bisavós SILVA, Nye Ribeiro, 2000 entendemos que na formação da identidade, a memória é capaz de nortear a construção da nossa felicidade, desta forma é notório o quanto criamos significados para nossas ações diárias e uma a uma, se acumulam como experiências durante a vida. Memórias que

são transmitidas entre as gerações, trazem felicidade à família através dos valores. Referente a educação, podemos dizer que essas lembranças afetivas podem contribuir no processo de aprendizagem das pessoas que automaticamente são sensibilizadas pelas emoções. Objetos, lugares, espaços acabam se tornando afetivos, desde que passam a ter importância para aqueles que vivem essas experiências de forma que desenvolvemos relações de afetos memoráveis, independentemente da sua natureza.

Ao abordar a temática sobre as relações intergeracionais nas famílias de nossos estudantes e comparando com as diversas famílias de nosso convívio, trouxe-nos o interesse em conhecê-los melhor e por sua vez pensar em possibilidades de reforçar o vínculo nestas relações, considerando a importância da família uma vez que ela assume a responsabilidade de um papel fundamental na sociedade sendo uma forte transmissora de valores ideológicos. Temos ciência que, ao aproximar gerações, são quebradas barreiras, eliminados preconceitos e vencidas discriminações (OLIVEIRA; VIANA; CÁRDENAS, 2010, p. 462).

A leitura do livro: *Meu tempo e o seu - Crianças e adultos escrevem sobre as delícias da infância, ontem e hoje*, um livro organizado por João Basílio e Maria Teresa Leal mas escrito a muitas mãos, como da escritora Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Ziraldo, entre outros, foi um disparador de nossas discussões, despertou em nós uma nostalgia prazerosa do tempo vivido junto a nossos avós e com a intenção incentivar o hábito de ler nas crianças, fomentando interações e apresentando a sala de leitura como um ambiente acolhedor e seguro para troca de histórias e experiências entre as gerações. Iniciamos uma conversa informal para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre estas relações e no decorrer dos encontros os estudantes selecionaram outros títulos do acervo da sala que fosse objeto de nossas conversas. Num de nossos momentos de leitura compartilhada cada estudante lia seu trecho, capítulo ou história escolhida, compartilhava sua interpretação com os colegas e a professora questionava os estudantes na comparação referente a convivência com os familiares idosos. Percorremos assuntos como o tipo de brinquedos utilizados na atualidade e quais eles imaginavam que seus pais, avós, tios e outras pessoas do convívio utilizavam para brincar, que tipo de coisas gostam de fazer para se divertir e o que estas pessoas faziam em épocas passadas como lazer e diversão, formas de comunicação nos dias de hoje como as redes sociais e as cartas e telegramas do passado, o cinema e as formas de curtir música. Foi muito interessante o que eles compartilhavam e as dúvidas que levavam para casa, e as respostas que traziam no dia seguinte após conversa com os familiares. Um outro título que despertou muita empatia por parte dos estudantes foi a coletânea *Com o pé na terra*, organizado por Katia Gilberte e Patricia Vasconcelos, nesta coletânea estão expressas várias histórias que remetem ao relacionamento de avós e netos, os carinhos expressos na culinária preparada pelas avós em épocas de férias, altas aventuras e travessuras. Num dos diversos dias de nosso clube de leitura, os estudantes perceberam uma da colega entristecida após a leitura de um dos contos, perguntaram o motivo da tristeza e ela se referiu

ao falecimento recente de seu bisavô, numa atitude de acolhimento, disseram pra ela que poderiam emprestar os avós deles para ela e neste momento surgiu a ideia do grupo em adotar avós. Foi curioso partir de crianças na faixa etária dos 9 a 10 anos de idade após a leitura dos livros e das discussões, ter o desejo de se aproximar de pessoas idosas e principalmente se referindo ao carinho recíproco que viria dessa relação.

Em continuidade às conversas dentro do período do clube de leitura e prosseguindo na ideia de aproximar as gerações, fizemos contato com a Gerontóloga Larissa Fernanda Ambrosio de Oliveira, com a intenção de propor uma visita a um residencial de idosos, situado no alto do Ipiranga em São Paulo. Iniciamos então as etapas de planejamento com os estudantes. Conhecemos a instituição através do Instagram, fotos dos residentes e as atividades propostas para eles no dia a dia o que acabou gerando muitas curiosidades por parte das crianças, como por exemplo, a idade dos residentes, nacionalidade, hobbies, comidas preferidas entre outras curiosidades. Ao repassar estes questionamentos à gerontóloga, surgiu a ideia de antes da visita presencial, uma visita virtual para conhecer a idosa com mais idade do residencial. Antes desta ação, levantamos junto aos estudantes os questionamentos que seriam feitos e numa apresentação carinhosa e uma forma de presentear-la. Decidimos então fazer pulseirinhas de miçangas com as palavras Netos do Coração e Avós do Coração, uma toalhinha de mão com a mesma inscrição, preparamos uma cestinha e enviamos pela gerontóloga para ser entregue no dia da visita virtual. Fomos recebidos através de um vídeo chamada pela senhora Hermínia aos 105 anos, carinhosamente se apresentou e respondeu às perguntas das crianças, agradeceu o presente e disse aguardá-los presencialmente para um abraço apertado de avó.

Com o objetivo de desenvolver empatia junto aos alunos, ajudando os mesmos a compreender melhor as vivências dos idosos, promovendo assim o respeito e valorização, prosseguimos então para a culminância do projeto visitando o residencial.

A VISITA AO RESIDENCIAL

O projeto envolveu um grupo de 15 crianças na faixa etária entre 10-12 anos, idosos do residencial, três professoras e a gerontóloga, responsável pela promoção do bem-estar dos residentes através de intervenções multidisciplinares que permitem maior qualidade de vida, de modo individual ou coletivo. Com dinâmicas diferentes fomos construindo o projeto para o encontro com os residentes idosos, discussão sobre os livros debates sobre as histórias lidas, onde todos compartilhavam suas opiniões; atividades criativas como desenho das cenas lidas ou escrita de pequenas histórias inspiradas nas leituras.

Os estudantes escolheram o texto A casa dos avós BARAZZETTI, MILENE Com o pé na terra p. 41, para realizarem a leitura aos residentes, elencaram algumas perguntas para nortear o diálogo e

organizaram lembranças que seriam entregues ao idosos durante um bingo organizado pelo residencial.

No dia 08 de novembro de dois mil e vinte e quatro, partiram para a tão esperada visita, muito animados e acompanhados das professoras. Ao chegar ao local, foram recebidos pela Gerontóloga Larissa Fernanda Ambrosio de Oliveira que deu as primeiras orientações às crianças sobre o que aconteceria durante o período de visitas. Logo após a recepção e a frente das professoras encontraram Dona Hermínia e de pronto a reconheceram, foi um momento ímpar e emocionante, de braços abertos abraçou todas as crianças, perguntou nomes e os convidou-os a seguir para o salão onde seria realizado o bingo. Iniciamos este momento de interação com a leitura do texto escolhido pelos estudantes George Luciano e Maria Eduarda, encerrada a leitura prosseguimos ao momento do bingo. Enquanto uma das professoras cantava os números, os estudantes num ato de generosidade e carinho ajudavam os idosos com dificuldades a localizar os números na cartela, sentadinhos lados a lado como netinhos do coração. A cada premiação, uma festa feita pelas crianças e o sorriso no rosto dos idosos participantes desta tão rica interação. Todos foram premiados e então seguimos para um delicioso café da tarde proporcionado pelo residencial aos estudantes e idosos presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o encontro com muitas fotos, abraços e pedidos de retorno, retornaram para escola com a sensação de dever cumprido e um grande amor no coração por cada um daqueles idosos que tão amorosamente os receberam. Os estudantes logo no retorno vieram se autoavaliando a ação daquele dia como espetacular, gostaram muito e disseram estar ansiosos por novos encontros e por estender o projeto a outros lugares para adotarem outros Avós do Coração.

IMAGENS FONTE: Arquivo pessoal







REFERÊNCIAS

1. CÉZAR, B. et al. Percepção sobre o relacionamento com netos adultos na perspectiva de avós nas camadas médias. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cieh/2020/TRABALHO_EV136_MD1_SA5_ID1526_08072020091909.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.
2. DIAS, C. M. S. B. A literatura brasileira sobre avós na atualidade: as diversas facetas do cuidar. In: MOREIRA, L. V. C.; ALCÂNTARA, M. A. R. (Org.). Família no Brasil. Curitiba: Juruá, 2015. p. 465-481.

SILVA, Nye Ribeiro. O avô de todo mundo. Editora. Roda & Cia, 2000.

PRESTES, Ana; PRESTES, Andreia; PRESTES, Edu. Minha valente avó. Editora Quase Oito, 2020.

MEDEIROS, Julia. Avó Amarela. ÔZé, 2018.

FREITAS, Irena. Vovó tem cada história. Editora: HarperKids, 2022.

AZEVEDO, Ricardo. Araújo & Ophélia. Moderna Literatura, 2006.

WAPICHANA, Cristiano. A cor do dinheiro da vovó. Editora Edebê , 2019.

AUERBACH, Patricia. Histórias de antigamente. Companhia das Letrinhas, 2018.

GILBERTE, Kátia; VASCONCELLOS, Patricia. Com os pés na terra. São Paulo: Caleidoscópio, 2018.

INDÍGENAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO SÉCULO XXI

INDIGENOUS PEOPLES AND THEIR TRANSFORMATIONS IN THE 21ST CENTURY



ELLEN DE SOUZA RODRIGUES CAMPOS DELMONTE

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Os povos indígenas no século XXI têm enfrentado diversas transformações em diferentes aspectos de suas vidas, resultantes da crescente urbanização, da pressão do agronegócio e das mudanças climáticas. Ao mesmo tempo, muitos desses grupos têm lutado pela preservação de suas tradições culturais e direitos territoriais, enquanto buscam adaptar-se às novas realidades sociais e econômicas. A tecnologia também tem desempenhado um papel significativo nesse processo de adaptação, proporcionando novas ferramentas para comunicação, mobilização social e preservação cultural, como o uso de redes sociais e plataformas digitais para divulgar suas causas e fortalecer suas identidades.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Cultura; Educação.

ABSTRACT

Indigenous peoples in the 21st century have faced various transformations in different aspects of their lives, resulting from growing urbanization, pressure from agribusiness and climate change. At the

same time, many of these groups have been fighting to preserve their cultural traditions and territorial rights, while seeking to adapt to new social and economic realities. Technology has also played a significant role in this adaptation process, providing new tools for communication, social mobilization and cultural preservation, such as the use of social networks and digital platforms to publicize their causes and strengthen their identities.

Keywords: Indigenous peoples; Culture; Education.

INTRODUÇÃO

No contexto político, os povos indígenas têm se mobilizado para garantir maior representação nas esferas de poder, buscando influenciar políticas públicas que garantam a proteção de seus territórios e modos de vida. A educação indígena também passou por mudanças, com a criação de escolas bilíngues e interculturais que visam respeitar e integrar os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico.

No entanto, apesar dessas conquistas, muitos desafios permanecem, como o avanço do desmatamento, a mineração ilegal e a violência contra lideranças indígenas. Dessa forma, as transformações vividas pelos povos indígenas no século XXI são complexas e envolvem tanto o enfrentamento de ameaças quanto a reafirmação de suas culturas e direitos em um mundo em constante mudança.

DESENVOLVIMENTO

Os povos indígenas, ao longo do século XXI, têm enfrentado uma série de transformações que afetam diretamente suas formas de viver, sua relação com o meio ambiente e sua inserção nas sociedades contemporâneas. Essas mudanças ocorrem em diferentes dimensões: política, social, cultural, econômica e ambiental. A globalização, o avanço das tecnologias e a crescente pressão sobre seus territórios representam desafios, mas também oportunidades para a reafirmação de suas identidades e a busca por novos meios de protagonismo.

Este trabalho tem como objetivo analisar as principais transformações vividas pelos povos indígenas no século XXI, com foco na luta pela preservação cultural, territorial e pelos direitos humanos, assim como nas adaptações às novas realidades tecnológicas e sociais.

HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE INDÍGENAS E A SOCIEDADE NÃO INDÍGENA

COLONIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS

A chegada dos colonizadores europeus ao continente americano no século XV e a subsequente colonização resultaram em profundas transformações para as populações indígenas. A expropriação de terras, a escravização, as doenças trazidas pelos colonizadores e a imposição de novas estruturas de poder abalaram as bases das sociedades indígenas, resultando na perda de milhões de vidas e no colapso de muitas culturas.

Apesar da violência colonial, os povos indígenas resistiram de diversas formas. A manutenção de práticas culturais, o refúgio em áreas remotas e a preservação de suas línguas e tradições foram algumas das estratégias adotadas. Ao longo dos séculos, muitas dessas comunidades continuaram a reivindicar seus direitos à terra e à autodeterminação, enfrentando sucessivas tentativas de assimilação por parte dos governos nacionais.

O século XX trouxe novos paradigmas nas relações entre Estados nacionais e povos indígenas, com o reconhecimento gradual de direitos específicos, como o direito à terra, à educação intercultural e à preservação cultural. A Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), adotada em 1989, foi um marco internacional nesse processo, garantindo que os povos indígenas tivessem voz nas decisões que afetam suas vidas.

AS TRANSFORMAÇÕES NO SÉCULO XXI

LUTAS POR DIREITOS TERRITORIAIS

Uma das principais demandas dos povos indígenas no século XXI continua sendo a luta pelo reconhecimento e a proteção de seus territórios. A Constituição Brasileira de 1988 representou um avanço nesse sentido, garantindo o direito à demarcação de terras indígenas. No entanto, essas conquistas têm sido ameaçadas por pressões do agronegócio, mineração e desmatamento. A crescente demanda por commodities e o avanço de projetos de infraestrutura em áreas sensíveis, como a Amazônia, têm intensificado os conflitos fundiários.

A luta pelo reconhecimento e proteção dos territórios indígenas no Brasil, embora garantida pela Constituição de 1988, é um processo repleto de desafios e conflitos. O artigo 231 da Constituição assegura aos povos indígenas os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, reconhecendo a importância desses territórios para a preservação de sua cultura e modos de vida. No entanto, a implementação desse direito tem sido um campo de batalhas contínuas, marcado por embates políticos, econômicos e judiciais.

Nas últimas décadas, a expansão do agronegócio tem sido um dos maiores fatores de tensão. O Brasil se consolidou como um dos principais exportadores de commodities agrícolas no cenário global, especialmente soja, carne bovina e milho. Esse crescimento econômico, embora benéfico para a balança comercial do país, tem se dado às custas da intensificação dos conflitos fundiários, já

que grandes empresas e fazendeiros buscam expandir suas áreas de cultivo e pastagem, muitas vezes avançando sobre terras indígenas.

O avanço do agronegócio sobre terras indígenas ocorre de várias maneiras, desde a ocupação ilegal de terras até a destruição de áreas de floresta para a implantação de monoculturas e criação de gado. Muitas dessas atividades são realizadas em áreas demarcadas ou em processo de demarcação, desrespeitando os direitos constitucionais dos povos indígenas.

O lobby do agronegócio no Congresso Nacional também tem exercido forte pressão para flexibilizar a legislação ambiental e de proteção territorial, com a proposta de projetos de lei que visam limitar a criação de novas terras indígenas ou mesmo reverter demarcações já realizadas. A PEC 215/2000, por exemplo, propõe que o Congresso tenha a palavra final sobre a demarcação de terras indígenas, tirando esse poder da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o que, na prática, poderia dificultar ainda mais o processo de demarcação.

Além do agronegócio, a mineração também representa uma grande ameaça aos territórios indígenas. O subsolo brasileiro é rico em minérios valiosos como ouro, bauxita, ferro e manganês, e muitos desses recursos encontram-se em áreas indígenas. A mineração ilegal, particularmente na Amazônia, tem devastado áreas florestais e contaminado rios com mercúrio, um subproduto comum do garimpo de ouro, o que afeta diretamente as comunidades indígenas que dependem desses rios para sua sobrevivência.

Em 2020, o governo brasileiro apresentou um projeto de lei (PL 191/2020) que visa regulamentar a exploração mineral e energética em terras indígenas. Essa proposta tem gerado intensa controvérsia, uma vez que a exploração desses recursos pode causar impactos ambientais irreversíveis e desestruturar as formas de vida tradicionais das comunidades que habitam essas regiões. As lideranças indígenas, por sua vez, têm denunciado os riscos desse tipo de atividade e organizado campanhas para barrar a aprovação do projeto.

O desmatamento, em especial na Amazônia, é outra grande ameaça às terras indígenas. Nos últimos anos, as taxas de desmatamento na região têm atingido níveis alarmantes, impulsionadas pelo desmonte das políticas ambientais e pela impunidade em relação aos crimes ambientais. As áreas de floresta tropical, que servem como barreiras naturais contra o avanço de atividades predatórias, estão sendo destruídas em ritmo acelerado, e as terras indígenas, que historicamente têm sido as mais preservadas, não estão imunes a essa pressão.

Além do impacto direto sobre a biodiversidade e os ecossistemas, o desmatamento contribui significativamente para o aquecimento global, ao liberar grandes quantidades de carbono armazenadas na vegetação. Os povos indígenas, que há séculos mantêm um modo de vida integrado com a natureza, são especialmente vulneráveis aos efeitos das mudanças climáticas, como secas

mais frequentes, cheias intensas e mudanças nos ciclos naturais que afetam suas práticas de subsistência.

Um dos pontos mais controversos na luta pelos territórios indígenas é o debate em torno do chamado "**marco temporal**", uma interpretação jurídica que sugere que os povos indígenas só teriam direito às terras que estivessem sob sua posse ou em disputa judicial na data da promulgação da Constituição de 1988. Essa tese, defendida por setores ligados ao agronegócio e à mineração, é vista como uma forma de limitar o reconhecimento de novas terras indígenas, pois desconsidera o contexto histórico de violência, expulsões forçadas e deslocamentos que marcaram as décadas anteriores à promulgação da Constituição.

A tese do marco temporal está sendo analisada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), e seu resultado pode ter implicações significativas para os direitos territoriais indígenas. Caso seja aprovado, o marco temporal pode inviabilizar a demarcação de várias terras indígenas, afetando comunidades que há muito lutam pelo reconhecimento de seus territórios tradicionais.

Por outro lado, os povos indígenas e seus aliados argumentam que o direito à terra não pode ser condicionado por um critério temporal arbitrário, e que a Constituição de 1988 reconhece a dívida histórica do Estado brasileiro para com essas populações. Para eles, o reconhecimento pleno dos direitos territoriais é fundamental não apenas para a preservação de suas culturas, mas também para a sustentabilidade ambiental e a justiça social.

Diante dessas ameaças, as organizações indígenas têm desempenhado um papel cada vez mais ativo na defesa de seus direitos. A **Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)**, por exemplo, tem sido uma das principais vozes na luta pelos direitos territoriais e contra o retrocesso das políticas ambientais. Através de campanhas de conscientização, protestos e articulações políticas, a APIB tem mobilizado não apenas as comunidades indígenas, mas também a sociedade civil e a comunidade internacional.

A ação dessas organizações se dá tanto no campo político, com a pressão sobre o Congresso e o Executivo, quanto no campo jurídico, com a atuação em processos no STF e em instâncias internacionais, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). A articulação com outras organizações da sociedade civil, como ONGs ambientais e movimentos de direitos humanos, também tem sido fundamental para amplificar as demandas indígenas.

Com o avanço da internet e das redes sociais, os povos indígenas têm encontrado novas formas de mobilização e visibilidade. Plataformas como Facebook, Instagram e Twitter são usadas por lideranças e ativistas indígenas para denunciar violações de direitos, promover suas culturas e construir redes de solidariedade. A visibilidade internacional dessas causas tem atraído a atenção de

celebridades, políticos e organizações globais, fortalecendo a luta pela proteção dos territórios e direitos indígenas.

Em fóruns internacionais, como as conferências sobre mudanças climáticas da ONU (COP), os povos indígenas têm conseguido colocar suas pautas na agenda global, destacando o papel crucial que desempenham na preservação da biodiversidade e no combate às mudanças climáticas. Líderes como Sônia Guajajara, Almir Suruí e Raoni Metuktire têm se tornado figuras globais de resistência e articulação política.

O século XXI trouxe desafios sem precedentes para os povos indígenas do Brasil, mas também novas oportunidades. O reconhecimento da importância das terras indígenas para a preservação ambiental e a crescente pressão internacional por políticas mais sustentáveis podem abrir caminhos para uma maior valorização dos modos de vida indígenas e uma reversão do quadro atual de destruição e violência.

A formação de novas lideranças indígenas, muitas delas formadas em universidades e com amplo conhecimento das ferramentas jurídicas e tecnológicas, representa uma esperança para o futuro. Jovens indígenas estão cada vez mais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, seja por meio de ações políticas, seja através de iniciativas comunitárias voltadas para a sustentabilidade e a preservação cultural.

Projetos de desenvolvimento sustentável, baseados em conhecimentos tradicionais e tecnologias modernas, têm surgido como uma alternativa viável para a geração de renda e a preservação ambiental nas terras indígenas. A agroecologia, o ecoturismo e o manejo sustentável de recursos florestais são exemplos de iniciativas que combinam a conservação da natureza com a autonomia econômica das comunidades.

O PAPEL DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS

No contexto contemporâneo, as lideranças indígenas têm desempenhado um papel crucial na articulação política e na defesa de seus direitos. Figuras como Sônia Guajajara e Raoni Metuktire ganharam destaque internacional, representando as vozes de seus povos em fóruns globais, como as Conferências das Nações Unidas sobre mudanças climáticas. Essas lideranças têm sido fundamentais na denúncia de violações de direitos e na proposição de alternativas para o desenvolvimento sustentável.

O DESAFIO DA URBANIZAÇÃO

Outro aspecto importante das transformações indígenas no século XXI é o fenômeno da urbanização. Muitos indígenas, especialmente os jovens, têm migrado para centros urbanos em busca de melhores oportunidades de emprego, educação e saúde. Essa migração levanta desafios relacionados à preservação da identidade cultural, já que muitos desses indivíduos enfrentam dificuldades de integração e sofrem discriminação nas cidades. Ao mesmo tempo, surgem novas formas de articulação identitária, com o fortalecimento de movimentos indígenas urbanos.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante na vida das comunidades indígenas. O acesso às redes sociais e outras ferramentas digitais permitiu que os povos indígenas ampliem suas vozes e participem de debates globais sobre mudanças climáticas, preservação da biodiversidade e direitos humanos. Plataformas como o Twitter, Facebook e YouTube tornaram-se espaços de mobilização e conscientização, onde comunidades indígenas podem compartilhar suas lutas e culturas com um público mais amplo.

Além disso, o uso de drones e de geotecnologias tem permitido o monitoramento de suas terras contra invasores ilegais, como madeireiros e garimpeiros. A tecnologia, nesse sentido, tornou-se uma aliada estratégica na defesa territorial.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILINGUE

RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

No século XXI, o reconhecimento da importância da educação intercultural para os povos indígenas tem ganhado força. Modelos educativos que valorizam tanto o conhecimento tradicional quanto o acadêmico ocidental vêm sendo implementados em diversas comunidades. A educação bilíngue é um dos pilares desse processo, permitindo que as novas gerações mantenham vivas suas línguas nativas ao mesmo tempo em que aprendem o português ou outros idiomas dominantes.

DESAFIOS E CONQUISTAS

Apesar dos avanços, a implementação de uma educação verdadeiramente intercultural enfrenta muitos obstáculos. A falta de recursos, a ausência de professores capacitados e o preconceito institucional são barreiras que dificultam a expansão desse modelo educacional. No entanto, onde essas iniciativas têm sido bem-sucedidas, observa-se uma revitalização cultural, com as novas gerações demonstrando maior interesse em preservar seus saberes ancestrais.

MULHERES INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO

As mulheres indígenas têm desempenhado um papel central no fortalecimento da educação em suas comunidades. Elas são frequentemente as guardiãs das tradições culturais e têm liderado iniciativas educacionais que combinam saberes tradicionais com o currículo formal. Ao empoderar as mulheres por meio da educação, muitas comunidades indígenas têm encontrado formas de fortalecer sua autonomia e resiliência.

QUESTÃO AMBIENTAL E OS POVOS INDÍGENAS

PROTAGONISMO NA DEFESA AMBIENTAL

Os povos indígenas são amplamente reconhecidos como os principais guardiões das florestas e da biodiversidade em suas regiões. Suas práticas de manejo sustentável dos recursos naturais têm sido vistas como modelos alternativos de desenvolvimento em um mundo cada vez mais afetado pelas mudanças climáticas. No século XXI, a defesa de suas terras tornou-se também uma luta pela preservação ambiental global.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS IMPACTOS

As mudanças climáticas representam uma ameaça direta para muitos povos indígenas, especialmente aqueles que dependem diretamente dos ciclos naturais para sua subsistência. A alteração dos padrões de chuva, o aumento da temperatura e a degradação ambiental têm forçado muitas comunidades a repensarem suas estratégias de sobrevivência. No entanto, os indígenas também têm oferecido soluções, baseadas em seus conhecimentos tradicionais, para mitigar os efeitos das mudanças climáticas.

AMEAÇAS EXTERNAS: MINERAÇÃO, AGRONEGÓCIO E DESMATAMENTO

As ameaças às terras indígenas, muitas vezes associadas à exploração de recursos naturais, continuam a ser uma preocupação central. Projetos de mineração, expansão do agronegócio e desmatamento têm avançado sobre territórios indígenas, resultando em conflitos e violências. A luta pela proteção desses territórios envolve tanto estratégias jurídicas quanto mobilizações populares e pressão internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações enfrentadas pelos povos indígenas no século XXI são resultado de uma combinação de fatores que os desafiam a equilibrar a preservação de suas tradições culturais com as exigências do mundo contemporâneo. A globalização, por exemplo, trouxe consigo a possibilidade de maior conexão e visibilidade internacional para suas causas, permitindo que lideranças indígenas

participem de debates globais sobre questões como mudanças climáticas, direitos humanos e preservação da biodiversidade. No entanto, ao mesmo tempo, essa mesma globalização impulsiona o avanço de atividades econômicas que ameaçam seus territórios, como a mineração, o agronegócio e grandes projetos de infraestrutura.

No plano político, os povos indígenas têm conquistado maior representatividade em esferas institucionais, embora a luta por direitos continue árdua. Lideranças indígenas como Joenia Wapichana, primeira deputada federal indígena no Brasil, e Sônia Guajajara, ministra dos Povos Indígenas, têm ganhado espaço no debate político, simbolizando o avanço da luta indígena no campo das políticas públicas. Essas lideranças não apenas defendem a demarcação de terras e os direitos territoriais, mas também políticas voltadas para a educação, saúde e o bem-estar de suas comunidades.

No campo social, a urbanização e o êxodo de indígenas para áreas urbanas têm gerado novos desafios. A busca por melhores condições de vida, acesso à educação e oportunidades de trabalho tem levado muitos indígenas a se instalarem em grandes cidades. Essa migração, no entanto, frequentemente resulta em dificuldades de integração e discriminação. As comunidades indígenas urbanas, no entanto, têm criado formas de reafirmar suas identidades, organizando-se em movimentos culturais e políticos, além de utilizar as redes sociais como uma plataforma para promover suas causas.

A preservação da cultura e da identidade indígena em meio à modernidade é um desafio constante. As comunidades indígenas, ao longo do século XXI, têm demonstrado resiliência em manter suas línguas, práticas religiosas, tradições e conhecimentos ancestrais. A educação intercultural e bilíngue, por exemplo, tem sido uma ferramenta crucial para assegurar que as novas gerações preservem suas tradições, ao mesmo tempo em que se preparam para interagir com o mundo moderno.

O uso da tecnologia, em especial da internet e das redes sociais, tem sido um meio poderoso de reafirmação cultural e disseminação de suas lutas. Jovens indígenas têm utilizado essas ferramentas para compartilhar suas histórias, músicas, artes e conhecimentos, criando uma ponte entre suas culturas tradicionais e as plataformas digitais globais. Além disso, essas ferramentas têm permitido que eles denunciem as violências e violações de direitos que sofrem, mobilizando apoio nacional e internacional para suas causas.

Do ponto de vista econômico, muitos povos indígenas têm buscado alternativas sustentáveis de geração de renda que não comprometam a preservação de seus territórios e modos de vida. Projetos de manejo sustentável, agroecologia, ecoturismo e artesanato são algumas das iniciativas que aliam autonomia econômica à conservação ambiental. Essas iniciativas, baseadas em

conhecimentos tradicionais, mostram-se alternativas viáveis à exploração predatória dos recursos naturais, como o garimpo e o desmatamento, que têm devastado áreas críticas como a Amazônia.

A relação dos povos indígenas com o meio ambiente continua a ser um dos pilares de suas existências. Muitas comunidades vivem de forma integrada à natureza, e suas práticas tradicionais de uso sustentável dos recursos naturais são exemplos de coexistência harmoniosa com o ecossistema. No entanto, os desafios ambientais têm se intensificado com o avanço do desmatamento, das mudanças climáticas e da invasão de territórios por atividades econômicas predatórias. Os povos indígenas estão na linha de frente da luta pela preservação da Amazônia e outros biomas, não apenas para proteger suas terras, mas também para garantir o equilíbrio climático do planeta.

As transformações do século XXI trouxeram muitos desafios, mas também oportunidades para o protagonismo dos povos indígenas. A crescente articulação política e social dessas comunidades, tanto no Brasil quanto no exterior, tem mostrado que os indígenas não são apenas vítimas de um sistema excludente, mas atores ativos na construção de um futuro mais justo e sustentável. A participação em fóruns internacionais, como as conferências da ONU sobre mudanças climáticas, e o crescente apoio de organizações não-governamentais e movimentos sociais têm dado visibilidade às suas lutas e contribuído para a pressão por políticas públicas mais inclusivas e sustentáveis.

As novas gerações de indígenas estão cada vez mais integradas ao mundo digital e à educação formal, sem perder de vista suas raízes e valores tradicionais. Essa junção entre modernidade e tradição tem sido uma das principais características das transformações vividas pelos povos indígenas no século XXI. Eles seguem se reinventando, utilizando ferramentas contemporâneas para fortalecer suas culturas, defender seus direitos e lutar pela preservação do meio ambiente.

As transformações vividas pelos povos indígenas no século XXI refletem tanto os desafios impostos por um mundo em constante mudança quanto as oportunidades de reafirmação de suas identidades e direitos. Enfrentando pressões econômicas, sociais e ambientais, essas comunidades continuam a lutar pela preservação de suas culturas e territórios, enquanto buscam se adaptar e prosperar em um cenário globalizado. O protagonismo indígena, que se manifesta nas esferas política, social, cultural e ambiental, representa uma força vital na defesa da biodiversidade e na promoção de um futuro mais justo e equilibrado para todos.

REFERÊNCIAS

PORRO, Antonio. **O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica**. RJ: Vozes, 1995

NASCIMENTO, Ernilda Souza do. **Há vida na história dos outros**. Chapecó: Argos, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A ação dos verbos introdutores de opinião**. In: INTERCOM: Revista Brasileira de Comunicação, nº. 64. São Paulo, ano XIV, 1991.

SCHLEUMER, Fabiana; Oliveira, Oseias. **Estudos étnico-raciais**. Bauru, SP: Canal 6, 2009.

O PAPEL DO LÍDER NA EDUCAÇÃO

THE ROLE OF THE LEADER IN EDUCATION



FLÁVIA APARECIDA JANUÁRIO GARCIA

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Bandeirante de São Paulo, em Psicologia e pós-graduação em Pedagogia Empresarial pelas Faculdades Metropolitanas Unidas Educacionais

RESUMO

Na educação, o líder serve, porque conhece e confia em sua essência educadora, qual seja o desejo de ajudar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Reconhecendo no outro ser humano, uma rica fonte de saber e troca de conhecimentos independentes do nível hierárquico. O objetivo deste artigo é verificar a importância da liderança democrática em prol de um desenvolvimento eficaz de um contexto escolar. No papel de educador os gerentes precisam desenvolver novas competências e atitudes no sentido de serem capazes de assumir e serem reconhecidos como educadores. A problemática deste trabalho se configura na seguinte questão: Mas qual a importância, de se ter dentro da organização um líder educador? A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, por meio de livros, pesquisas na internet e sites acadêmicos. O líder educador nos mostra o quanto é importante investir em seus colaboradores, para que estes estejam preparados para atuarem dentro das organizações, afinal a cada dia que passa o mercado nos cobra pessoas mais capacitadas e que assim agreguem conhecimentos e melhoras dentro da empresa. Concluiu-se que o líder educador é alguém que faz a diferença, tanto dentro como fora da organização, buscando melhoras para todos os setores da organização, abrangendo tanto a empresa como o colaborador.

PALAVRAS-CHAVE: Líder; Educação; Liderança; Gerente; Gestão.

ABSTRACT

In education, leaders serve because they know and trust in their educating essence, which is the desire to help others in their personal and professional development. Recognising in the other human being a rich source of knowledge and the exchange of knowledge regardless of hierarchical level. The

aim of this article is to verify the importance of democratic leadership in favour of effective development in a school context. In the role of educator, managers need to develop new skills and attitudes in order to be able to assume and be recognised as educators. The problem of this work is the following question: But how important is it to have a leader who is an educator within the organisation? The methodology used was a bibliographical review, that we have more qualified people who can add knowledge and improve within the company. It was concluded that the educator leader is someone who makes a difference, both inside and outside the organisation, seeking improvements for all sectors of the organisation, covering both the company and the employee.

KEYWORDS: Leader. Education. Leadership. Manager. Management.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, fala-se muito sobre liderança, porém com um olhar mais educativo. De um modo que tanto o colaborador aprende, quanto ensina gerando neste ambiente um conhecimento mútuo. Como juntar educação com liderança, para assim formar o líder educador? É necessário que este líder venha para modificar e agregar melhoras para o âmbito empresarial. O líder educador é alguém que atuará junto com seus colaboradores, buscando sempre os ideais da organização, porém de uma forma mais educativa, mostrando aos colaboradores o quanto um necessita do outro e quanto cada papel é importante dentro da empresa.

A problemática deste trabalho se configura na seguinte questão: Mas qual a importância, de se ter dentro da organização um líder educador?

Os colaboradores precisam de motivação, de alguém que lhes dê a oportunidade de crescer pessoalmente e profissionalmente. Os líderes não estão apenas dentro das organizações, em nossa sociedade nos deparamos que diversos tipos de líderes, sejam eles bons ou ruins, há aquele que influencia positivamente e há aquele também que influencia negativamente como era o caso de Hitler, que tinha vários seguidores. Por este motivo vemos o quanto é importante o líder ser alguém que tenha boa índole, seja responsável, humilde, paciente e acima de tudo, deve ter amor ao próximo, pois o que mais precisamos nos dias de hoje é de pessoas que busquem melhorar e modificar o mundo, para que ele se torne melhor.

Nos dias de hoje, vemos muitos líderes por aí, mais será que esses líderes estão dando bons exemplos? No decorrer do texto, veremos que ser líder é uma coisa e ser líder educador é outra, acredito que a importância de ser tratar deste tema é mostrar que o líder é uma pessoa que pode influenciar positivamente seus seguidores, para que eles se tornem pessoa mais críticas que busquem sem medo, seus objetivos e metas a se concretizar.

O líder educador é alguém que faz a diferença, tanto dentro como fora da organização, buscando melhoras para todos os setores da organização, abrangendo tanto a empresa como o colaborador.

LIDERANÇA

DEFINIÇÃO DE LIDERANÇA

Definição de liderança segundo o livro “O monge e o Executivo, uma história sobre a essência da liderança”, de James C. Hunter. “Liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para bem comum”

O líder é alguém que influencia os demais membros da empresa, para que haja um crescimento dela, é ele quem traz as mudanças e atua de certa forma para que todos consigam se adaptar a elas, possuindo positividade, flexibilidade, criatividade e inovação, mostrando que todos fazem parte da empresa e que cada um tem seu papel e é útil dentro da mesma.

O líder não é alguém que já nasce para ser líder, pois a liderança deve ser adquirida, a liderança é uma habilidade, isto é uma capacidade aprendida ou adquirida por meio da educação e da aplicação “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Paulo Freire). O líder tem o papel mais importante dentro de uma empresa, pois ele é o espelho e possui seguidores. Ele deve ser capaz de enxergar os seus objetivos sem perder o foco do negócio. Devendo também ser capaz de enxergar a realidade de uma forma global, inclusive atender a função das partes no todo e nas relações entre elas, a organização também tem que fazer a sua parte, ela deve trazer o empregado como colaborador, para que ele esteja ao lado dela, na busca constante de uma melhora para a empresa. Nesta parte entra o líder que vai fazer a ligação do empregado com a empresa, mostrando ao mesmo, que para ocorrer uma melhora na empresa, ele terá que lutar junto com ela para que isso ocorra, ou seja, terão que aprender a trabalhar em equipe em busca dos mesmos objetivos que são as metas da empresa.

Liderar não é uma tarefa simples, pelo contrário, liderança exige paciência, disciplina, respeito e compromisso, pois envolve outras pessoas. O líder deve possuir amor por seus colaboradores, sendo que este amor não deve ser apoiado em sentimentos e sim em comportamentos, como cuidar, ajudar, elogiar, estimulando-os e dando a eles sua devida importância, sabendo medir seus atos e decisões, pois poderão influenciar em todo o trabalho de equipe.

TIPOS DE LIDERANÇA

Para que o exercício de liderança seja algo positivo em seu cotidiano, o líder deve explorar a multidimensionalidade existente em seus princípios e valores vinculados no seu espaço organizacional. Sendo assim mostraremos alguns tipos de liderança:

Líder Democrático: é aquele que busca a participação dos envolvidos em sua empresa é uma liderança participativa ou consultiva, ele cria determinadas situações para serem debatidas e decididas por seus colaboradores, porém sempre está por perto para aconselhar e sugerir algumas alternativas, deste modo os colaboradores se tornam pessoas mais críticas, proativas que vão em busca do que quer, acima de tudo dos objetivos da empresa.

Líder Social tem como principal propósito a construção de um espaço convival formal e informal, cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas, encontra no diálogo a solução, aprendendo ao ensinar e ensinando a aprender, ou seja, através da troca de experiências. Nada melhor do que ensinar a partir do que o outro já sabe, tem conhecimento, ou seja, através dos conhecimentos prévios.

Líder Autocrático é focado apenas nas tarefas, é uma liderança autoritária ou diretiva, ou seja, o líder toma decisões individuais, sendo assim, a centralização de decisões fica em suas mãos desconsiderando a opinião dos liderados, é ele quem determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas. E sua principal frase é: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

LÍDER EDUCADOR

O Líder é conhecido, também, como um Educador, pois transmite para os seus liderados todo o seu conhecimento, tanto na execução do seu trabalho como na relação interpessoal; tanto na emoção como na lógica. Ele é o formador de talentos, dá a eles subsídios para se desenvolverem e se transformarem em novos líderes, o líder educador deve dedicar todo o seu tempo, passando suas experiências e dando exemplo de paciência, coerência, espírito de equipe, responsabilidade, ética, solidariedade e convicção de servir sempre com excelência, porém ele deve atuar mais com perguntas do que com respostas, pois assim, irá desafiar sua equipe a buscar soluções para os problemas que surgem no cotidiano das empresas, atuando com eficácia no futuro das mesmas. O líder deve adotar postura humilde de aprender com seus colaboradores focando nos benefícios da interdisciplinaridade e da troca de experiências que concretizam a ideia da mútua dependência entre as partes e o todo, afinal quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, uma equipe deve trabalhar unida, pois ““não há saber mais ou menos, há saberes diferentes””²(Paulo Freire).

O líder educador serve com amor, paciência, bondade, responsabilidade, ética, solidariedade e convicção de que somente servindo, nos tornamos livres. Livres do egoísmo e individualismo que nos impedem de compartilhar; livres dos desejos insanos e da ambição desmedida que nos fazem perder a real grandeza da vida, livres da competição destruidora que nos faz esquecer a necessidade do próximo, livres da maldade e maledicência que sempre destroem e desagregam; livres dos preconceitos e rótulos que nos afastam do outro antes de nos permitir conhecê-lo; livres do medo de perder posições ou status porque já sabemos o que realmente é valor; Líderes educadores servem, porque reconhecem que a vida é um constante aprendizado e porque confia em sua essência educadora, qual seja o desejo de ajudar o outro em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

³FREIRE, Paulo. Pensamentos de Paulo Freire

A realidade mudou o papel do líder, nas empresas antigamente o papel do gerente era mandar, cobrar, punir, hoje se destaca o profissional que, além de detentor de conhecimentos relativos à sua área de atuação, seja também capaz de influenciar positivamente as pessoas, criar energia, aproveitar talentos, fazendo com que os colaboradores tenham prazer de atuar na empresa, sempre buscando o melhor para a organização.

Do “chefe” ao “líder educador”, a função gerencial passa por significativas transformações:

O chefe supervisiona tarefas, o líder facilita processos;

O Chefe centraliza o poder, o líder delega;

O chefe manda, o líder constrói relacionamentos;

O chefe é temido, o líder é respeitado e admirado;

O chefe é partidário, o líder é agregador;

O chefe conhece apenas a sua parte, o líder tem a visão do todo.

Esse novo líder é aquele que exerce uma autêntica autoridade sobre seus liderados, ele não usa do poder, o seu comando é natural, pois as pessoas que com ele trabalham sentem-se promovidas e motivadas. Seu trabalho é alicerçado no compromisso em desenvolver, tanto a empresa como as pessoas com as quais ele trabalha, ele traz o colaborador para o seu lado, sem ter que forçar nada.

O GERENTE NO PAPEL DE EDUCADOR

O desenvolvimento dos funcionários no próprio ambiente de trabalho se torna uma necessidade a cada momento, pois o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, por este motivo os colaboradores necessitam de reciclagem e para que este desenvolvimento ocorra é necessário que a empresa e o líder:

* A empresa dispor de um treinamento para qualificar seus funcionários, construindo espaços para o aprendizado e a troca do conhecimento, através de palestras, reuniões informais, cursos;

* Aprender sobre a construção de programas de capacitação, pois o funcionário uma vez capacitado trás métodos diferenciados, que serão aplicados no cotidiano da empresa;

* Atrair o desenvolvimento pessoal dos funcionários aos objetivos estratégicos da empresa, estabelecendo assim critérios organizacionais onde os colaboradores possam aplicar seus conhecimentos na atual realidade da organização, tendo como foco o desenvolvimento da empresa;

* Reunir os funcionários para identificar qual o objetivo da capacitação, definir metas de capacitação e depois receber feedback sobre o processo de educação.

* Fornece conteúdos e ementas para os cursos de interesse da área de atuação do colaborador;

* Deixar os funcionários confortáveis na escolha da capacitação, dando apenas um direcionamento, mas sem pressão, afinal educação não se impõe, se cultiva.

* Enviar mais de uma pessoa aos eventos de capacitação, não somente para auxiliar durante a capacitação com a troca, mas também para permitir o desenvolvimento da Equipe e não de um só funcionário;

* Tornar o aprendizado parte da cultura da organização, pois o mercado está exigindo cada vez mais, que se tenha um colaborador atualizado, sendo assim é necessário a reciclagem.

PAULO FREIRE E O LÍDER COMO EDUCADOR

Paulo Freire representa um dos maiores e mais significantes educadores do século XX. Sua pedagogia mostra um novo caminho para a relação entre educadores e educandos. Caminho este que, consolida uma proposta político-pedagógica elegendo educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo, visando a transformação social e construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. O princípio central da proposta pedagógica do professor Paulo Freire é o da educação transformadora, na qual a educação é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem para transformá-la, ou seja, a principal característica da proposta é refletir sobre a própria realidade, para que seja possível levantar hipóteses e procurar soluções para transformar a realidade. Paulo Freire rejeitava as tendências que buscam formatar o aluno como um ser passivo e mero receptor/repetidor de conteúdos formatados, para ele quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, dentro da organização é a mesma coisa, o colaborador não pode dizer amém a tudo que o chefe diz, ele deve expor suas ideias e pensamentos, trocando experiências com os outros colaboradores e com o líder, para que haja seu crescimento pessoal e profissional, sendo assim os colaboradores não deve ter medo de se expressar, expor suas ideias e realmente buscar o que quer, quem vai ajudar o colaborador em toda essa jornada é o líder educador.

Segundo Paulo Freire: *“A educação bancária inibe o poder de criar, de atuar e de inovar. Nela, o homem tem a ilusão de que atua, quando, em verdade, não faz mais do que se submeter aos que atuam”*.³ Pode-se dizer que este tipo de educação tem uma ligação com a liderança autoritária, onde “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, o colaborador se torna um ser passivo. Já a educação libertadora somente existe porque é dialógica. Neste tipo de educação o educador, enquanto educa, é educado pelo educando. Ambos tornam-se sujeitos do processo e há uma aprendizagem mútua. Como afirma Paulo Freire *“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam, mediatizados pelo mundo”*.⁴ Dentro da organização a troca de experiências e a busca de todos pelo mesmo objetivo nos mostra o quanto é importante o trabalho em equipe, onde cada um tem seu papel no processo de desenvolvimento da empresa, porém todos

³ Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 1975.

⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 1975.

atuando juntos. Em verdade, nesta proposta educacional tanto educando, como educador, são investigadores críticos em diálogo um para com o outro, neste caso pode-se dizer que este tipo de educação tem ligação com a liderança democrática, onde o colaborador atua junto com o líder, sendo um ser crítico e argumentador.

O líder deve atuar mais com perguntas do que oferecendo respostas, ao invés de impor, deve desafiar sua equipe a buscar soluções para os problemas que surgem no cotidiano da empresa. Mas até que ponto ele deve atuar desta forma? Existem momentos em que o líder tem que dizer o que fazer, mostrando o que está errado e cobrando o certo, existem outros momentos também, que o líder tem que apoiar seus liderados a fazerem da forma deles, inclusive muitas vezes melhor do que a forma como foi ensinada.

O QUE OCORRE DENTRO DA ORGANIZAÇÃO, PERANTE A FALTA DE UM LÍDER EDUCADOR?

Há bem pouco tempo, prevaleciam à burocracia, a tecnocracia e o autoritarismo. A função do gerente era mandar, cobrar, punir. Um estudo publicado recentemente com líderes de grandes empresas nacionais revelou que 84% dos colaboradores são infelizes em suas funções, 54% não dedicam tempo suficiente à vida pessoal e 35% apontam problemas com o chefe como a crise mais marcante de suas vidas. Ao longo da história, observamos que diversos estilos de liderança contribuem para o alcance dos objetivos nas empresas, mas promovem a desarmonia na equipe tais como o materialista, que só pensa em resultados, o autoritário, que se impõe pela força, e o carismático, que influência cegamente seus seguidores.

O que mais vemos nas organizações são pessoas querendo puxar o tapete uma das outras ao invés de pensarem e se unirem, para fazer um diferencial indo em busca dos mesmos objetivos, que é o desenvolvimento e crescimento da organização, entendemos que o equilíbrio entre a razão e a emoção é uma das soluções para evitar as insatisfações que fazem parte do cenário corporativo e tornam os protagonistas vítimas. Estamos convencidos de que o líder ideal é aquele que vive de modo consciente, isto é, que busca o autoconhecimento e o resgate dos valores humanos, quase sempre desprezados no ambiente organizacional, como a ética, a ternura, a fraternidade e a justiça, de modo a inspirar os seus seguidores pelo exemplo e pela força do caráter a atingir os objetivos esperados pela Organização, compete ao líder desenvolver a sua equipe, formando liderados diferente, pois o que estamos precisando dentro das organizações, são de pessoas mais humanas, que pensem mais no próximo e em si mesmo.

Vemos que a falta de um líder educador dentro da organização, pode trazer diversas consequências, inclusive a falta de insatisfação em relação ao trabalho, pois muitos colaboradores estão desmotivados, percebendo que se dedicam demais e não estão sendo reconhecidos, muitas vezes passam a maior parte do tempo dentro da organização deixando sua vida pessoal de lado e no fim veem que nada disso valeu à pena. É necessário que haja este reconhecimento, para que este colaborador tenha motivação de atuar, para a melhora do âmbito organizacional.

UMA ORGANIZAÇÃO SEM UM LÍDER EDUCADOR (SITUAÇÃO)

Na empresa X havia um chefe, porém ele não tinha espírito de liderança, seus colaboradores estavam sempre desmotivados, não havia uma boa organização, o número de ausência de funcionários era muito grande. Muitos faltavam apenas para não ter que ver o chefe, pois sua presença deixava o clima da organização muito sobrecarregado. Seus funcionários não podiam expor suas ideias, pois se tomasse esta atitude ele jogava toda a responsabilidade de resolver e solucionar os problemas para a mão de seus colaboradores, como quem diz “você teve esta ideia então se vire, para resolver”, e não dava o menor apoio. Quando havia reuniões e tinha que se tomar alguma decisão, ele simplesmente tomava está decisão sozinho, sem deixar que seus colaboradores interferissem em nada, porém se algo saísse errado, ele procurava achar um responsável, para que a culpa não fosse jogada em cima dele, nessa hora a culpa sempre era da equipe. Com todo este tratamento, os colaboradores ficavam desmotivados e o rendimento desta empresa caiu muito.

COMO TRATAR ESTE PROBLEMA?

Ao analisar este caso, percebemos que este chefe, não é um líder motivador que faz com que seus colaboradores participem da evolução da empresa. Daí vem à pergunta, o quem é motivação? É algo interno ao indivíduo e está ligada às necessidades e objetivos de cada pessoa. É como se fosse o estímulo que nos faz agir esperando obter algo que consideramos realmente de valor. Podemos dizer que este líder é motivador? Acredito que este chefe age de um modo contrário, ele afasta os liderados cada vez mais, este tipo de líder é mais conhecido como líder autoritário, que detém todo o poder em suas mãos, não deixando os liderados exporem ideias, opiniões e nem participando das decisões dentro da organização, sua mera frase é: manda quem pode, obedece quem tem juízo. Com atitudes deste tipo que foram relatadas anteriormente, como fazer com que os colaboradores não fiquem desmotivados?

Como fazer esta empresa evoluir?

Este caso aborda a educação bancária, onde os colaboradores seriam os alunos passivo e mero receptor/repetidor, que não podiam expor suas ideias, opiniões e tampouco demonstrar seus conhecimentos prévios, o chefe “líder” seria o detentor do saber, aquele que acha que sabe de tudo, que não deve obter opiniões e ideias de seus colaboradores.

Se este líder fosse um líder educador e tratasse seus liderados de outra forma, escutando-os, respeitando-os e trocando informações com eles, haveria uma maior participação no desenvolvimento da empresa, aumentando assim sua produtividade e motivando cada vez mais seus colaboradores. Vemos que compete ao líder educador, fazer todo o diferencial dentro da organização, pois é ele a chave do sucesso, que vai formar outros líderes, para atuarem da mesma forma futuramente.

CONCLUSÕES PRÉVIAS

Na empresa X onde está ocorrendo este fato, podemos ver que a liderança não parte de um líder educador, pelo contrário este líder é uma pessoa autoritária. Agora abordaremos a empresa Y, onde há uma liderança mais democrática.

Na empresa Y, o líder é uma pessoa que leva em conta os conhecimentos de seus colaboradores, apoiando suas decisões e discutindo junto com eles, melhoras para a organização, ele dá subsídios para eles se desenvolverem e se transformarem em novos líderes, nesta empresa os colaboradores são pessoas mais envolvidas e empolgadas com seus trabalhos, pois o líder os faz sentir mais motivados, indo em busca dos mesmos objetivos que é o desenvolvimento da empresa. Há sempre uma troca de informações e experiências entre líder e liderados.

Neste caso vemos nitidamente a atuação do líder educador, como uma pessoa que faz a diferença, motivando seus liderados, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo com seus colaboradores, fazendo os ver o quanto é importante se desenvolver pessoalmente e profissionalmente.

SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O LÍDER EMPRESARIAL

A atuação do pedagogo é ampla e vai além de aplicação de técnicas que apenas visam estabelecer políticas educacionais no contexto escolar. Em espaços não escolares, vem confirmando-se a existência de uma nova percepção empresarial da importância de treinamento e desenvolvimento através da formação continuada como as práticas de recursos humanos. Tanto a Empresa como a Pedagogia agem em direção à realização de ideais e objetivos definidos, no trabalho de provocar mudanças no comportamento das pessoas. Esse processo de mudança provocada, no comportamento das pessoas em direção a um objetivo, chama-se aprendizagem e aprendizagem é a especialidade da Pedagogia e do Pedagogo.

O líder empresarial deve avaliar o desempenho do liderado e elaborar um processo educativo segundo as necessidades do colaborador. Acompanhar todo o desenvolvimento do liderado, ou seja, o seu desempenho, direcionando-o para o caminho que este deverá seguir dentro da empresa, facilitando, enquanto agente provocador de mudança de mentalidade e de cultura. Sua capacidade em lidar com a comunicação e com a aprendizagem faz com que ele conduza as pessoas e direcione suas verdadeiras funções, não implicando a mudança de seu comportamento, mas ajudando o colaborador a descobrir seu verdadeiro potencial, para que possa desempenhar sua função de acordo com as necessidades de cada organização.

Um Líder educador reflexivo e atuante deve ter como base o projeto pedagógico no qual ele, ao elaborar, executar, acompanhar e avaliar irá buscar maneiras de realização de uma prática educativa de qualidade e reflexiva aos trabalhadores, que muitas vezes, não sabem o porquê de

estarem inseridos em uma sala de aula no seu ambiente de trabalho, que por razões da ordem capitalista, significa buscar aumentar a competitividade através do aumento dos conhecimentos, ou informações de seus colaboradores. Atualmente as empresas estão voltadas para a aprendizagem que buscam não apenas treinar os seus empregados, mas, antes de tudo, criar um ambiente de aprendizagem contínua, no qual as pessoas possam criar adquirir e transferir conhecimentos, de forma a refleti-los na vida pessoal e profissional. Com isso, as empresas buscam maneiras inovadoras de enfrentar os problemas e de propor soluções adequadas à realidade e ao contexto que vivenciam.

O Líder empresarial deve atuar a partir: dos conhecimentos prévios de seus liderados deve propor situações desafiadoras para que seus colaboradores possam buscar soluções e assim argumentar junto ao líder, na resolução destas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há partir de todo conteúdo discutido neste trabalho, vemos que as empresas de hoje em dia necessitam de um líder que possua um diferencial, no qual vemos nitidamente no líder educador, ele não se prende apenas a ideia de modificar a organização, mais também de modificar as ideias, ponto de vista e opiniões dos colaboradores, mostrando que liderar não é apenas mandar e sim construir juntos, melhoras para o desenvolvimento da organização.

O líder educador nos mostra o quanto é importante investir em seus colaboradores, para que estes estejam preparados para atuarem dentro das organizações, afinal a cada dia que passa o mercado nos cobra pessoas mais capacitadas e que assim agreguem conhecimentos e melhoras dentro da empresa.

Uma empresa sem um líder educador, se esquece que seus colaboradores são pessoas que necessitam de motivação de algo que os fazem ir em busca dos ideais da organização, por este motivo, vemos a importância de se ter um líder educador dentro da organização.

REFERÊNCIAS

HUNTER, James C. **O monge e o executivo. Uma história sobre a essência da liderança**: Rio de Janeiro, Sextante, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**: Edição Especial - Col. Leitura. Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: Edição 2 -Rio de Janeiro Editora: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pensamentos de Paulo Freire**. Disponível em:<http://www.pensador.info/paulo_freire_frases_educacao Acesso em 22 out .2024

Brandão, Carlos Rodrigues. **O que é educação** :Col. Primeiros Passos. Editora Brasiliense.

GRECO, Myrian Glória. **O Pedagogo Empresarial. Pedagogia em Foco**: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html> Acesso em 24 jul. 2010

NOGUEIRA, Rodrigo dos Santos. **A importância do pedagogo na empresa**: Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp03.html> Acesso em 24 jul. 2010

FONTENELE, Lucas. **Liderança e poder**: Disponível em: <http://www.coladaweb.com/administracao/lideranca-e-poder> Acesso em 30 ago.2010

SEGALLA, Amauri. **A angústia da vida executiva**: Revista Época. Ed. 3 – Julho. 2007

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CONEXÕES QUE POTENCIALIZAM O CONHECIMENTO



THE IMPORTANCE OF AFFECTIVITY IN THE LEARNING PROCESS: CONNECTIONS THAT ENHANCE KNOWLEDGE

MARIA APARECIDA MATTOS GONÇALVES DA SILVA

Licenciatura Plena, pela Faculdade Tibiriça, 2009; Licenciatura em Artes, pela Faculdade Unimes; Professora de Educação Infantil; Professora de Artes no Ensino Fundamental II e ensino médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, por meio de análise bibliográfica pesquisar e entender a importância da afetividade no processo de Ensino e Aprendizagem. Ao reconhecer que existe uma relação clara entre emoção e cognição entende-se que as emoções desempenham papel importante na motivação, atenção e retenção de informações pelo estudante. Além disso, destaca-se nesse artigo a responsabilidade da escola em proporcionar um ambiente que estimule o afeto e a atenção ao estudante durante o processo de escolarização, demonstrando a importância da empatia e da escuta para quebrar as barreiras que bloqueiam o desenvolvimento cognitivo. O artigo também discute o impacto da afetividade no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, e como isso atua na aquisição de habilidades essenciais, como resolução de conflitos e cooperação entre os pares. No artigo buscou-se também apresentar estratégias para interagir no ambiente escolar de forma a transpor os desafios que se apresentam quando é necessário oferecer afetividade e atenção a esse estudante com o objetivo de promovendo um ambiente educacional mais saudável e acolhedor.

Palavras chaves: Afetividade; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this article, through bibliographic analysis, is to research and understand the importance of affectivity in the Teaching and Learning process. By recognizing that there is a clear relationship between emotion and cognition, it is understood that emotions play an important role in motivation, attention and retention of information by the student. Furthermore, this article highlights the school's responsibility to provide an environment that stimulates affection and attention to the student during the schooling process, demonstrating the importance of empathy and listening to break down the barriers that block cognitive development. The article also discusses the impact of affection on students' socio-emotional development, and how this affects the acquisition of essential skills, such as conflict resolution and cooperation between peers. The article also sought to present strategies for interacting in the school environment in order to overcome the challenges that arise when it is necessary to offer affection and attention to this student with the aim of promoting a healthier and more welcoming educational environment.

Keywords: Affectivity; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

No panorama educacional contemporâneo, reconhece-se cada vez mais que a aprendizagem transcende os limites da mera transmissão de conhecimento. É um processo complexo, influenciado por uma miríade de fatores, entre os quais se destaca a dimensão afetiva. A afetividade, entendida como a interconexão íntima entre as emoções e a aquisição de conhecimento, emerge como um elemento-chave na promoção de uma aprendizagem profunda e duradoura.

Neste contexto, este artigo se propõe a explorar e analisar meticulosamente a importância da afetividade no processo de aprendizagem, evidenciando as conexões intrínsecas que potencializam o desenvolvimento do conhecimento. Ao desvelar os mecanismos pelos quais as emoções influenciam a assimilação de informações e a construção de significado, busca-se não apenas enriquecer a compreensão teórica, mas também fornecer insights práticos para educadores e profissionais do campo da educação.

Ao longo das próximas seções, serão abordados aspectos fundamentais, desde a interação entre emoções e cognição até o papel do educador na criação de um ambiente afetivamente positivo. Além disso, será explorado o impacto da afetividade no desenvolvimento socioemocional dos aprendizes, destacando a formação de habilidades críticas para o sucesso não apenas na esfera educacional, mas também na vida cotidiana.

autoestima (autoimagem ou amor-próprio) é a forma pela qual o indivíduo percebe o seu próprio eu. É o sentimento de aceitação ou rejeição da sua maneira de ser. Se a pessoa se vê de forma

positiva, valorizando suas características, podemos dizer que tem autoestima elevada ou positiva. Se, ao contrário, ela não se aceita ou se desvaloriza, isto é, se há inconformidade consigo mesma, dizemos que tem baixa autoestima ou autoestima negativa. Zagury (2007, p. 2)

Dessa forma, ao compreender e valorizar a afetividade como um catalisador essencial no processo de aprendizagem, abre-se espaço para a construção de ambientes educacionais mais enriquecedores, propícios ao florescimento do potencial humano e à formação de indivíduos autônomos, reflexivos e plenamente preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

CONCEITO DE AFETIVIDADE

Afetividade refere-se à dimensão emocional e afetiva das experiências humanas. É a capacidade de sentir e expressar emoções, sentimentos e afetos em relação a si mesmo, aos outros e ao ambiente ao redor. A afetividade envolve a forma como as emoções influenciam nossos pensamentos, comportamentos e relações interativas com o mundo.

Chalita (2001, p. 153), “o professor é a referência, o modelo, é o exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas”.

No contexto da psicologia e da educação, a afetividade descreve a interação entre as emoções e a aprendizagem. Ela destaca a importância de criar um ambiente emocionalmente seguro e positivo para promover um aprendizado mais eficaz e significativo.

A afetividade não se limita apenas às emoções positivas, mas também engloba a compreensão e gestão das emoções negativas. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das pessoas, influenciando a forma como lidamos com desafios, estabelecemos vínculos afetivos e enfrentamos situações do cotidiano.

Em resumo, afetividade é a capacidade de sentir e expressar emoções, desempenhando um papel fundamental na forma como nos relacionamos conosco mesmos e com o mundo ao nosso redor. Ela tem um impacto significativo em nossa saúde emocional, bem-estar e no processo de aprendizagem.

A escola tanto quanto a família tem o seu papel no desenvolvimento infantil, e a relação professor-aluno, por ser de natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento. Os conflitos que podem surgir dessa relação desigual exercem um importante papel na personalidade da criança. Almeida (2005, p. 106)

Trata-se uma dimensão intrínseca à condição humana, fundamental para a nossa compreensão do mundo e para as interações que estabelecemos com ele. Ela se manifesta por meio das emoções, que são reações subjetivas e automáticas a estímulos internos ou externos. Essas

emoções variam em intensidade e podem ser classificadas em uma ampla gama de sentimentos, como alegria, tristeza, raiva, medo, entre outros.

Além disso, a afetividade também está ligada à nossa capacidade de estabelecer laços emocionais com outras pessoas. Ela influencia a forma como nos conectamos, desenvolvemos empatia, confiança e construímos relações interpessoais significativas. Por exemplo, a forma como expressamos carinho, amor, gratidão ou compaixão é um reflexo direto da nossa afetividade.

No contexto educacional, a afetividade desempenha um papel crucial. Um ambiente escolar que valoriza e promove a afetividade cria condições mais propícias para o aprendizado. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e apoiados, estão mais dispostos a explorar, experimentar e se envolver ativamente no processo de aprendizagem. A afetividade também é essencial para a construção da autoestima e da autoconfiança dos estudantes, elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A aprendizagem é produzida como resultado da interação entre o sujeito e o ambiente e se traduz invariavelmente numa modificação comportamental, porém, ao mesmo tempo, concede grande importância aos processos mentais ou encobertos que subjazem a esta mudança comportamental, que são postuladas pelo autor como conceitos, constructos, hipotéticos, a partir de resultados da pesquisa experimental. Cool (1996, p. 47)

Portanto, a afetividade vai muito além das emoções superficiais que experimentamos no dia a dia. Ela permeia nossa existência de maneiras profundas e influencia nossas experiências, nossos relacionamentos e nossa forma de aprender e crescer como seres humanos. É uma força motriz que nos conecta com o mundo e com os outros, enriquecendo nossa jornada pela vida.

A afetividade também desempenha um papel crucial na regulação das nossas emoções. Ela nos permite compreender, expressar e, o mais importante, lidar de maneira saudável com os diferentes estados emocionais que experimentamos ao longo da vida. Isso inclui aprender a reconhecer e nomear nossas emoções, desenvolver habilidades de autorregulação emocional e buscar apoio quando necessário.

Além disso, a afetividade tem um impacto significativo na nossa saúde mental e física. Estudos demonstram que um estado emocional equilibrado e positivo está associado a uma maior resiliência, menor incidência de doenças crônicas e até mesmo a uma maior expectativa de vida. Portanto, promover a afetividade não só contribui para o bem-estar emocional, mas também para a saúde como um todo.

Outro ponto importante é que a afetividade não se limita apenas ao âmbito individual. Ela é fundamental na construção de uma sociedade mais empática, solidária e inclusiva. Ao reconhecer e respeitar as emoções dos outros, podemos estabelecer relações mais saudáveis e colaborativas em todos os níveis da convivência social.

Em resumo, a afetividade é uma força poderosa que permeia todos os aspectos da nossa vida. Ela influencia nossos sentimentos, relações, comportamentos e até mesmo nossa saúde. Portanto, compreender e valorizar a afetividade é essencial para promover um bem-estar pleno e uma sociedade mais compassiva e conectada.

A afetividade também desempenha um papel crucial na formação da nossa identidade e na construção do nosso senso de pertencimento. As interações afetivas que vivenciamos ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta, moldam nossa percepção de quem somos e nosso lugar no mundo. Isso inclui os laços familiares, amizades, relacionamentos românticos e as conexões que estabelecemos em comunidades e grupos sociais.

Além disso, a afetividade é uma fonte de inspiração e motivação. Em momentos desafiadores, o suporte emocional de pessoas próximas e a lembrança de experiências afetivas positivas podem fornecer força e determinação para superar obstáculos.

quando se trata de analisar o domínio dos afetos nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma energia; portanto, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite sem dúvida que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço. Oliveira e Dantas (1992, p. 65)

No ambiente de trabalho, a afetividade desempenha um papel importante na construção de equipes coesas e produtivas. Colaboradores que se sentem valorizados, respeitados e apoiados emocionalmente tendem a ter um desempenho mais satisfatório e são mais propensos a contribuir de forma significativa para os objetivos da organização.

Por fim, é essencial destacar que a afetividade é uma dimensão complexa e individual. Cada pessoa vivencia e expressa suas emoções de maneira única. Portanto, respeitar a diversidade emocional e promover um ambiente de aceitação e compreensão é fundamental para cultivar relações saudáveis e enriquecedoras.

A afetividade é uma força transformadora que permeia todos os aspectos da nossa vida. Ela molda nossa identidade, influencia nossas relações e motiva nossas ações. Ao reconhecer e valorizar a importância da afetividade, podemos promover um ambiente mais empático, saudável e gratificante em todas as esferas da nossa existência.

A AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

No cenário educacional atual, reconhecemos cada vez mais que o processo de aprendizagem transcende a mera aquisição de informações. É um processo complexo e multifacetado, influenciado

por uma série de fatores interconectados. Nesse contexto, a dimensão afetiva emerge como um elemento crucial para o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas dos aprendizes.

A afetividade, entendida como a interação íntima entre as emoções e a aquisição de conhecimento, se revela como um caminho promissor para potencializar as aprendizagens. Esta interligação entre a esfera emocional e o processo de assimilação de conteúdos não apenas enriquece a compreensão dos temas, mas também proporciona um ambiente propício para a formação de indivíduos mais engajados, reflexivos e aptos a aplicar o conhecimento de maneira significativa.

Ao longo deste artigo, exploraremos as nuances dessa interação entre afetividade e aprendizagem, destacando como as emoções podem ser catalisadoras do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos educandos. Ademais, abordaremos estratégias práticas para os educadores cultivarem e integrem a afetividade de forma intencional no ambiente de ensino, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

Dessa maneira, ao reconhecer a afetividade como um trampolim para as aprendizagens, não apenas enriquecemos o processo educacional, mas também nutrimos o potencial único de cada indivíduo, capacitando-os a se tornarem agentes ativos na construção do próprio conhecimento e na transformação positiva de suas vidas.

A COMPLEXA TEIA ENTRE EMOÇÕES E COGNIÇÃO

A interconexão entre emoções e processos cognitivos é um fenômeno fascinante que tem sido objeto de estudo e reflexão em diversas disciplinas. As emoções não são meramente reações subjetivas, mas desempenham um papel crucial na forma como percebemos, processamos e retemos informações. Estudos neurocientíficos têm demonstrado que áreas cerebrais associadas às emoções estão intimamente ligadas àquelas responsáveis pela memória e tomada de decisões. Portanto, não é surpreendente que um estado emocional positivo e receptivo possa abrir portas para a aprendizagem mais eficaz.

O EDUCADOR COMO AGENTE FACILITADOR DA AFETIVIDADE

O papel do educador no cultivo da afetividade é de suma importância. A empatia, a escuta ativa e a compreensão das necessidades emocionais dos alunos não são apenas características desejáveis, mas fundamentais para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Educadores que demonstram sensibilidade às emoções dos alunos criam um espaço seguro e acolhedor, propício para a exploração, a experimentação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E APRENDIZAGEM DURADOURA

A afetividade também é um pilar essencial no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Através das interações afetivas, os estudantes têm a oportunidade de praticar a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação. Essas habilidades não só enriquecem a experiência educacional, mas também são transferíveis para as situações cotidianas, preparando os aprendizes para uma participação ativa e construtiva na sociedade.

DESAFIOS E SOLUÇÕES NA PROMOÇÃO DA AFETIVIDADE

Reconhecer e promover a afetividade no contexto educacional nem sempre é uma tarefa isenta de desafios. Barreiras como a diversidade emocional dos alunos e situações de conflito podem surgir. No entanto, estratégias como a formação continuada de professores, a implementação de programas socioemocionais e a promoção de espaços de diálogo e reflexão podem contribuir significativamente para superar esses obstáculos.

Arantes (2002, p. 164) afirma: “Na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas”.

A afetividade vai além da superfície das interações emocionais e atinge a essência do ser humano. Ela influencia não apenas como processamos informações, mas também como integramos esse conhecimento em nosso repertório pessoal. Quando os alunos se sentem emocionalmente conectados ao ambiente de aprendizagem, eles se tornam mais abertos à exploração intelectual, à curiosidade e à busca pelo entendimento mais profundo.

Além disso, a afetividade desempenha um papel fundamental na formação de memórias duradouras. Estudos demonstram que experiências emocionalmente carregadas são mais propensas a serem retidas na memória de longo prazo. Portanto, ao criar um ambiente afetivamente positivo, os educadores estão contribuindo diretamente para a consolidação e a retenção do conhecimento.

A afetividade também está intrinsecamente ligada à motivação. Alunos que se sentem valorizados e apoiados emocionalmente estão mais inclinados a se dedicarem ao processo de aprendizagem de forma autônoma e persistente. Essa motivação intrínseca é um fator determinante para o sucesso acadêmico a longo prazo.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Além do impacto na esfera cognitiva, a afetividade desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências socioemocionais. Através das interações afetivas, os alunos aprendem a reconhecer e lidar com suas próprias emoções, bem como a compreender e respeitar as emoções dos outros. Essa habilidade é essencial não apenas para o sucesso na sala de aula, mas também para a construção de relacionamentos saudáveis e produtivos ao longo da vida.

Ademais, a afetividade é um catalisador para o desenvolvimento da empatia, da resiliência e da autoeficácia. Alunos que são encorajados a expressar e refletir sobre suas emoções são mais propensos a desenvolver uma compreensão mais profunda das complexidades das relações humanas e a enfrentar desafios com uma atitude mais positiva e proativa.

Em última análise, a afetividade no processo de aprendizagem é muito mais do que um componente adicional. Ela é a essência que permeia toda a experiência educacional, moldando a forma como os alunos percebem, absorvem e aplicam o conhecimento. Ao compreendermos a profunda influência da afetividade, capacitamos educadores a criar ambientes que não apenas ensinam, mas também inspiram, nutrem e transformam vidas. Portanto, ao investir na afetividade, estamos, na verdade, investindo no potencial humano e no futuro da sociedade como um todo.

Desenvolver competências socioemocionais é uma parte crucial da formação integral dos alunos. Essas habilidades não apenas contribuem para o bem-estar emocional, mas também são fundamentais para o sucesso na vida pessoal, acadêmica e profissional. Vamos explorar algumas estratégias para promover o desenvolvimento dessas competências:

PRÁTICAS DE AUTOCONSCIÊNCIA

- Incentive os alunos a refletirem sobre suas próprias emoções, identificando e nomeando o que estão sentindo em diferentes situações.
- Promova atividades que estimulem a autoavaliação, como diários de emoções ou discussões em grupo sobre experiências emocionais.

DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA

- Incentive a empatia através de atividades que promovam a compreensão das emoções e perspectivas dos outros.
- Realize exercícios de role-playing ou simulações que ajudem os alunos a se colocarem no lugar de outra pessoa.

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO EFETIVA

- Fomente a prática da escuta ativa, onde os alunos aprendem a ouvir com atenção e compreender as emoções e necessidades dos outros.
- Promova atividades que estimulem a expressão de sentimentos de forma clara e respeitosa.

DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA

- Encoraje os alunos a enfrentarem desafios e a aprenderem com os fracassos, desenvolvendo a capacidade de superar adversidades.
- Realize atividades que promovam a tolerância à frustração e a habilidade de lidar com situações difíceis de maneira construtiva.

PROMOÇÃO DE RELACIONAMENTOS POSITIVOS

- Crie um ambiente de sala de aula que valorize a cooperação, o respeito mútuo e a construção de vínculos saudáveis entre os alunos.
- Realize atividades colaborativas que incentivem a interação e a resolução conjunta de problemas.

ESTÍMULO À AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

- Ensine estratégias de gestão de emoções, como a prática da respiração consciente, a pausa reflexiva e técnicas de relaxamento.
- Incentive os alunos a identificarem gatilhos emocionais e a escolherem respostas saudáveis em situações desafiadoras.

FOMENTO À INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

- Integre a educação emocional ao currículo, oferecendo atividades e recursos que promovam o entendimento e a aplicação das emoções no cotidiano.
- Promova discussões e debates sobre temas emocionais relevantes, incentivando a reflexão crítica e a construção do repertório emocional.

Ao adotar essas estratégias e promover um ambiente que valorize o desenvolvimento socioemocional, os educadores contribuem não apenas para o crescimento acadêmico, mas também para a formação de indivíduos mais equilibrados, resilientes e capazes de enfrentar os desafios da vida de maneira positiva e construtiva.

OS BENEFÍCIOS DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A afetividade exerce um papel transformador no desenvolvimento escolar dos alunos, permeando diversas áreas da vida acadêmica. Um ambiente afetivamente positivo cria um espaço seguro e acolhedor, no qual os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas dúvidas, ideias e opiniões. Isso estimula a participação ativa e a colaboração em sala de aula

Alunos que se sentem emocionalmente conectados com o ambiente de aprendizagem tendem a ser mais motivados e envolvidos nas atividades escolares. A afetividade alimenta a curiosidade e o desejo de aprender. A conexão emocional com o conteúdo facilita a assimilação e a retenção de informações. Estudos mostram que experiências emocionalmente carregadas são mais facilmente lembradas e integradas ao conhecimento prévio.

Através das interações afetivas, os alunos aprendem a reconhecer e gerenciar suas próprias emoções, bem como a compreender e respeitar as emoções dos outros. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como empatia, resiliência e autocontrole. O reconhecimento e apoio emocional por parte dos educadores fortalecem a autoestima dos alunos, proporcionando-lhes confiança para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com maior segurança e determinação.

Um ambiente afetivo diminui os níveis de estresse e ansiedade, proporcionando uma atmosfera mais propícia à concentração e ao aprendizado. Alunos se sentem mais confortáveis para expressar suas preocupações e buscar apoio quando necessário. Relações afetuosas entre educadores e alunos fortalecem os laços interpessoais, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo. Isso facilita a comunicação e a resolução de conflitos de maneira construtiva.

Ao vivenciar e compreender a afetividade, os alunos desenvolvem habilidades cruciais para a convivência em sociedade, como a capacidade de empatia, a resolução de conflitos e a cooperação. Portanto, ao reconhecer e cultivar a afetividade no contexto educacional, não apenas enriquecemos o processo de aprendizagem, mas também contribuimos para a formação de indivíduos mais equilibrados, resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida com confiança e empatia.

COSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento escolar adequado está diretamente relacionado as condições socioemocionais do estudante, o sucesso do processo de ensino/aprendizagem perpassa pelas condições de vida enfrentadas pelo educando, uma vez que é bastante difícil para o estudante lidar com os problemas enfrentados em sua vida pessoal e ainda ter sucesso escolar.

Sabendo das diversas dificuldades enfrentadas pelos estudantes que frequentam em especial a Escola Pública, e a barreiras para obter acesso a profissionais especialistas em saúde mental como um psicólogo, nota-se um problema que abrange de forma ampla o Sistema Educacional. A falta de investimento nessa área tão importante para o desenvolvimento da sociedade faz com que a escola enfrente sozinha esse aspecto negativo do processo educacional.

Sob esse aspecto nota-se que promover um ambiente escolar mais afetivo, onde o estudante possa sentir-se acolhido e ouvido em suas diversas necessidades é o caminho para promover um

desenvolvimento mais saudável e positivo. É possível afirmar que a afetividade desempenha um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, influenciando diretamente em seu desempenho escolar, físico e emocional.

Quando os estudantes conseguem estabelecer conexões afetivas não apenas com o professor, mas com todos os membros da comunidade escolar, cria-se um ambiente propício para o aprendizado. Essa relação de afeto estimula e cria a sensação de segurança e pertencimento, sentimentos fundamentais para que os estudantes se sintam à vontade para expor seus sentimentos e conseguir acesso a meios que podem ajudá-lo a superar os desafios que possam estar enfrentando, fazendo com que ele possa e participar ativamente das atividades educacionais.

Eles se sentem emocionalmente conectados ao ambiente escolar e aos professores, tornam-se mais motivados e engajados no processo de aprendizagem. A afetividade contribui para o desenvolvimento de uma postura mais receptiva e aberta ao conhecimento, permitindo que os estudantes superem desafios e absorvam as situações de aprendizagem de maneira mais produtiva.

Além disso, a afetividade desempenha um papel na construção da autoestima e na promoção do respeito mútuo. Quando os estudantes se sentem valorizados e apoiados emocionalmente, estão mais propensos a se dedicarem aos estudos, a enfrentarem dificuldades com mais confiança e a desenvolverem habilidades socioemocionais importantes para o desenvolvimento da cidadania.

Portanto, cultivar relações afetivas positivas no ambiente educacional é apenas importante para o bem-estar emocional dos estudantes, e fundamental para estabelecer uma base para o percurso escolar favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

É, por tanto fundamental considerar o impacto positivo que as relações afetivas têm no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A neurociência mostra que emoções estão intimamente ligadas à capacidade do cérebro de processar e reter informações de maneira mais eficiente. Quando os alunos se sentem emocionalmente conectados ao ambiente escolar, liberam neurotransmissores associados ao prazer e à recompensa, criando condições propícias para a aprendizagem.

As conexões afetivas também desempenham um papel indispensável na regulação emocional dos estudantes. Um ambiente escolar que promove relações saudáveis, que combate pontualmente situações de bullying, preconceito, entre outras situações de opressão, ajudam os estudantes a desenvolverem o senso de responsabilidade, compaixão e respeito, permitindo-lhes lidar de maneira mais produtiva com o estresse, a ansiedade entre outros desafios emocionais.

A afetividade influencia diretamente na construção do conhecimento significativo, pois quando os educadores demonstram empatia, compreensão e apoio, constroem uma ponte entre o conteúdo curricular e a experiência pessoal do aluno. Essa ação cria um contexto no qual o aprendizado deixa de ser um processo mecânico e se torna uma jornada significativa, na qual os alunos conseguem relacionar o conhecimento adquirido com suas vivências e valores pessoais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, nº 2, p. 239-249, maio/ago. 1997.

_____. *A emoção na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

ANTUNES, C. *Como ensinar com afetividade*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

ARANTES, V. A. *Afetividade no cenário da educação*. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

CHALITA, G. *Educação: a solução está no afeto*. 15ª ed. São Paulo: Gente, 2001.

COOL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. 2ª ed. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DANTAS, Lourdes. *A importância da afetividade professor/aluno*. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacoautorias/artigos/a%20importancia%20da%20afetividade>. Pdf. Acesso em 17 set. 2023.

ZAGURY, T. *Como agir para ajudar*. Escola sem conflito parceria com os pais. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

TDAH -TRANSTORNO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

ADHD - ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER



MARIA DO SOCORRO SANTOS

Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – UNIARARAS (2008); Pós-Graduação em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Menino Jesus na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O TDAH é considerado atualmente um dos transtornos infantis mais estudados e frequentes em idade escolar e este artigo tem o objetivo de explicar melhor este transtorno que atinge mais os meninos do que as meninas. Esse transtorno aparece por volta dos sete anos de idade e interfere na vida infantil além da escolar e o convívio social e familiar. Esse distúrbio é denominado por agitação, dificuldade de atenção e impulsividade, assim dificultando o aprendizado da criança hiperativa. A hiperatividade preocupa pais e professores, por isso é necessário que ambos se comuniquem para ajudar a criança, e assim encaminha - lá a um profissional para obter um tratamento adequado ajudando a criança em sua vida social e no seu desempenho escolar.

Palavras-chave: Agitação; Dificuldade de Atenção; Criança.

ABSTRACT

ADHD is currently considered one of the most studied and frequent childhood disorders at school age and this article aims to better explain this disorder which affects boys more than girls. This disorder appears around the age of seven and interferes with children's lives beyond school and social and family life. This disorder is characterized by agitation, difficulty paying attention and

impulsiveness, making it difficult for hyperactive children to learn. Hyperactivity worries parents and teachers, so it is necessary for both to communicate in order to help the child, and thus refer him/her to a professional for appropriate treatment, helping the child in his/her social life and school performance.

Keywords: Agitation; Attention deficit; Child.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por finalidade entender a criança com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, que atualmente vem sendo estudado com frequência em crianças em idade escolar. É muito comum observar crianças hiperativas em sala de aula. Deparamos com uma criança hiperativa a cada três salas de aula.

Os portadores do TDAH são frequentemente rotulados de problemáticos, desmotivados, avoados, malcriados, indisciplinados, ou, até mesmo erradamente, pouco inteligentes. Eles ultrapassam a festiva barreira das travessuras engraçadinhas, deixam de ser adoráveis e se transformam em um verdadeiro transtorno na vida dos pais e professores. Devido ao seu comportamento, as crianças com TDAH são evitadas e consideradas inconvenientes, por serem facilmente distraídas por estímulos irrelevantes, por interromper tarefas em andamento, impossibilitando a execução de tarefas diárias.

A escola é sempre a primeira a detectar que o aluno está com dificuldade, é importante os professores estarem atentos a cada característica de cada aluno, pois o professor exerce um papel fundamental na formação de uma criança, cabe ao professor comunicar aos pais para o encaminhamento da criança a um profissional, para que uma leve dificuldade não se transforme num obstáculo para o desenvolvimento acadêmico e social de uma criança com TDAH.

DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é um dos distúrbios comportamentais que geralmente são diagnosticadas em crianças de faixa etária entre 5 e 10 anos, que é o período em que ela ingressa na escola e é reconhecido na maioria dos casos pela falta de atenção, inquietude, dificuldade de aprendizagem.

É comum no cotidiano escolar professores se depararem com inúmeras dificuldades.

Entre elas, questões financeiras, falta de preparação, as dificuldades de aprendizagem e questões comportamentais dos alunos, entre outros.

Esse artigo traz informações que vem ajudar alguns profissionais da educação a identificarem possíveis casos de TDAH, uma vez que trabalham com turmas heterogêneas e apresentam dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo. E para minimizar situações que deixam profissionais da educação desorientados sem saber como agir diante de alunos portadores do TDAH.

O QUE É TDAH?

Segundo Goldstein e Goldstein (1998), o TDAH (Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade) não se origina de um problema ambiental, como, lesões cerebrais, epilepsia, certos medicamentos, regime alimentar, algo na alimentação como corantes e conservantes, ou até mesmo algum problema hormonal, algum problema com a iluminação, etc., e raramente pode estar relacionado a traumas no sistema nervoso ou da relação familiar, provavelmente se transmite de forma genética se dá através de um desequilíbrio das substâncias químicas do cérebro ou neurotransmissores que regulam a conduta. Trata-se de um transtorno neurobiológico, que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

A hereditariedade é uma das causas da hiperatividade. Foi comprovado que uma criança hiperativa tem mais probabilidade de possuir parentes com o mesmo problema, além do mais tabagismo e o álcool aumentam os riscos sendo ingeridos durante a gravidez, pois podem causar alterações em algumas partes do cérebro da criança, a exposição ao chumbo, há evidências que altos níveis de chumbo em crianças pequenas podem estar associados com maior risco de TDAH, funciona como um irritante no cérebro assim prejudicando-o.

O TDAH (Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade), atinge 3% a 5% das crianças com idade escolar, mais especificamente antes dos 7 anos de idade, sendo que é mais frequente em meninos do que em meninas. Goldstein e Goldstein (1998), ainda completa que as meninas hiperativas têm mais problemas de humor e emoção e menos problemas de agressão que os meninos hiperativos. Portadores do TDAH manifestam disfunções nas áreas de: atividade e coordenação motora; atenção e função cognitiva; e relações interpessoais.

Segundo Rohde e Benczik (1999), o Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade é um problema de saúde mental que tem como características, a agitação, dificuldade de atenção e a impulsividade, levando assim dificuldades emocionais, no relacionamento, e também um mau desempenho escolar, podendo assim ser acompanhado de outros problemas de saúde mental. Alguns portadores do TDAH apresentam sintomas graves decorrentes de problemas emocionais.

Segundo Mattos (2005), a hiperatividade pode sofrer comorbidade, (junção de uma ou mais doenças acontecendo em um mesmo paciente), com outras dificuldades, assim agravando mais o quadro, como a Dislexia que se caracteriza por uma dificuldade na área da leitura, escrita e soletração; a Discalculia que é definido como uma desordem neurológica específica que afeta

a habilidade de uma pessoa de compreender e manipular números.; a Disortográfica que é a dificuldade do aprendizado e do desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva e a Disfasia que é uma perturbação da linguagem, associada a uma lesão cerebral, que consiste na má coordenação das palavras.

A maioria das pessoas possui características de TDAH em algum grau, porém nos portadores, elas estão em um grau excessivo e prejudicial. Goldstein e Goldstein (1998), para o senso comum a hiperatividade se manifestam a partir de quatro características de comportamento:

Desatenção e distração: A criança hiperativa tem dificuldade em se concentrar em tarefas e prestar atenção de forma consistente quando comparadas com seus colegas. Quanto mais enfadonha, desinteressante ou repetitiva for à tarefa, maior a dificuldade encontrada. A atenção, entretanto, é um processo complexo que envolve diferentes habilidades.

Superexcitação e atividade excessiva: as crianças hiperativas tendem a ser excessivamente agitadas e ativas, e facilmente levadas a uma emoção excessiva. Elas têm dificuldades de controlar o corpo em situações que exijam que fiquem sentadas em silêncio por muito tempo, sua reação emocional é mais intensa e mais frequente que as de outras crianças. E isso ocorre independentemente do tipo de emoção que esteja sendo expressa – raiva, frustração, felicidade ou tristeza.

Impulsividade: crianças hiperativas têm dificuldades de pensar antes de agir. Com muita frequência transgridam em geral os problemas da criança que se originam da incompetência, inconsistência ou inabilidade, e não da desobediência.

Dificuldade com frustrações: as crianças hiperativas têm dificuldade para trabalhar com objetivos de longo prazo. Elas necessitam mais de repetidas compensações em curto prazo que de uma única recompensa a longo prazo. Algumas pesquisas sugerem que o constante se satisfazer pode ser ineficaz para mudar o comportamento das crianças hiperativas e descreve esse comportamento como déficit motivacional.

Já Mattos (2005), caracteriza o TDAH em dois grupos de sintomas, a desatenção e a hiperatividade e impulsividade. Os sintomas de desatenção são: não prestam muita atenção a detalhes, ou seja, não copiam frases completas, não acentuam palavras corretamente, troca símbolos em contas, não corta o T, não colocam pingo no i. Seus hábitos de trabalho são desorganizados, ou seja, escreve no caderno do final para o começo, pula folhas, escreve pulando linhas, seus cadernos não possuem capas, as folhas cheias de orelhas, etc., não tem cuidado com o material escolar, deixe os espalhados, sua mochila está toda desorganizada, assim como seu quarto, seu guarda-roupa, etc., evitam atividades que exigem esforço mental, dá a impressão de estar no “mundo da lua”, esquecem de coisas que tem a fazer no dia-a-dia, dificilmente conseguem terminar a tarefa escolar, etc. Os sintomas de hiperatividade e impulsividade são: o portador fica mexendo as mãos e os pés quando sentado, não permanece sentado quando deve, escalar árvores e muros com rapidez,

dificuldade em se manter em silêncio quando necessário, fala constantemente, tem o hábito de responder perguntas antes mesmo delas serem concluídas, não espera sua vez, interrompe os outros, se metem na conversa alheia, perde a noção do tempo, repete sílabas, etc. Mattos (2005), ainda conclui que ainda podem ser classificados em dois grupos: os predominantemente desatentos, predominantemente hiperativo/impulsivo e a forma combinada, segundo ele sempre existirá em maior ou menor grau, alguma desatenção, impulsividade e hiperatividade em todo o portador de TDAH.

A hiperatividade não é uma doença associada à deficiência na inteligência, há casos de hiperativos com inteligência normal ou acima do normal, eles são muito criativos, e assim tem uma incrível capacidade de pensar várias coisas ao mesmo tempo e conseqüentemente se distraem. A velocidade de pensar de um portador é muito rápida e assim ele acha todo mundo lento demais, eles se apaixonam facilmente, desapaixona facilmente. O TDAH é um tipo de personalidade que mantém a “coisa lúdica” a vida toda. Um TDAH quando adulto é dotado de um alto nível de energia, apesar de sua desorganização não atrapalha projetos, quando sobre pressão o adulto hiperativo consegue ter um melhor desempenho segundo SILVA (2008)

O portador tem tendência à depressão. É uma depressão de cansaço, exemplo “para de falar não aguento mais”. Tem atenção extrema só no que gosta muito, fica concentrado, e assim passam horas e horas fazendo aquilo que lhe dá prazer, se algo não o interessa ele não presta atenção, ele capta todos os estímulos, não consegue filtrar informações, além do mais o excesso de informações dificulta seu aprendizado.

A região frontal orbital é o regulador de comportamento, é um portal que filtra todo o sistema de pensamento do cérebro, um exemplo quando quero lembrar de uma pessoa vêm milhões de informações de várias regiões do cérebro, que passo pelo sistema lírico, mesmo eu não querendo saber que roupa a pessoa esteve naquele momento, o cérebro “computa” tudo, o portador de TDAH nasce com esse filtro funcionando um pouco menos, eles tem uma avalanche de pensamentos, porém, portadores de TDAH têm tendência a ser uma pessoa criativa, a região frontal orbital é responsável também pela capacidade de prestar atenção, autocontrole e planejamento para o futuro.

Há também as crianças com TDAH sem hiperatividade, que apresentam algumas características do transtorno como o tempo cognitivo que é mais lento, são mais autoconscientes, têm maior retraimento social e maior incidência de transtorno de aprendizagem, e as crianças com TDAH com hiperatividade, que demonstram ter mais problemas de conduta, são menos populares socialmente, mais autodestrutivas e mais propensas a diagnóstico de transtorno de conduta.

Segundo Goldstein e Goldstein (1998), conclui-se que, pelo fato de as crianças apresentarem um temperamento caracterizado por desatenção e superexcitação, inquietação e impulsividade, a partir de uma idade muito precoce, aumentam o risco de que possa desenvolver outros problemas psicológicos. A hiperatividade pode ter um impacto negativo importante sobre a emergente personalidade e autoestima da criança, sendo possível que uma criança em particular possa ter uma série de problemas específicos em combinação que deterioram a capacidade de lidar com o mundo.

A informação é à base de tudo, infelizmente há muito desconhecimento acerca do TDAH, e este fato talvez seja um dos maiores problemas que permeiam o TDAH. Sem conhecimento não há diagnóstico, e nem tratamento.

Os medicamentos devem ser avaliados para cada indivíduo por profissionais, para não produzir efeitos negativos, o humor da criança pode mudar, da alegria para a tristeza, beirando à depressão. A medicação é o método mais eficaz para tratar a hiperatividade, sendo que a hiperatividade não é curável, mais pode ser controlada, e para isso precisa muito da atenção dos pais, pois as pílulas não substituem a atenção dos pais.

A medicação produz melhoras sensíveis na capacidade de controlar a atenção e a concentração, e assim podem também ter efeitos colaterais, por isso é necessário um eletrocardiograma antes do uso das medicações e após cada aumento mais significativo. Segundo Goldstein e Goldstein (1998), podem ser utilizadas três tipos de intervenções com as crianças hiperativa:

Medicamentos

Treinamento dos pais

Treinamento dos professores

Afirma Mattos (2005), o tratamento do TDAH envolve vários aspectos que são complementares, alguns que são opcionais:

Confirmação do diagnóstico e avaliação de outros diagnósticos associados;

Explicação detalhada do transtorno, indicação de livros que esclarecem sobre o distúrbio;

Uso de medicamentos;

Orientação aos pais, modificando o ambiente de casa;

Orientação a escola;

Psicoterapia e programas especializados (opcional);

Tratamento fonoaudiólogo (opcional);

Treino em técnicas de reabilitação da atenção (opcional);

Caso não haja a administração de medicamentos, os outros itens listados na tentativa de reabilitação do portador serão ineficazes.

“É importante ter paciência nesse processo de busca de um esquema de medicamentoso eficaz, já que em 80% dos casos ele é estabelecido e pode ajudar a pessoa a se concentrar melhor, a reduzir sua ansiedade, irritabilidade, oscilações de humor e a controlar seus impulsos.” (SILVA, ANA BEATRIZ B. (2008), p. 242).

COMO LIDAR COM UMA CRIANÇA HIPERATIVA NA ESCOLA E EM CASA.

A hiperatividade é um dos distúrbios que mais preocupam pais e professores nos últimos

anos, pois tem sido diagnosticado com mais frequência. Muitos pais acreditam que seu filho é desinteressado, preguiçoso e que não se esforça ruim ou teimoso, já outros pais culpam os professores e a escola pelos insucessos escolares da criança e assim agravando a situação da criança hiperativa, sendo que pela insatisfação dos pais, ela é transferida várias vezes de escola por conta dos pais que não sabem do seu problema. O mais importante para ajudar crianças com esse transtorno, na sua vida escolar é pesquisar por uma escolha que os pais acharem que será bom para seu filho, conversar com professores, diretor da escola, e deixá-lo ciente que seu filho tem distúrbio, no qual se chama TDAH.

Segundo GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M. (1994), há quatro passos para o sucesso com o TDAH, compreender como a hiperatividade afeta o filho, reconhecer a diferença entre desobediência e incompetência, é muito importante fazer a distinção entre os comportamentos que resultam a incompetência, daqueles que resultam a desobediência da criança, fazendo essa distinção os pais e professores podem orientar a criança para o desenvolvimento de comportamentos mais desejáveis; Dar orientações positivas, a criança deve saber como agir em cada situação, muitos pais acreditam que a punição é a melhor opção para o comportamento da criança, punindo-a não irá reduzir os sintomas do TDAH, a punição deve partir de uma atitude diretamente relacionada apenas um comportamento desobediente, é necessário que expliquem o que pode ou não fazer, e assim que a criança possa corresponder às exigências dos pais, evitando assim o constrangimento da própria criança e dos pais, além disso, os pais irritados usam termos agressivos como, “sai pra lá”, umas centenas de “não”, e assim elas expressam seus sentimentos de rejeição dizendo que irá fugir de casa, que os pais não os amam. É necessário também que os pais entendem bem o que seja “custo-resposta”, uma técnica de punição em que se pode perder o que se ganhou, se a criança insiste em não fazer o dever a mãe pode intervir dizendo a ele que depois quem terá que explicar para professor sobre o dever não feito será ele, tirando assim a responsabilidade da mãe e passando a ser da criança, assim ele pensará duas vezes a não fazer o dever, pois quem terá de prestar conta com a professora será ele, agora se a criança não faz o dever por que não consegue permanecer sentada cabe ao professor desenvolver algumas habilidades e assim o compensá-lo a cada passo dado; interagir com o sucesso, explicar sempre que pra qualquer coisa que ela faça que faça com o consentimento dos pais, para sair de casa, para ir lá fora brincar, dando assim pequenas punições se ela desobedecer para que ela tenha a percepção que deve obedecer ao que é dito pelos pais tendo assim os pais como insatisfeitos pela a desobediência da criança.

“Para saber diferenciar quando seu filho está desobediente ou quando, simplesmente, não está conseguindo obedecer de forma adequada, é preciso observar com atenção o seu comportamento. Por exemplo, se ele costuma deixar a porta do armário aberta e, ao ser advertido, volta para fechá-la, demonstra que está se esforçando para obedecer. É bem possível que, em outras ocasiões, o armário continue aberto por conta da sua distração, mas ele tentará atender ao seu pedido, mesmo que vá resmungando e de má vontade. Por outro lado, se você se certificar de que

ele está atento, ouvindo e compreendendo e, mesmo assim, não responde a sua solicitação, esteja certo de que foi por desobediência.” (SILVA, ANA BEATRIZ B. (2008).

GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M. (1994), ainda completa com algumas dicas úteis aos pais, para sempre estarem reforçando o que há de melhor na criança; nunca fazer comparações entre os filhos, sempre conversar com o filho para saber o que ele sente e facilitando assim um diálogo dar instruções diretas e bem explicadas, uma de cada vez sempre reforçando as anteriores, tendo a certeza que ela está compreendendo; sempre auxiliá-la a terminar tudo que começa; estabelecer uma rotina diária clara e objetiva, como café da manhã, almoço, jantar e lições de casa; evitar conflitos; preparar a criança para qualquer mudança em sua rotina, como festas, mudança de residência ou escola; reservar um lugar arejado e bem iluminado para a realização da lição de casa; usar sempre o mesmo lugar para a lição, para que ela possa se concentrar tirar qualquer empecilho que provoque a distração da criança, ter a mesa somente o que for ser utilizado; não sobrecarregar a criança com excesso de atividades; ter sempre um tempo para interagir com a criança, perguntando como foi seu dia, etc.; estimular a criança a fazer e manter amizades; incentivar sempre jogos e brincadeiras que tenham regras, assim ela desenvolve a atenção e organize-se por meio de regras e limites, e que aprenda a participar ganhando ou perdendo. Existe também um treinamento para os pais e anda sendo muito utilizado para entender melhor a hiperatividade, que se refere à técnica de gestão destinada a reduzir os problemas experimentados pelas crianças e técnicas de desenvolvimento de aptidões para melhorar a capacidade de lidar melhor com o mundo e o medicamento que é muito importante, quando os pais passam a compreender o déficit do filho conseqüentemente reduz a gravidade da hiperatividade, com o treinamento para pais, as pesquisas realizadas mostram um alto rendimento nos resultados que são claros positivos e rápidos quando os pais e professores aprendem a compreender e lidar com crianças hiperativas. O treinamento é incentivado também para os professores, porém com intervenções para serem trabalhadas em sala de aula, o êxito em sala de aula é algo que a criança hiperativa quer sempre conquistar, pois os pais não conseguem compensar as frustrações na escola. Que os pais tenham a consciência que a hiperatividade não tem cura, mas tem como ser controlada, e para isso é necessária compreensão com a criança. Quanto mais os pais entenderem seu filho, mais sucesso terá com a criança hiperativa, o conhecimento é sua intervenção mais eficaz em lidar com o transtorno.

GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M. (1994), afirma que algumas crianças hiperativas podem não necessitar do uso de medicamento, porém quando os benefícios compensam os riscos, a medicação pode ser muito importante no tratamento.

“Tem-se criado uma considerável preocupação em relação à administração de substâncias controladas em crianças, pois se teme que possa promover o abuso de drogas ou álcool ou comportamento criminoso. Os jornais têm relatado crimes praticados por crianças que tomam medicamentos, e levantamentos junto a populações criminosas têm indicado que alguns criminosos tomavam medicamentos para tratamento de hiperatividade durante a infância. Isto tem suscitado uma preocupação na população: o

tratamento da hiperatividade com medicamentos poderia aumentar o risco de dependência de drogas e comportamento antissocial na vida adulta.” (GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M.1994, p.206.)

É necessário adotar a medicação após uma análise dos prós e contras da medicação, pois o medicamento pode ser altamente positivo e assim controlar os sintomas da hiperatividade. Por esse motivo é sempre bom lembrar que nunca se pode se automedicar é necessário a intervenção de um profissional para que possa auxiliar no tratamento. GOLDSTEIN, S. & GOLDSTEIN, M. (1994), prossegue assim, afirmando que o medicamento não é tão evidente na vida escolar como é no comportamento, apesar de que produz melhora na capacidade de se controlar e de concentração, sendo assim prestam mais atenção na aula, conseguem terminar as tarefas e conseguem garantir boas notas.

Segundo SILVA (2008), acredita-se que há uma criança com transtorno, com ou sem hiperatividade em cada sala de aula, assim cabe ao professor saber se por diante a isso, para que a classe não se torne um lugar de gritaria, a fase mais complicada para uma criança hiperativa é a fase escolar, pois é necessário seguir regras, manter-se sentado, não correr na sala, não pular, saber que há uma rotina exigida pelo professor. Nisso ao ver do professor que pensa que será mais um aluno problemático, mais um preguiçoso e rebelde que ela terá que enfrentar, pois um dia ele se comporta e presta atenção na aula, já no outro não se interessa por nada, pouco importa o que a professora está falando, e assim à rotina escolar vive em uma instabilidade, ora a criança supera as expectativas do professor com trabalhos, tarefas dados por ele, ora o interesse dele diminui, e as notas caem, assim fazendo o boletim escolar não ser um dos mais agradáveis, a causa disso vem da instabilidade de atenção da criança hiperativa, por esse motivo é necessário o professor se pôr a par desses tais problemas para ter a certeza se essa criança é ou não um TDAH. Um Fator muito importante também é em relação das amizades, a criança hiperativa tem dificuldades de manter tais amizades, devido seu comportamento, ele atropela as atividades, ele quer mandar e desmandar nas brincadeiras, e insistir nas brincadeiras quando os outros querem parar, e às vezes enjoa rapidamente das brincadeiras e param de brincar mesmo depois de ter insistido tanto para os colegas brincarem, quando não, falam coisas sem pensar, nisso acaba ofendendo os colegas ou deixando escapar algum segredo de alguém compartilhando com os demais, assim as outras crianças ficam sem entender e acabam se afastando dele.

SILVA (2008) elaborou algumas dicas para auxiliar professores a conseguirem gerenciar um TDAH em sala de aula.

O professor tem que ter conhecimento sobre o transtorno, para assim ajudá-lo, pois a informação é um ótimo começo.

Claro que não é uma obrigação do professor diagnosticar o TDAH, mas caso ele perceba alguma característica, comunicar aos pais e assim orientá-los a procurar ajuda, pois quanto mais

precoce for à percepção e o diagnóstico melhor para a criança, pois ela será medicada se necessário, não terá tanta dificuldade na vida escolar, que se refletirão na vida adulta.

É necessário sempre ter uma interligação com os pais, não apenas em momentos de crise e sim algo que seja marcado para falar sobre o comportamento dele, se o tratamento está ou não dando resultado, pois com a ajuda dos pais tudo fica mais fácil, pois os professores não são de ferro também.

Manter contato com os outros profissionais da escola e com os profissionais da saúde que cuidam dessas crianças, peçam para que eles visitem a escola assim que possível, o trabalho feito na escola complementar o que está sendo realizado no consultório.

Ter muita paciência é extremamente importante, manter a disciplina na sala de aula, sem perder a cabeça exige que os limites sejam obedecidos.

Sempre elogie a criança se souber se comportar bem, se terminar ou ao menos tentar fazer a tarefa, se ele ficou sentadinho aula toda, enfim ato que para eles são quase impossíveis é melhor pra ele e para o professor antes elogiá-lo do que puni-lo, se caso o professor ache necessário puni-lo estimulá-lo a compensar o erro que ele cometeu exemplo se ele desorganizou uma estante, ajuda-o a organizá-la novamente, isso terá um efeito triplo, mostrar a criança o jeito que deve se comportar, se sentir útil, e diminuirá sua frustração com o erro.

O aluno com TDAH deve se sentar próximo ao professor, e perto de um amiguinho afetivo, bem longe da passagem de pessoas, longe de janelas, amigos que conversam muito, e coisas que possam distraí-los, pois, crianças com hiperatividade se distraem muito fácil e se interessam por muitas coisas ao mesmo tempo, querem olhar para tudo, escutar tudo.

É muito importante haver uma rotina na sala de aula, é necessário que o professor explique muito bem as regras da sala, deixando tudo muito claro para que ela entenda, é importante saber o que é esperado dela no comportamento em sala de aula.

Sempre olhá-las nos olhos, assim o professor chamará a atenção dele e irá trazê-lo de volta à realidade, pois essas crianças são muito “avoados”, quando necessário dê broncas sempre olhando nos olhos também.

Tente falar baixinho, ou até mesmo sussurrando, ele prestará mais atenção do que se o professor gritar.

Quando necessário falar com ele seja afirmativo na sua colocação, sempre firme, mais sempre sendo gentil.

As explicações e orientações devem ser curtas e claras, use-o palavras simples para que o aluno com TDAH entenda com clareza.

Tente simplificar ao máximo uma tarefa complexa, se possível divida - a, pois se for muito longa ela talvez não faça por pensar que nunca irá acabar, e assim acarretará a frustração.

Quando fizer uma pergunta a ele, espere-o, pois ele pode demorar um pouco para responder, talvez esteja pensando no que irá dizer.

Esteja certo que ele compreendeu o que você pediu se perceber que ele não entendeu explique novamente. Sempre que necessário repita as regras para ele, sendo sempre clara e tranquila.

Incentive e ensine a criança a utilizar a agenda, assim ela saberá que precisa se organizar e saber o que ela terá que fazer.

Sempre que necessário estabeleça atividades individuais, tenha sempre um diálogo com o aluno TDAH, pergunte sempre o que você pode fazer para ajudá-lo, além de fazer com que ele se sinta valorizado, ele dará informações preciosas.

Sempre levar atividades interessantes, evite aulas repetitivas, o que chama a atenção dele e de qualquer outro aluno são coisas interessantes e novas, assim facilitará o aprendizado, um ato muito positivo também é deixá-lo ser seu ajudante assim ele se sente valorizado em poder ajudar.

Deixe a criança sair às vezes da sala, assim ajudará a diminuir sua inquietação, sim ela irá perder alguns pedaços da aula, antes alguns pedaços do que toda a aula.

Se possível tente trabalhar com notebooks, palmtops, ao algo que ele possa digitar, pois muitas crianças TDAH têm dificuldades com a escrita mais que se saem muito bem com aparelhos eletrônicos.

Esses são artifícios básicos que ajudam a melhorar o desempenho escolar, provavelmente não há melhoras no início, porém, se requer tempo com crianças TDAH. Esses fatores juntos ajudaram a criança a ser mais feliz e ter uma vida menos caótica.

Segundo ROHDE, L.A & BENCZIK (1999), as intervenções no ambiente escolar são extremamente importantes, o ambiente deve ser organizado e planejado pelo professor, ele deve reduzir ao máximo a presença de algo que possa distraí-lo

Ao que compete com a atenção do aluno assim facilitará mais o aprendizado, não decorar demais a sala de aula, pois assim ele irá perder um bom tempo olhando para decoração, quando o professor achar que será útil algum estímulo, introduzi-lo na sala no momento adequado. Algumas estratégias de ensino poderão ajudar na aula, usar canetas coloridas ao passar lição, isso chamará a atenção dele, a intensidade da voz também é importante, eles são muito criativos em consequência disso adora algo que seja criativo, então é importante que as explicações e o conteúdo sejam passados de forma criativa, e bem detalhada, importante também sempre reforçar o que foi explicado, pois assim ela irá lembrar o que já foi explicado. Interessante também usar slides, retroprojeter,

esse recurso irá ajudar a criança com o transtorno, manter a atenção na aula. A avaliação do professor deve ser frequente e imediata, interrupções, pequenos incidentes têm menores consequências se ignorados. O material didático deve estar adequado à habilidade da criança. Preparar o aluno para qualquer mudança que quebre a rotina escolar, pois mudanças são difíceis para criança TDAH, se possível prepará-la com antecedência para algo que irá acontecer fora da rotina, e sempre ir lembrando quanto mais próximo for chegando o dia da mudança. Algo positivo também é colocá-la próxima a algum coleguinha que tenha um bom comportamento e um ótimo desempenho em sala, assim ela terá um ponto de referência, ou seja, alguém que possa se espelhar. Incentivá-la a ler em voz alta, a recontar histórias, falar por tópicos, isso irá ajudá-la a organizar suas ideias. O professor deve repetir constantemente o que foi dito, para lembrá-lo sempre, e assim será mais fácil para ele aprender. Ficar atento ao talento dele, a criatividade, se está triste ou alegre, a espontaneidade dele, geralmente são muito generosos, eles apresentam algo especial que pode enriquecer e engrandecer o ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o TDAH, origina-se além da hereditariedade, também de problemas durante a gravidez, e não se trata de birra ou manhã da criança e sim de um transtorno no qual é necessário um profissional especializado para ajudar essa criança. Esse artigo tem também como finalidade ajudar os pais e professores entenderem sobre as dificuldades de seus filhos e alunos, entender que o TDAH leva a criança a agir diferente e assim os pais pensam que seus filhos são teimosos, preguiçosos, assim os colocam de castigo, batem, sem entenderem que assim eles vão ficar cada vez mais inibidos e não conseguirão sair do mundo que se fecharam. Pais e professores devem trabalhar a criatividade, deixar sua atenção voltada para jogos educativos, um ambiente que não disperse a atenção da mesma.

É importante ressaltar que a criança hiperativa luta contra o transtorno em desenvolvimento e que há uma tarefa enorme para ajudá-la a superar o máximo de problemas que a hiperatividade impõe. Quanto mais nós professores entendermos e pesquisarmos sobre o assunto, mais iremos ajudar essas crianças.

Enfim não podemos tratar as crianças com TDAH como se fossem crianças com problemas sem solução, mais sim como desafios que vão nos ajudar a crescer profissionalmente, em consequência disso iremos ajudar essa criança que tem o TDAH, lembrando também que o TDAH não tem cura, porém a adequação ao remédio ajuda a solucionar uma grande parte do transtorno.

A criança portadora do TDAH demonstra mais precisamente as características da doença em idade escolar. O profissional de educação é um dos mais indicados para encaminhar crianças para um diagnóstico especializado deste problema devido sua convivência diária com ela em situações grupais. Diante da constatação do problema torna-se viável o professor informar os pais orientando-os para tratamento especializado.

REFERÊNCIAS

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Tradução: Maria Celeste Marcondes. São Paulo: Papyrus, 1994.

MATTOS, P. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo – Lemos Editorial, 2005.

ROHDE, L.A.P.; BENCZIK, E.B.P. **Transtorno Déficit de Atenção - O que é? Como ajudar?** Porto Alegre. RS: Artes Médicas, 1999.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade**. São Paulo: Objetiva/Fontanar, 2008.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES DESDE A TENRA IDADE

THE IMPORTANCE OF THE ARTS FROM AN EARLY AGE



MONALIZA SAMIRA MATIAS DE ALMEIDA DELEGA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional, em 2012; Especialista em História e Arte pela Faculdade Campos Salles, em 2018; Pós graduada em Educação infantil e Educação Inclusiva pela faculdade Campos Salles, em 2022. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI CARMEM VANESKA PLIOPAS MENCARELLI.

RESUMO

Paradoxalmente, a Arte se apresenta na educação e em diferentes lugares, especialmente na América Latina, como uma contradição: sua importância é reconhecida como parte do processo que tem sido chamado de formação integral, mas ao mesmo tempo não tem sido capaz de se consolidar como uma referência fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos na escola. O debate não é novo, pelo contrário, é permanente e ainda mais no final do século XX, quando se consolidaram as pesquisas sobre a relação entre os benefícios da arte na educação por prestigiosos pesquisadores. A relação entre Educação e Arte de uma forma ou de outra tem feito parte da história, basta ver as diferentes histórias das artes plásticas, música, dança, teatro e literatura, para entrar na mais antiga das várias formas de representação do pensamento humano por meio do som, do movimento do gesto, da cor, dos aromas e de outras formas de traduzir esse pensamento em linguagem. Se a história da educação também for revisada, verifica-se que nela o conhecimento do mundo tem sido vinculado às expressões artísticas, sendo que a literatura, a música e as artes plásticas têm o maior impacto na interação com outros conhecimentos igualmente importantes como a matemática, a astronomia, as ciências naturais.

Palavras-chave: Arte; Desenvolvimento Integral; Linguagem.

ABSTRACT

Paradoxically, art presents itself in education and in different places, especially in Latin America, as a contradiction: its importance is recognized as part of the process that has been called integral education, but at the same time it has not been able to consolidate itself as a fundamental reference for the integral development of students at school. The debate is not new, on the contrary, it is ongoing and even more so at the end of the 20th century, when research into the relationship between the benefits of art in education was consolidated by prestigious researchers. The relationship between education and art has been part of history in one way or another. You only have to look at the different histories of the visual arts, music, dance, theater and literature to see the oldest of the various ways of representing human thought through sound, movement, gesture, color, scents and other ways of translating that thought into language. If the history of education is also reviewed, it can be seen that knowledge of the world has been linked to artistic expressions, with literature, music and the plastic arts having the greatest impact on interaction with other equally important forms of knowledge such as mathematics, astronomy and the natural sciences.

Keywords: Art; Integral Development; Language.

INTRODUÇÃO

Como parte da formação, desde os seus primórdios, quando a educação adquire um estatuto de ordem social, ou seja, decide reunir os jovens para os orientar na aquisição de determinados conhecimentos considerados fundamentais para os preservar e, claro, promover a procura de respostas à necessidade insaciável de compreender os fenómenos do mundo e da realidade, tem havido uma tensão entre os aprendizes e o próprio conhecimento, como afirma Platão: "*eles causam danos consideráveis aos jovens, pois os forçam, contra sua vontade, a aprender artes, que não lhes interessam e que eles não queriam aprender de forma alguma, como aritmética, astronomia, geometria, música*" (Platão).

No final da Idade Média, a Arte em Formação, que já havia sido instalada através das sete Artes Liberais divididas em trivium (gramática, lógica ou retórica e dialética) e quadrivium (geometria, aritmética, astronomia e música), entrou em crise.

O Renascimento trouxe consigo ideias humanistas e com elas a recuperação da poesia, da escultura e da pintura para serem incluídas na educação.

Depois disso surge um conceito que tem sido fundamental para a Educação Artística, a ideia de que as manifestações artísticas são sinónimo de liberdade, uma forma de se opor à rigidez de outros saberes, uma forma de compensar o legado que limita as possibilidades de dizer que são

restritivas porque dependem de estruturas rígidas que limitam as possibilidades e aquela necessidade incomensurável de dizer o que só é possível por meio das expressões artísticas.

Uma vez consolidadas a industrialização e a produção em massa, as necessidades de educação mudam, é necessário um tipo de formação mais especializada, em que a pesquisa adquire uma categoria primordial e sustentação para melhorar os processos produtivos, a qualidade dos produtos e a distribuição de mercadorias, a era do conhecimento tem seu alvorecer no final do século XIX e, portanto, a arte na educação. Da mesma forma, adquire outro valor na medida em que contribui para o próprio propósito de educar para o trabalho produtivo industrializado.

Pertence a essa linha Dewey que, como contribuição para a melhoria da qualidade da educação, em um momento em que as reformas não podiam esperar, consolida a Educação Artística por meio de um olhar a partir da experiência como meio de se aproximar daquela compreensão do mundo que só é possível por meio da obra de arte. Em seu livro *Arte como Experiência* (DEWEY, 2008), ele faz uma forte crítica à tendência emergente do capitalismo de localizar a arte como um lugar de prestígio que separa a pessoa da experiência, especialmente referindo-se aos colecionadores: "*Para mostrar sua boa posição no mundo da alta cultura, ele empilha pinturas, estátuas, joias artísticas, bem como sua riqueza e seus vínculos atestam sua situação no mundo econômico*" (DEWEY, 2008, p. 9). Por isso, ele ressalta que a obra artística nada mais é do que um objeto inerte, o quão distante está do espectador. Somente se ele entra em contato com ela por meio da experiência é que ele adquire sentido tanto para ela quanto para a pessoa como sujeito, porque a experiência é individual e de uma forma ou de outra, e não com o criador, é um diálogo com o que ela diz sobre si mesma e que a artista incorporou a partir de sua própria experiência.

É por isso que, desde Dewey, a experiência com a obra transcende a obra e o artista e leva a uma viagem de emoção, sensação, mas sobretudo de imaginação, portanto, da descoberta que em princípio é alcançada por meio da intuição. Além disso, ele estabelece que a experiência como tal ocorre no instante em suas palavras "*coisas, objetos, são apenas pontos focais de um aqui e agora no todo que os cerca indefinidamente*" (DEWEY, 2008, p. 218). Escusado será dizer que Dewey e sua contribuição sobre a experiência em *Arte* continuam sendo referência obrigatória para a maioria dos escritos sobre Educação Artística durante boa parte do século XX, quando o debate começa a ocorrer com maior especificidade em todo o mundo como resultado de outros estudos.

Também estabelece a importância das diferentes expressões artísticas no desenvolvimento particular dos sentidos, mas não pelo que implica fisiologicamente, mas pelo que é possível desenvolver a partir delas para melhorar e, se desejado, ampliar as possibilidades expressivas conectando-as com as emoções.

A CRIATIVIDADE

O filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945) tem um impacto profundo no estudo da criatividade, explicando o símbolo como uma concepção mental e afirmando que: "A mente humana,

fortalecida por símbolos, vem recriar o mundo físico em sua própria imagem simbólica" (GARDNER, 1993, p. 64). Propondo assim que a realidade é uma criação do homem que se torna compreensível na representação que ele imagina de seu ambiente por meio da simbolização, conceito que aprofunda a importância do conhecimento artístico no pensamento, ao destacar a ideia de que a mente não reflete a realidade, mas a constitui, como o caminho da civilização construído pelo que ele chama de animal simbólico. Em suas palavras, ele diz que:

O homem não pode escapar de sua própria realização, ele não tem escolha a não ser adotar as condições de sua própria vida; Ele não vive mais apenas em um universo físico puro, mas em um *universo simbólico*. A linguagem, o mito, a arte e a religião constituem partes desse universo, formam os vários fios que tecem a rede simbólica (CASSIRER, 2012, p. 47).

O homem desenvolve suas atividades, fatos, necessidades e desejos, em meio a esperanças, emoções e medos, ilusões e decepções imaginárias em um mundo de fantasias e sonhos. Essas afirmações são consideradas por sua discípula americana Sussane Langer (1895-1985) que classifica os símbolos como discursivos e apresentacionais, especificando assim a importância dos sentimentos, dando destaque à simbolização artística e definindo-os como significados mais claros, flexíveis e articulados do que os símbolos lógicos e discursivos, distanciando-se nesse sentido de Cassirer que deu especial interesse à linguagem como forma simbólica que fornecia um tipo de particular do pensamento dos indivíduos e do homem como espécie. Langer legitima, assim, um interesse acadêmico no simbolismo e nas artes. Gardner destacou "a possibilidade sem precedentes de analisar sentimentos, emoções e outros elementos intangíveis da experiência humana por meio do domínio relativamente público da análise de símbolos". (Langer citado por Gardner, 1993, p. 72)

TIPOS E FUNÇÕES DE SÍMBOLOS

O filósofo americano Nelson Goodman (1906 – 1998) parte do princípio de Cassirer de inúmeros mundos criados do nada pelo uso de símbolos, e avança para um estudo analítico de seus tipos e funções ao propor um sistema de símbolos em um conceito de sistema notacional, de acordo com sua aproximação ou desvio da possibilidade de notação, música, por exemplo, atende aos seus requisitos semânticos e sintáticos dentro do cânone ocidental, a pintura definitivamente se afasta de qualquer possibilidade de notação por causa de seus múltiplos significados e representação holística da realidade. Essa categorização é importante, pois estabelece a possibilidade de distinguir o estético do artístico, de uma funcionalidade de simbolização, esse vínculo é esclarecido por Gardner que em sua análise de Cassirer afirma que:

Este filósofo americano mudou a questão: o que é arte? Quando é arte?, tratando de como os símbolos funcionam, ou seja, como eles simbolizam na prática. Definir "se os símbolos funcionam ou não como símbolos artísticos depende de quais de suas propriedades são levadas em consideração" [e, finalmente, afirmar que] "certas obras de arte podem refletir, literal ou metaforicamente, formas, sentimentos, afinidades e contrastes importantes do tecido da vida". (GARDNER, 1993, p. 83)

Em suma, podemos afirmar que o simbolismo dá ao ser humano acesso ao mundo da cultura, é de aplicabilidade universal, nas palavras de Cassirer que afirma que "cada coisa tem seu *nome*", *mas* também esse simbolismo também é extremamente variável, afirmando que "o símbolo humano genuíno não se caracteriza por sua uniformidade, mas por sua variabilidade". (Cassirer, 2012, p. 64). Concluamos a importância do caráter simbólico na vida humana declarando que a conduta do homem e o progresso da cultura repousam no domínio do pensamento simbólico.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Pode-se estimar que a função do cérebro seja facilitar o futuro dos indivíduos, logicamente baseada na evolução de sua mente e nas experiências das pessoas, mas é a tomada de decisão que permite que o pensamento aja de acordo com sua razão, que Damásio coloca na mesma espiral de emoções. É importante notar que:

Provavelmente, as estratégias da razão humana não se desenvolveram, nem na evolução nem em qualquer indivíduo isolado, sem a força canalizadora dos mecanismos de regulação biológica, dos quais a emoção e o sentimento são expressões notáveis (DAMÁSIO, 2011, P. 22).

Esta afirmação baseia-se na localização de diferentes níveis neurais na razão humana, que regulam o processamento racional integrando o emocional e o sentimental como funções básicas necessárias para a sobrevivência do organismo humano, estes últimos centrados no hipotálamo e no tronco cerebral em interação com o córtex pré-frontal. A este respeito, note-se que:

Os níveis mais baixos no edifício neural da razão são os mesmos que regulam o processamento das emoções e sentimentos, juntamente com as funções corporais necessárias para a sobrevivência do organismo. Por sua vez, esses níveis inferiores mantêm relações diretas e mútuas com praticamente todos os órgãos corporais, colocando o corpo diretamente dentro da cadeia de operações que geram as mais altas capacidades de raciocínio, tomada de decisão e, por extensão, comportamento social e criatividade. A emoção, o sentimento e a regulação biológica desempenham seu papel na razão humana (DAMÁSIO, 2011, p. 24).

Embora demonstremos uma interação entre emoção e razão, não dizemos enfaticamente que todo ato é certo apenas porque tem um componente emocional, ou que é errado apenas porque é racional, mas que é indissolúvel e integrado, mesmo no certo e no erro.

Abordaremos agora algumas ações e estudos de uma genealogia do pensamento emocional no processo educativo.

A ARTE É UM PENSAMENTO EMOCIONAL

Vygotsky, gerador do estudo da natureza humana a partir de uma preocupação sócio-histórica da consciência humana, determina que toda atividade artística reflete uma condição estética, e que esta é determinada pelo contexto histórico. A este respeito, ele se junta à explicação teórica marxista de Plekhanov, que afirma que "todas as ideologias têm uma raiz comum: a psicologia de uma época... com o qual se reconhece que a arte em sua relação mais imediata é determinada e condicionada pela mentalidade do homem social" (Vygotsky, 2005, p. 298), focando o valor do artístico na experiência estética do conteúdo da obra, acima do interesse do autor, ou da percepção do espectador. "A psicologia da arte, sendo a psicologia da forma, permanece eterna e inalterada, e a única coisa que varia e se desenvolve de geração em geração é seu uso e fruição" (VYGOTSKY, 2005, p. 269).

Vygotsky aponta um novo método para o estudo da arte catalogado pelo filósofo e psicólogo alemão Müller-Freienfels como "Método Objetivamente Analítico", no qual "é preciso tentar tomar como base não o autor ou o espectador, mas a própria obra de arte" (Vygotsky, 2005, p. 248). Ao relacionar o conceito de artístico com a própria obra, ele estabelece que a arte é precisamente aquilo que não está presente no objeto em si, mas que pode ser inferido dele, da mesma forma que um historiador infere eventos de objetos localizados. Para esse fim, "o psicólogo examina naturalmente toda a obra de arte como um sistema de estímulos, consciente e deliberadamente organizado de forma a provocar uma reação estética". (Vygotsky, 2005, p. 249). A este respeito, afirma que:

Este método garante a objetividade suficiente dos resultados obtidos e de todo o sistema de pesquisa, uma vez que se baseia sempre no estudo de fatos, existentes e objetivamente calculados. A direção geral do método pode ser expressa na seguinte fórmula; desde a forma da obra de arte, passando pela análise funcional de seus elementos e estrutura, até a reconstrução da reação estética e o estabelecimento de suas leis gerais. (Vygotsky, 2005, p. 250).

A arte é um pensamento emocional, porque também contém sentimentos, emoções, imaginação e fantasia, que desempenham um papel muito importante, sem o qual o efeito artístico seria destruído.

Mas como não há barreira intransponível entre a consciência e o inconsciente, devemos superar e compreender as premissas artísticas objetivas baseadas em alguns princípios da psicanálise, especialmente aqueles que têm a ver com as explicações de jogos infantis e fantasias diurnas; a esse respeito, Freud destaca o seguinte:

Seria injusto, neste caso, pensar que [a criança] não leva este mundo a sério; pelo contrário, ele leva seu jogo muito a sério e dedica grande carinho a ele. A antítese do jogo não é a gravidade, mas a realidade. A criança distingue muito bem a realidade do mundo e suas brincadeiras, apesar da carga de afeto com que a satura, e gosta de apoiar os objetos e circunstâncias que imagina nos objetos tangíveis e visíveis do mundo real... o poeta faz o mesmo que a criança que brinca: ele cria um mundo fantástico e o leva muito a sério; isto é, ele se sente intimamente ligado a ela, embora sem deixar de diferenciá-la resolutamente da realidade. (VYGOTSKY, 2005, p. 109).

A criança, assim como o artista, fantasia e brinca, é uma relação interessante a partir da qual se passa a compreender a importância desses conceitos para a arte, na qual se pode destacar a relação entre realidade e fantasia, e a partir disso dá origem aos devaneios, que aproximam a fantasia e os jogos da arte.

O evento artístico tem características fantásticas que variam o pensamento em termos de assimilação da realidade, especialmente na circunstância estética que o fato artístico potencializa a partir dos fatos naturais que fundamentam o sentimento. Este conceito é assegurado pelo necessário isolamento do efeito estético que endossa o valor da imaginação.

Vygotsky propõe a diferença entre a psicologia da realidade e a psicologia da arte e confia a esta última o estudo da reação estética. Essa observação é feita analisando-a a partir das três esferas da psicologia, a da percepção, a dos sentimentos e a da imaginação e da fantasia, minimizando a importância da primeira, não porque não se estabeleça uma relação clara entre arte e percepção, mas porque esta última é mais encontrada na psicologia da realidade. Sem negar sua relação ou sua importância, mas é a partir do nível do que se chama de teoria dos sentimentos que ele realmente abordou o estudo da reação estética.

A teoria dos sentimentos é entendida como uma relação entre sensibilidade e imaginação, definindo que:

Uma compreensão correta da psicologia da arte emergirá apenas no ponto da interseção desses dois problemas e que todos os sistemas psicológicos que tentam explicar a arte de fato representam uma doutrina, em diferentes combinações, de fantasia e sentimento (VYGOTSKY, 2005, p. 277).

Nesse sentido, investigamos as teorias do sentimento de Tichener, Christiansen e Freud, para quem "o sentimento deve ser incluído entre os processos de consumo ou descarga de energia nervosa" que, segundo o professor Orshanski, a energia psíquica pode ser gasta de três maneiras, como segue:

A energia ou funcionamento psíquico corresponde aos três tipos de trabalho nervoso; O sentimento corresponde à descarga, à vontade, à parte funcional da energia, enquanto a parte intelectual da energia, particularmente a abstração, está relacionada à repressão ou economia da força nervosa e psíquica. Em vez de descarga, nos atos psíquicos superiores predomina a transformação da energia psíquica viva em energia de reserva (VYGOTSKY, 2005, p. 250).

Agora, essa reação estética deve ser entendida da perspectiva da descarga de energias como um aspecto bidirecional, uma ação interna do estímulo e uma reação externa, em termos físicos, uma relação dos aspectos centrais e periféricos do sistema nervoso conhecida como a lei do gasto unipolar e pode ser resumida à maneira da escola de Wundt, "A energia nervosa tende a ser gasta em um polo, no centro ou na periferia; qualquer aumento no gasto de energia em um polo acarreta um enfraquecimento imediato do outro" (VYGOTSKY, 2005, p. 258). Essa dimensão é entendida como a ação e reação do movimento físico dentro dos organismos, o que significa que uma atividade de um dos polos leva imediatamente ao enfraquecimento do outro. Mas os estudos vygotkianos concluíram

que toda obra de arte desperta uma série de sentimentos opostos entre si, causando um curto-circuito ou destruição, ao contrário do efeito da vida objetiva, onde segundo Darwin,

Isso parece ser devido ao fato de que todo movimento feito voluntariamente no curso de nossa vida sempre exigiu a ação de certos músculos; e quando fazemos um movimento do tipo oposto, colocamos em movimento a série oposta de músculos. (VYGOTSKY, 2005, p. 246).

Também válido para o efeito de sensações ou sentimentos contrários. Ao extrapolar esse conceito fisiológico no campo artístico, infere-se que na percepção artística no receptor de uma comunicação artística são produzidas reações físicas, tanto no corpo quanto no pensamento, isso pode ser afirmado a partir dos resultados da pesquisa citada acima que:

nos levaram à conclusão de que toda obra de arte contém necessariamente uma contradição afetiva, desperta uma série de sentimentos opostos entre si, causa seu curto-circuito ou destruição. Este pode ser considerado o verdadeiro efeito da obra de arte, que nos aproxima totalmente do conceito de *catarse*... Toda arte é baseada nessa unidade de sentimento e fantasia. Sua peculiaridade mais imediata é que, despertando em nós afetos que se desenvolvem em direções opostas, ela retém apenas a expressão motora das emoções por meio do princípio da antítese, e confrontando impulsos do signo oposto, aniquila os afetos do conteúdo, os afetos da forma, levando a uma explosão, a uma descarga de energia nervosa.

Nessa transformação dos afetos em sua combustão espontânea, na reação explosiva que leva à descarga daquelas emoções que ali foram despertadas, em tudo isso reside a *catarse* da reação estética (VYGOTSKY, 2005, p. 265).

A imaginação intervém de forma fundamental na realização da arte e, claro, nas atividades criativas, baseia-se no fato de que toda atividade criativa reflete dois tipos básicos de impulso, um reprodutivo e outro que combina e cria. O reprodutivo está ligado à memória e funciona como vestígios ou vestígios de impressões antigas tiradas ao longo da vida dos indivíduos, e aquele que acredita que é quem elabora as ideias ou imagens através da combinação de representações antigas e novas dos indivíduos, "A psicologia chama de imaginação essa atividade criativa do cérebro humano, é precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e modificar o presente. (VYGOTSKY L. S., 2009, p. 9). É importante que tomemos a imaginação ou fantasia como fundamento da criatividade além do sentido técnico, denominação que está ligada ao irreal, por isso é necessário entendê-la como Vygotsky a entende:

A imaginação, como base de toda a atividade criativa, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, tornando possível a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, é todo produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação. [...] Todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são algo como fantasia *criativa* (VYGOTSKY L. S., 2009, p.10).

Com base na fantasia criativa, podemos afirmar que entre as questões mais importantes para a pedagogia está a capacidade criativa e sua promoção é a maior responsabilidade pelo

desenvolvimento geral da educação, tanto na idade adulta quanto na infância, com relação a esta última podemos concordar com as palavras de Vygotsky que também podem ser expressas por Tagoré, Meinong e Alcott:

Eles não se limitam em seus jogos a relembrar experiências vividas, mas as retrabalham criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com seus hobbies e necessidades. A ânsia que sentem de fantasiar sobre as coisas é o reflexo de sua atividade imaginativa, como nos jogos (VYGOTSKY L. S., 2009, p. 37).

Agora, é interessante relacionar a atividade criativa de adultos e crianças ou adolescentes, e devemos admitir que quanto mais informações o cérebro tiver, maior será a possibilidade de criação, portanto, são os adultos que podem exibir maior imaginação, e isso é contrário ao que normalmente se afirma. Vygotsky coloca da seguinte forma; "Quanto mais rica a experiência, todas as outras coisas sendo iguais, mais abundante deve ser a fantasia." (Vygotsky L. S., 2009, p. 32). Disto se deduz a necessidade imperiosa de proporcionar experiências suficientes de elementos reais para os alunos, para alcançar uma produção considerável de imaginação em nossas escolas e universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes geram um tipo de conhecimento que por si só engloba a visão do contexto e do mundo, da expressão e integração com todos os outros campos do conhecimento, pelo que se conclui que a compreensão plena da realidade e a verdadeira formação não acontecem sem a integração das artes nos diferentes currículos.

A conexão da imaginação com o aspecto sensorial permite que a criança brinque e estabeleça vínculos entre fantasia e realidade, desta forma é uma fonte de sensorialidade e prazer baseada na exploração. Uma cultura onde a imaginação não é explorada, especialmente na educação, é uma cultura condenada à estagnação, ou seja, a um futuro estático, no sentido de não ter oportunidades. Vamos ver como a imaginação pode ser conectada à função cognitiva.

A representação realiza processos cognitivos transformando os conteúdos da consciência, na medida em que cada um dos materiais o permite, estabiliza a ideia e possibilita estabelecer um diálogo com ela, ou desenvolver processos de correção ou revisão do que se pretende representar. Por fim, apresenta-se a comunicação, que é outra função cognitiva, como já explicado, e que transforma o privado em público.

A imaginação cria todos os eventos culturais que se tornam reais com a fantasia da mente humana, a educação que a arte permite em suas atividades dá aos alunos a compreensão do contexto e agindo nele com responsabilidade.

A atuação dos indivíduos no mundo da vida oferece duas opções, adaptação ou criação, o brincar e a arte proporcionam possibilidades que fortalecem o espírito criativo e quando não são

apresentados nas salas de aula é mais provável que os alunos acabem se adaptando às ideias dos outros.

REFERÊNCIAS

- CASSIRER, E. **Antropologia Filosófica. Introdução a uma Filosofia da Cultura (Vigésima sétima ed.)**. Cidade do México, México: Fonde de la Cultura Económica. 2012.
- DAMÁSIO, A. **Erro de Descartes: Razão, Emoção e o Cérebro Humano**. (Liberduplex, Ed., & J. Ros, trad.) Barcelona, Catalunha, Espanha: Ediciones Destino. 2011.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Paidós. 2008.
- EFLAND, A. **Arte e Cognição**. Octaedro. 2004.
- GARDNER, H. **Arte, Mente e Cérebro**. Barcelona: Paidós. 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. México: Distribuciones Fontamara S.A. 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e a Arte da Infância**. Madrid: Ediciones Akal. 2009.

SEGURANÇA DIGITAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

DIGITAL SAFETY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS



PATRÍCIA CAYRES MOTTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Venceslau (2009); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade do Litoral Paranaense (2011); Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Faculdade Única de Ipatinga (2019); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Mestre em Tecnologias Emergentes pela Must University (2023); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A segurança digital é um tema que deveria ser tratado com mais relevância, quando se fala da proteção das nossas crianças e adolescentes. Esses indivíduos parecem viver em dois mundos, o real e virtual. Muitas famílias se enganam ao acreditar que seus filhos correm perigos somente nas ruas e estão totalmente seguros em casa, quando na verdade ao acessar a internet sem medidas de segurança e sem supervisão estão expostos a diversos problemas, como, por exemplo, cyberbullying, que pode acarretar outros diversos problemas e distúrbios comportamentais. Para esse tipo de negligência criou-se o termo abandono digital, criado para caracterizar a omissão dos pais em relação aos acessos virtuais de seus filhos. Muitas dessas famílias são omissas, porém nem percebem que estão sendo, por isso necessitam de orientação. A sociedade e o Estado devem estar juntamente unidos às famílias em busca de políticas públicas que sejam efetivas quanto a prevenção e conscientização quanto a segurança digital de nossas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Segurança digital; Crianças e Adolescentes; Família.

ABSTRAT

Digital security is a topic that should be treated with more relevance when talking about the protection of our children and adolescents. These individuals seem to live in two worlds, the real and the virtual. Many families are mistaken in believing that their children are only in danger on the streets and are completely safe at home, when in fact, when they access the internet without security measures and without supervision, they are exposed to various problems, such as, for example, cyberbullying, which

can cause various other problems and behavioral disorders. For this type of negligence, the term digital abandonment was created, created to characterize the omission of parents in relation to their children's virtual access. Many of these families are negligent, but they don't even realize that they are being silent, which is why they need guidance. Society and the State must be united with families in search of public policies that are effective in terms of prevention and awareness regarding the digital security of our children and adolescents.

Keywords: Digital safety; Children and adolescents; Family.

INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por diversas transformações diariamente, seja nas áreas do desenvolvimento humano, medicina, tecnologia, e essas transformações fazem parte da evolução da humana, facilitando e melhorando a vida das pessoas de maneira geral. A geração dos chamados Nativos Digitais tem uma vivência diferenciada com a tecnologia em comparação com as gerações anteriores, já que essa geração nasce e cresce tendo contato direto com as tecnologias digitais. O público infante juvenil recebe a todo momento muitas informações via meios tecnológicos, essas ferramentas que antes eram usadas apenas para trabalhos, lazer, entretenimento passaram a ser aplicadas como forma de praticar violência virtual a essa faixa etária em virtude da inocência e pouca maturidade. A internet faz parte do dia a dia de muitas crianças e adolescentes das novas gerações, quando seu uso é empregado de maneira consciente é uma ferramenta que influencia positivamente na cultura, entretenimento e educação, além disso ajuda desenvolver habilidades digitais que são muito importantes no contexto contemporâneo. Apesar da cultura digital oportunizar diversos aspectos positivos, com esse crescimento e movimentação é preciso fazer uma reflexão dos riscos existentes, é preciso pensar em ações para proteger as crianças e adolescente minimizando as chances de exposições que impactem negativamente a vida deles. A pesquisa foi realizada de forma bibliográfica com objetivo demonstrar a fragilidade do público infante juvenil para lidar com questões de segurança digital. A pesquisa inicia-se com uma análise da segurança digital, seguida de um breve histórico da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Em seguida, aprofunda-se na legislação brasileira sobre crimes cibernéticos, explorando os direitos das crianças e adolescentes nesse contexto. Posteriormente, o trabalho aborda o tema do abandono digital, demonstrando seus riscos e consequências. Por fim, conclui-se com uma discussão sobre a responsabilidade familiar na proteção das crianças e adolescentes no ambiente online, bem como o papel do Estado e da sociedade nesse processo.

SEGURANÇA DIGITAL

A segurança digital é um desafio contemporâneo que exige nossa atenção constante. É preciso educar crianças e adolescentes sobre os riscos da internet, garantindo que naveguem de forma segura e responsável. A falta de acompanhamento expõe os mais jovens a perigos diários, como o contato com conteúdo impróprios e o assédio online. O diálogo sobre o assunto e a utilização de ferramentas de controle parental podem ser excelentes estratégias para minimizar os riscos. As famílias muitas vezes presumem que quando o filho está dentro de casa se encontra seguro, mas a verdade é que mesmo dentro de casa conectado à internet estão sujeitos aos riscos e perigos que muitas vezes inocentemente acreditamos existir apenas nas ruas. Pinheiro (2016, n.p.), nos faz refletir: “Você deixaria seu filho sozinho o dia todo, sentado na calçada, sem saber com quem ele poderia estar falando? Mas por que será que hoje há tantos jovens assim, abandonados na calçada da digital da internet?” A sociedade em geral cada dia se torna mais digital, por isso não podemos fugir da responsabilidade e necessidade em relação a orientações referentes aos ambientes virtuais de maneira responsável. A segurança digital é um tema de extrema relevância, porém podemos observar que apesar de sua importância, não vem sendo muito discutida, nem mesmo abordada deveria. Educar e ensinar as crianças e jovens na Era digital não significa apenas demonstrar como se usa aparelhos tecnológicos, eles precisam compreender que existem muitos perigos escondidos como, por exemplo, abrir um e-mail de um estranho ou clicar em um anúncio que acaba de chegar em seu smartphone. A educação voltada para a sociedade digital não deve ser somente dever da família, uma vez que a escola deve investir desde cedo em programas e projetos voltados para o desenvolvimento digital, assim como os demais conteúdos previstos no calendário anual da instituição. Sociedade e Estado devem estar unidos em apoio a este tema tão relevante que muitas vezes não dão a devida importância.

LEIS BRASILEIRAS SOBRE CRIMES CIBERNÉTICOS

A internet está presente no Brasil desde 1990, e com o avanço da tecnologia os crimes cibernéticos vem crescendo consideravelmente, diante deste cenário de insegurança digital houve a necessidade de serem adotadas algumas medidas visando limitar a prática de crimes cibernéticos. Em 2008 a Lei 11.829 introduziu o art. 241-A ao Estatuto da Criança e do Adolescente:

“oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente”

Em 2009 foi sancionada a Lei 12.015, alterando o Estatuto da Criança e do Adolescente, incluindo o art. 244-B que instituiu pena de reclusão para quem se relacionar com pessoas menores de 18 anos através da internet. Somente em 2012 a legislação brasileira criou uma lei específica para punir quem pratica crimes cibernéticos, se trata da Lei 12.737, que ficou conhecida como Lei Carolina Dieckmann. A lei foi criada após a atriz ter sido vítima de ataques cibernéticos que resultaram em compartilhamento de fotos íntimas sem seu consentimento. Em 2014 a Lei 12.965 institui o Marco Civil da Internet, passando a estabelecer direitos e deveres dos usuários da internet no Brasil. Já em 2018 criou-se a Lei 13.709, a Lei Geral de Proteção de Dados, a LGPD que regulamenta o uso dos dados pessoais dos usuários, estabelecendo direitos os usuários e obrigações quanto as empresas que utilizam e coletam essas informações. A Lei 14.1323 de 2021 que acrescentou ao código penal o crime de perseguição virtual, também conhecido stalking, o art. 141-A traz o seguinte texto:

“Art. 147-A. Perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade. Pena – reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa”.

Essas ações se tornam mais rigorosas se o crime for cometido contra crianças, adolescentes, idosos e mulheres. Em tese essas Leis foram criadas para proteger as seguintes situações: Privacidade: Protegendo os dados pessoais e impedindo o uso indevido; Propriedade intelectual: Protegendo os direitos autorais e suas criações de textos, imagens e vídeos; Integridade de sistemas: Protegendo a rede de computadores contra os ataques cibernéticos; Reputação: Protegendo a imagem pessoal contra difamação online.

Os principais crimes cibernéticos se trata de invasão de dispositivos: acesso não autorizado a computadores e outros dispositivos; Violação de dados que trata do acesso à informação de dados pessoais como senhas; Disseminação de conteúdo ilícito: compartilhar pornografia infantil, discurso de ódio; Phishing: enganar usuários para obter informações confidenciais; Ataques a sistemas: ataques cibernéticos para derrubar sites e serviços online.

UM BREVE HISTÓRICO DA EVOLUÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Nas últimas décadas vários movimentos surgiram e fizeram uma revolução no que diz a respeito do reconhecimento da criança e adolescente como menores vulneráveis e merecedores de uma

legislação específica com o objetivo de ampará-los. Em 1964 foi publicada a Declaração de Genebra que apesar de não ser especificamente voltada para o público infante juvenil deu o pontapé inicial para que outros movimentos acontecessem ao longo dos anos. Vários outros movimentos de fato ocorreram até que no Brasil no ano de 1988 foi publicada a Constituição Federal que assegura os direitos dos cidadãos de maneira geral, em seguida em 1990 o Estatuto da Criança e Adolescente cujo enfoque é a proteção integral das crianças e adolescentes.

ABANDONO DIGITAL, RISCOS E CONSEQUÊNCIAS

O abandono digital embora seja um tema da atualidade, ainda é desconhecido por muitas pessoas. Esse termo foi criado pela advogada Patrícia Peck Pinheiro, especialista em Direito Digital. Para Pinheiro (2016) o termo é caracterizado como a omissão e negligência das famílias em acompanhar as atividades e conteúdos acessados por seus filhos. Neste sentido Azambuja e Klunk (2019, p.13), dizem: “Quanto ao abandono digital, a negligência se configura pela desatenção e pela falta de interesse em relação às atividades praticadas pelos filhos no mundo virtual.” Em relação a negligência, Montanholi (2018) relata que o assunto ainda não é considerado uma violência grave como por exemplo a violência física. Por isso precisamos debater mais a respeito, uma vez que todo tipo de violência traz traumas não só físicos, mas em muitos casos psicológicos que se refletem pela vida adulta e acabam demandando mais tempo para que possam ser curados. Com a modernização as relações familiares na maioria dos lares foram se distanciando, pais e filhos passam o dia fora trabalhando e estudando, quando retornam para casa dificilmente se reúnem para realizar as refeições em razão das rotinas serem diferenciadas ou mesmos por falta de interesse. Muitas famílias deixam que seus filhos utilizem a internet de maneira desenfreada e sem supervisão, já que essa é uma forma deles permanecerem quietos. Acontece que ao agir desta maneira não percebem que estão negligenciando os cuidados com seus filhos e colocando a segurança digital deles em risco, podendo trazer muitas consequências. Para Barros e Souza (2021) existe um analfabetismo na área digital em relação as gerações anteriores, sendo assim isso acaba tornando a comunicação difícil entre pais e filhos, e com isso podem se deparar com vários problemas no mundo virtual entre eles, cyberbullying, pornografia, pedofilia entre outros. O bullying é um termo que utilizamos para caracterizar agressões realizadas as pessoas tanto de maneira verbal como física. No mundo virtual essa mesma prática é chamada de Cyberbullying, em que muitas vezes os agressores se utilizam de forma anônima ou identidade falsa para as práticas de agressões, intimidações, comentários ofensivos. Essas práticas são grandes fatores de risco para quem as recebe, porque podem surgir sintomas de ansiedade, depressão, pensamentos suicidas, envolvimento com drogas, entre outros tantos distúrbios de comportamento. No artigo 5º do Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990, n.p.) diz: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” Considerando esses e tantos outros riscos que podem surgir, é preciso que as famílias estejam sempre atentas aos conteúdos que seus filhos estão acessando.

A RESPONSABILIDADE FAMILIAR

A família é considerada a primeira Instituição Social na qual os indivíduos passam a ter contato. No ambiente familiar que damos início a aprendizagem as regras básicas e necessárias para se viver e conviver civilizadamente em sociedade. Os pais devem priorizar a proteção de maneira integral aos filhos, garantindo que estejam e se sintam seguros, devendo serem vistos como uma referência positiva, visto que assim poderão se sentirem apoiados e protegidos, abrindo caminho para dialogar sobre suas vidas. De acordo com Maruco e Rampazzo (2020) a família tem grande poder de influenciar seus filhos, por isso devem estar sempre monitorando seus passos, até mesmo no mundo digital, em que se encontra muitos perigos assim como no mundo real. Acontece que sem auxílio não se alcança resultados satisfatórios, portanto os responsáveis necessitam do apoio da sociedade e do Estado para construir políticas públicas que sejam realmente efetivas, e essa iniciativa poderia acontecer nas instituições de ensino com programas e projetos de prevenção aos riscos e conscientização para o bom uso dos espaços virtuais e assim garantir a segurança digital das crianças e adolescentes. No ECA essa responsabilidade mútua fica evidente neste artigo: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil,1990, n.p). O diálogo sempre será uma boa maneira de tratar os mais variados assuntos, seja na família, entre amigos, nas escolas é um dos meios mais eficazes para discutir e resolver problemas. Existem algumas redes de apoio que podem ajudar a contribuir nas campanhas em prol a segurança digital. Uma delas é o portal Internet Segura de que reúne diversas informações relacionadas ao tema, com foco para os mais diversos públicos: crianças, adolescentes, pais, responsáveis, educadores, e o público em geral. O movimento iStart é um instituto com objetivo de difundir a educação em Ética e Segurança Digital entre as famílias brasileiras, no site podemos encontrar cartilha educativa, informações, vídeos didáticos com orientações a respeito da segurança digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A era digital, com sua vasta gama de possibilidades e facilidades, transformou radicalmente a forma como vivemos. Crianças e adolescentes, nativos digitais, navegam com destreza pelos meandros da internet, desfrutando de um mundo virtual rico em informações, entretenimento e interação social. No entanto, essa imersão no universo online expõe os jovens a uma série de riscos e perigos que exigem atenção redobrada por parte de famílias, educadores e sociedade como um todo. Muitas famílias, equivocadamente, acreditam que seus filhos estão protegidos dentro de casa, alheios aos perigos que os aguardam nas ruas. Essa percepção, contudo, é falha. Ao acessar a internet sem a devida supervisão e orientação, crianças e adolescentes tornam-se vulneráveis a uma gama de ameaças cibernéticas, como o cyberbullying, o assédio online, a exposição a conteúdos impróprios e a exploração sexual. A falta de conhecimento sobre os riscos da internet e a ausência de medidas de segurança adequadas criam um cenário propício para que os jovens sejam vítimas de crimes cibernéticos. A facilidade com que as informações se disseminam na rede, aliada ao anonimato que ela proporciona, torna ainda mais difícil lidar com essas situações. É fundamental que as famílias compreendam que a segurança digital é tão importante quanto a segurança física. É preciso estabelecer regras claras para o uso da internet, monitorar as atividades online dos filhos, conversar abertamente sobre os riscos e ensinar como se proteger. No entanto, a responsabilidade pela segurança digital dos jovens não se limita ao âmbito familiar. As escolas, como espaços de aprendizado e socialização, desempenham um papel crucial na educação digital. É preciso que as instituições de ensino incluam a segurança cibernética em seus currículos, promovendo atividades que conscientizem os alunos sobre os perigos da internet e os habilitem a utilizar as tecnologias de forma segura e responsável. O poder público também tem um papel fundamental a desempenhar nesse contexto. É preciso investir em políticas públicas que promovam a segurança digital, como a criação de leis mais rigorosas para combater os crimes cibernéticos e a implementação de programas de educação digital em larga escala. A conscientização sobre a importância da segurança digital é o primeiro passo para garantir a proteção dos jovens no mundo online. É preciso que famílias, escolas, empresas e governos trabalhem em conjunto para promover a cultura da segurança cibernética. A mídia também pode contribuir para essa conscientização, divulgando informações sobre os riscos da internet e as medidas de segurança que podem ser adotadas. A criação de campanhas educativas e a produção de materiais didáticos sobre o tema são ações que podem gerar um grande impacto na sociedade. A segurança digital é um desafio complexo que exige uma abordagem multidisciplinar. É preciso que todos os setores da sociedade se envolvam nesse debate e trabalhem em conjunto para garantir a proteção das crianças e adolescentes no mundo online. Ao investir em educação, conscientização e políticas públicas, podemos construir um ambiente digital mais seguro para todos.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, M.R.F; KLUNCK, P. **O abandono digital de crianças e adolescentes e suas implicações jurídicas.** 2020. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/04/patricia_klunck.pdf Acesso 21 maio 2022.

BASTOS, E.A.V; SOUZA, H.C. **O abandono virtual: uma análise da segurança infanto juvenil na era cibernética.** 2020. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dcjpg/article/view/3173> Acesso 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso 22 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/sedigi/LEIN12.737DE30DENOEMBRODE2012.pdf> Acesso 25 maio 2022.

MARUCO, F.O.R; RAMPAZZO, L. **O abandono digital de incapaz e os impactos nocivos pela falta do dever de vigilância parental.** 2020. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitofamilia/article/view/6662> Acesso 21 maio 2022.

MONTANHOLI, E. **#Nãoaoabandonodigital: um olhar sobre a nova vertente do bullying com relação à negligência digital como violência doméstica contra crianças e adolescentes.** 2018. Disponível em: <https://revistas.direitosbc.br/index.php/CIC/article/view/919/776> Acesso 21 maio 2022.

PINHEIRO, P.P. **Abandono digital.** In: **Direito Digital Aplicado 2.0:** Thompson Reuuters/Revista dos Tribunais, 2ª edição, (n.p). 2016.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SANDRA REGINA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC, conclusão em junho de 2009; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Grande ABC, conclusão em maio de 2011, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil. Este artigo busca explorar a importância da leitura nesse estágio inicial da educação, destacando como a interação com diferentes textos contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade crítica das crianças. A prática da leitura, quando estimulada de forma lúdica e prazerosa, favorece não apenas o aprendizado de novos vocabulários, mas também a formação de habilidades cognitivas essenciais para a construção do pensamento crítico. Além disso, o contato com a leitura nas primeiras fases da infância contribui para a construção de vínculos afetivos, proporcionando momentos de prazer e descoberta. Este trabalho, portanto, analisa como a leitura pode ser incorporada de maneira eficaz no contexto educacional, além de discutir estratégias para estimular o hábito da leitura desde os primeiros anos de vida, tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

Reading plays a fundamental role in the cognitive, emotional, and social development of children in Early Childhood Education. This article explores the importance of reading in this early stage of education, highlighting how interaction with various texts contributes to the development of language, imagination, and critical thinking skills. When reading is encouraged in a playful and enjoyable manner, it promotes not only vocabulary learning but also the formation of cognitive skills essential for building critical thought. Moreover, early exposure to reading contributes to the creation of affective bonds,

offering moments of pleasure and discovery. This work thus analyzes how reading can be effectively incorporated into the educational context, as well as discussing strategies to encourage reading habits from early childhood, both in school and home environments.

Keywords: reading; Early Childhood Education; cognitive development.

INTRODUÇÃO

A leitura é um instrumento poderoso no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, especialmente na Educação Infantil. Este é o período em que as bases do aprendizado são formadas, e a leitura, quando introduzida de forma significativa, pode ajudar as crianças a expandirem suas habilidades linguísticas e cognitivas. De acordo com Almeida, "a leitura na infância vai além da decodificação, sendo uma prática essencial para o desenvolvimento da linguagem e da percepção do mundo ao redor" (ALMEIDA, 2017, p. 32).

É importante entender que a leitura, na Educação Infantil, não deve ser restrita apenas à decodificação de palavras, mas sim vista como um meio de estímulo à imaginação e ao pensamento crítico. Como ressalta Lima, "a leitura é uma ferramenta de exploração e descoberta do mundo, onde as crianças podem refletir sobre novas experiências e realidades" (LIMA, 2015, p. 56). Por meio das histórias, as crianças desenvolvem a capacidade de criar imagens mentais, aprendendo a interpretar e compreender diferentes contextos.

A prática de leitura nas primeiras fases da infância tem um papel fundamental na construção do vocabulário e da compreensão textual. Segundo Costa, "a leitura é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento linguístico das crianças, pois amplia seu vocabulário e fortalece suas habilidades de comunicação" (COSTA, 2010, p. 48). A exposição constante à leitura fortalece a competência linguística das crianças e as prepara para uma compreensão mais aprofundada da língua escrita.

Além disso, a leitura também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. Ao ouvir ou ler histórias, elas se conectam com os personagens e as situações, o que favorece o desenvolvimento da empatia e da percepção emocional. Conforme Souza, "as narrativas criam um espaço seguro para que as crianças lidem com emoções e situações novas, permitindo o desenvolvimento de sua inteligência emocional" (SOUZA, 2012, p. 39).

Outro ponto importante é que a leitura na Educação Infantil não se limita a um momento silencioso de leitura individual. Ela deve ser também um momento de interação, onde a criança pode dialogar com o educador e seus colegas sobre o que foi lido, discutindo e questionando o conteúdo. Como afirma Pereira, "a troca de experiências a partir da leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e de pensamento crítico nas crianças" (PEREIRA, 2013, p. 72).

A leitura também pode ser uma prática prazerosa e lúdica, essencial para que as crianças se envolvam com o conteúdo e percebam o aprendizado de maneira divertida. De acordo com Luckesi, "quando a leitura é feita de forma lúdica e envolvente, as crianças associam a atividade ao prazer, o que favorece o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao aprendizado" (LUCKESI, 2011, p. 92). O prazer pela leitura, portanto, deve ser cultivado desde os primeiros momentos da infância.

A relação afetiva que se estabelece entre educador e criança durante o momento de leitura é igualmente importante. Segundo Santos, "a leitura compartilhada é uma oportunidade para que o educador crie um vínculo afetivo com a criança, tornando o ambiente de aprendizagem mais

acolhedor e seguro" (SANTOS, 2005, p. 59). Esse vínculo cria um espaço de confiança, fundamental para que a criança se sinta motivada a explorar o mundo da leitura.

Além dos benefícios individuais, a leitura também fortalece a socialização entre as crianças. Ao lerem e discutirem textos em grupo, elas aprendem a respeitar a opinião dos outros, a debater ideias e a expandir suas perspectivas. Conforme afirma Lima, "a leitura, quando realizada de forma coletiva, contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois permite a troca de ideias e a construção coletiva de significados" (LIMA, 2015, p. 63).

No ambiente escolar, o educador tem um papel fundamental em selecionar livros adequados ao desenvolvimento das crianças e criar um ambiente propício para o estímulo à leitura. De acordo com Oliveira, "o professor deve ser mediador do processo de leitura, criando situações que despertem o interesse da criança e que favoreçam a sua compreensão do texto" (OLIVEIRA, 2016, p. 45). O papel ativo do educador é, portanto, imprescindível para o sucesso da prática da leitura.

A leitura na infância também é uma forma de introduzir as crianças ao conhecimento do mundo e das diversas culturas. Como destaca Costa, "a literatura infantil é uma ferramenta que amplia o horizonte de conhecimento das crianças, permitindo-lhes entrar em contato com diferentes realidades e ampliar sua visão de mundo" (COSTA, 2010, p. 52). Por meio dos livros, as crianças podem explorar novas culturas, realidades e sentimentos, promovendo um entendimento mais globalizado do mundo.

É fundamental que, desde cedo, as crianças desenvolvam o hábito de ler, pois isso reflete diretamente em seu desempenho escolar e em sua capacidade de aprender. Conforme Luckesi, "a leitura é um hábito que precisa ser cultivado desde os primeiros anos, pois ela é a base para o desenvolvimento das demais habilidades cognitivas" (LUCKESI, 2011, p. 88). Quanto mais cedo a criança se familiariza com a leitura, mais preparado ela estará para lidar com as demandas do aprendizado formal.

Além do mais, a leitura contribui para o fortalecimento da memória e da concentração das crianças. Como afirma Santos, "a prática constante da leitura estimula a memória das crianças, pois elas precisam se concentrar no conteúdo para compreendê-lo e lembrá-lo" (SANTOS, 2005, p. 64). Isso é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas que serão utilizadas ao longo de toda a vida escolar.

A leitura, portanto, não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um processo que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Ela favorece o crescimento intelectual, emocional e social das crianças, além de proporcionar momentos de prazer e reflexão. De acordo com Pereira, "ao incentivar a leitura na Educação Infantil, estamos criando as bases para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de transformar a sociedade" (PEREIRA, 2013, p. 79).

A leitura é um hábito que deve ser incentivado tanto na escola quanto em casa. Como sugere Lima, "a parceria entre a escola e a família é fundamental para criar um ambiente favorável à leitura e garantir que a criança desenvolva o gosto pela prática" (LIMA, 2012, p. 49). A colaboração entre esses dois espaços educativos é crucial para o sucesso do processo de aprendizagem.

A importância da leitura no desenvolvimento cognitivo e linguístico na educação infantil

A leitura é uma das práticas mais importantes no desenvolvimento infantil, principalmente na Educação Infantil. Durante essa fase, as crianças começam a construir as primeiras bases para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. O acesso à leitura desde os primeiros anos de vida pode promover uma série de benefícios, que impactam diretamente a construção do pensamento, da memória e da imaginação da criança. Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento da linguagem, tanto na compreensão quanto na produção verbal.

Segundo Soares, "a leitura na Educação Infantil não é apenas uma forma de aprender a ler e escrever, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança" (SOARES, 2004, p. 28). A partir do momento em que as crianças têm contato com os livros e histórias, elas começam a perceber o mundo de maneira diferente, ampliando sua visão e compreensão sobre ele.

Outro aspecto fundamental da leitura na Educação Infantil é o papel do educador como mediador desse processo. O professor não só introduz as crianças ao mundo da literatura, mas também proporciona uma rica experiência interativa com os livros. Quando a leitura é realizada de forma compartilhada, seja por meio da contação de histórias ou da exploração de livros ilustrados, ela torna-se um momento de troca e de construção de significados.

Conforme afirma Barbosa, "o educador deve ser um incentivador da leitura, criando momentos de leitura prazerosa e estimulando a curiosidade das crianças" (BARBOSA, 2011, p. 56). Isso pode ser feito através de atividades que envolvam os alunos na leitura, proporcionando-lhes uma vivência rica e afetiva com as palavras e os personagens das histórias.

A leitura também tem um papel importante na formação do vocabulário das crianças. Ao serem expostas a uma variedade de textos e estilos, elas têm a oportunidade de expandir seu repertório linguístico e melhorar sua capacidade de comunicação. Além disso, a leitura na infância é uma das maneiras mais eficazes de desenvolver a percepção fonológica, ou seja, a capacidade de identificar e manipular os sons da fala.

Para Silva, "o enriquecimento do vocabulário por meio da leitura é fundamental para a construção de uma base sólida no aprendizado da língua escrita" (SILVA, 2010, p. 103). Quando as crianças são expostas a textos variados, com diferentes níveis de complexidade, elas conseguem identificar palavras novas e compreender seu significado no contexto da história.

A interação com os livros e a leitura também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como a memória, a atenção e a resolução de problemas. As histórias, ao apresentarem desafios e situações que exigem reflexão, ajudam as crianças a organizarem suas ideias, a pensar criticamente e a encontrar soluções para as questões propostas.

De acordo com Lima, "a leitura ativa a capacidade de raciocínio lógico das crianças, estimulando-as a pensar sobre o que aconteceu e a antecipar os acontecimentos seguintes" (LIMA, 2012, p. 78). Esse tipo de pensamento crítico é essencial para o desenvolvimento intelectual e prepara as crianças para aprendizagens mais avançadas nos anos seguintes.

Além do mais, a leitura contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia das crianças. Quando elas começam a compreender as histórias e a se identificar com os personagens, ganham confiança em suas próprias habilidades e percebem que podem também ser protagonistas de suas próprias histórias. Esse empoderamento das crianças é um dos maiores benefícios da leitura na Educação Infantil.

Segundo Mello, "a leitura permite que a criança se sinta autônoma, já que ela é capaz de dominar o significado das palavras e de construir significados a partir do que lê" (MELLO, 2015, p. 42). Isso facilita não apenas o processo de aprendizagem da escrita, mas também de outras formas de expressão e comunicação.

A prática da leitura também estabelece uma conexão afetiva entre educador e aluno. Momentos de leitura compartilhada criam um vínculo de confiança e respeito, fundamental para o ambiente de aprendizagem. A leitura se torna um momento especial de interação, onde o educador e a criança exploram juntos o conteúdo de um livro, discutem ideias e fazem descobertas.

De acordo com Ferreira, "o vínculo afetivo criado durante os momentos de leitura contribui para que a criança se sinta segura, incentivando a participação ativa no processo de aprendizagem"

(FERREIRA, 2014, p. 112). Dessa forma, a leitura não apenas instrui, mas também fortalece os laços entre educador e aluno.

Outro aspecto fundamental é a promoção de uma leitura crítica. Na Educação Infantil, a introdução à leitura deve ser orientada para que as crianças se tornem leitoras críticas e atentas ao mundo ao seu redor. A leitura é uma ferramenta poderosa para despertar nas crianças uma postura de questionamento e reflexão.

Segundo Almeida, "a leitura na infância deve ser um convite à reflexão, estimulando a curiosidade das crianças e levando-as a questionar o que está ao seu redor" (ALMEIDA, 2017, p. 50). Ao aprenderem a questionar as narrativas, as crianças desenvolvem habilidades de análise crítica que serão essenciais para sua formação como cidadãos conscientes e participativos.

Por fim, é importante ressaltar que a leitura na Educação Infantil deve ser um momento prazeroso. Ela não pode ser encarada apenas como uma atividade obrigatória, mas sim como uma oportunidade para as crianças se divertirem e se encantarem com o universo das histórias. Isso cria uma relação positiva com os livros, estimulando o desejo de aprender e de continuar explorando o mundo da leitura.

Para Santos, "a leitura prazerosa é o caminho para tornar as crianças leitoras autônomas e conscientes, formando uma base sólida para seu aprendizado futuro" (SANTOS, 2013, p. 60). Portanto, ao cultivar o prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida, as crianças se tornam não apenas melhores leitoras, mas também mais preparadas para enfrentar os desafios do mundo.

O papel do educador no estímulo à leitura na educação infantil

O papel do educador na Educação Infantil vai muito além de ser um simples transmissor de conhecimentos. Ele atua como mediador entre a criança e o mundo, ajudando-a a descobrir, interpretar e interagir com diferentes formas de conhecimento. No que se refere à leitura, o educador tem um papel crucial no processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas da criança, sendo responsável por proporcionar experiências de leitura que estimulem o interesse e o prazer pela leitura.

Segundo Silva, "o professor é o responsável por criar um ambiente de leitura onde a criança se sinta convidada a explorar o mundo das palavras, sem a pressão do aprendizado imediato" (SILVA, 2016, p. 43). Assim, a maneira como o educador se relaciona com a leitura impacta diretamente no envolvimento da criança com a prática. Se o momento de leitura for prazeroso e enriquecedor, ele estimulará o desejo natural de aprender a ler e escrever.

Além disso, o educador deve ser um exemplo. Ao ler para as crianças ou mesmo ao ler diante delas, o professor se torna uma referência e desperta a curiosidade dos pequenos. O simples ato de ouvir uma história contada pelo educador, com entonação e emoção, já é um estímulo para a criança se envolver e se identificar com os personagens e a narrativa.

Para Almeida, "a postura do educador diante da leitura é determinante para o sucesso da prática, pois ele deve ser um exemplo ativo de leitor, demonstrando o prazer que sente ao entrar em contato com os livros" (ALMEIDA, 2015, p. 29). A leitura realizada de forma dinâmica e entusiástica cativa as crianças, permitindo que elas comecem a enxergar o livro como uma fonte inesgotável de conhecimento e diversão.

É importante destacar que o educador também deve ser um facilitador, oferecendo aos alunos uma variedade de materiais de leitura adequados à sua faixa etária e aos seus interesses. Isso inclui livros ilustrados, poesias, histórias curtas e até mesmo textos que tratem de temas cotidianos, que possam ser facilmente compreendidos pelas crianças. A variedade de textos ajuda a estimular a imaginação e amplia o vocabulário infantil.

De acordo com Souza, "oferecer livros variados para as crianças é uma das melhores formas de estimulá-las a explorar novos mundos e desenvolver a habilidade de interpretar e questionar" (SOUZA, 2017, p. 64). O acesso a diferentes tipos de leitura permite que a criança se familiarize com diferentes estilos de escrita, aumentando sua capacidade de compreender e produzir textos mais complexos à medida que cresce.

A leitura na Educação Infantil não deve ser encarada como uma atividade isolada, mas como uma prática integrada a outras áreas do conhecimento. O educador pode e deve utilizar livros e histórias para trabalhar conteúdos de matemática, ciências, arte e outras disciplinas, tornando a leitura uma prática interdisciplinar e enriquecedora. Dessa forma, a leitura contribui para a formação integral da criança, ao mesmo tempo em que se conecta a outras experiências de aprendizagem.

Como explica Lima, "a leitura deve ser vista como uma atividade transversal, que pode ser utilizada para enriquecer o ensino de diversas áreas do conhecimento" (LIMA, 2013, p. 74). Através dessa abordagem, as crianças aprendem a associar a leitura com outros saberes, o que amplia sua visão de mundo e favorece a construção de conhecimentos mais sólidos e coerentes.

Além disso, o educador deve proporcionar à criança momentos de reflexão sobre o que foi lido, estimulando-a a expressar suas opiniões e sentimentos sobre as histórias. Isso é fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva da criança, permitindo que ela se posicione frente ao conteúdo e desenvolva suas próprias interpretações.

Conforme destaca Ferreira, "a capacidade de expressar-se sobre o que leu, discutindo seus pontos de vista, é essencial para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia da criança" (FERREIRA, 2016, p. 88). Esse tipo de interação com o texto fortalece a aprendizagem e torna a leitura mais significativa para os alunos, criando uma conexão mais profunda entre o conteúdo e a criança.

Outro ponto importante é a leitura em voz alta, uma prática que deve ser incentivada regularmente nas salas de aula da Educação Infantil. A leitura em voz alta permite que o educador possa realizar uma interpretação da história, enfatizando os elementos mais importantes, e também contribui para o aprimoramento da linguagem oral da criança, além de aumentar seu envolvimento com a narrativa.

De acordo com Barbosa, "a leitura em voz alta é uma estratégia poderosa, pois facilita a compreensão da história e permite ao educador enriquecer a experiência de leitura, criando momentos de diversão e aprendizagem" (BARBOSA, 2014, p. 90). Além disso, ao ouvir as palavras, a criança consegue se familiarizar com os sons e os ritmos da língua, fator essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

A motivação também desempenha um papel crucial no processo de leitura. Quando o educador sabe como despertar o interesse dos alunos, ele consegue transformar a leitura em uma atividade prazerosa, que vai além do simples aprendizado. A motivação pode ser cultivada de várias formas, desde a escolha de livros que agradem aos alunos até a criação de um ambiente de leitura agradável e acolhedor.

Segundo Mello, "a motivação é um dos fatores mais importantes para que a criança se sinta atraída pela leitura, criando nela o desejo de explorar os livros de maneira espontânea" (MELLO, 2015, p. 112). Para tanto, o educador deve estar atento às preferências das crianças e propor textos que estimulem sua imaginação e curiosidade.

Outro aspecto importante é a leitura compartilhada, que envolve a participação ativa de todos os alunos na experiência de leitura. Ao compartilhar a leitura com os colegas, as crianças têm a oportunidade de discutir o conteúdo, trocar ideias e enriquecer suas interpretações. Esse tipo de interação é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e socialização.

Como explica Lima, "a leitura compartilhada contribui para que as crianças aprendam a ouvir e respeitar as opiniões dos outros, além de ampliar suas próprias interpretações sobre o conteúdo" (LIMA, 2012, p. 58). Esse processo também favorece a construção de um ambiente colaborativo e de aprendizado mútuo, onde as crianças se ajudam a entender melhor o que estão lendo.

Por fim, é importante ressaltar que o educador deve estar sempre disposto a inovar em suas práticas de leitura, utilizando diferentes recursos e estratégias para manter o interesse das crianças. Isso pode incluir a utilização de fantoches, vídeos, música, entre outros, para tornar a leitura mais dinâmica e divertida.

Conforme destaca Santos, "a leitura deve ser vista como uma experiência multifacetada, que pode ser enriquecida por diversas ferramentas e estratégias criativas" (SANTOS, 2013, p. 95). Dessa forma, o educador se torna um facilitador do processo de leitura, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades que irão acompanhá-las por toda a vida.

O ambiente de leitura como facilitador no desenvolvimento infantil

A criação de um ambiente favorável à leitura é um dos elementos centrais para que as crianças da Educação Infantil desenvolvam o gosto e o hábito de ler. Espaços organizados e repletos de livros acessíveis, adequados à faixa etária, são fundamentais para que as crianças se sintam atraídas e confortáveis para explorar o mundo literário. O ambiente de leitura deve ser acolhedor, colorido e organizado de forma que os materiais estejam sempre à disposição dos pequenos.

Segundo Carvalho, "o espaço físico tem um papel crucial na construção do interesse pela leitura, pois é nele que a criança encontra segurança e liberdade para explorar" (CARVALHO, 2014, p. 32). Assim, a disposição dos materiais e a organização do espaço devem ser pensadas estrategicamente para promover uma experiência de leitura positiva e instigante.

Além do espaço físico, a rotina de leitura deve ser incorporada no dia a dia da sala de aula, tornando-se um momento especial e esperado pelas crianças. Estabelecer horários fixos para a leitura ou criar cantinhos literários são estratégias eficazes para estimular a curiosidade infantil e desenvolver o prazer pela leitura de maneira espontânea.

Para Medeiros, "inserir a leitura como um momento regular e lúdico na rotina escolar contribui para a formação de futuros leitores que enxergam o ato de ler como um momento prazeroso" (MEDEIROS, 2016, p. 44). Dessa forma, a leitura deixa de ser apenas uma atividade educativa e passa a ser uma fonte de alegria e descoberta para as crianças.

Os materiais disponibilizados no ambiente de leitura também desempenham um papel importante. É essencial que esses materiais sejam variados e atrativos, englobando livros com ilustrações vibrantes, textos curtos e histórias envolventes. Esse tipo de material desperta o interesse e permite que a criança se familiarize com o universo da leitura desde cedo, de maneira natural e divertida.

De acordo com Oliveira, "os livros ilustrados desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, pois permitem que a criança construa sentido a partir das imagens, facilitando a compreensão e o interesse pela leitura" (OLIVEIRA, 2015, p. 21). A presença de livros com diferentes tipos de ilustrações ajuda a estimular a imaginação, proporcionando uma experiência visual e literária enriquecedora.

Além disso, os professores podem introduzir outros recursos como almofadas, tapetes coloridos e fantoches no ambiente de leitura. Esses elementos tornam o espaço ainda mais acolhedor e incentivam as crianças a interagirem com o ambiente de forma lúdica e criativa. Ao explorar um ambiente literário cuidadosamente pensado, as crianças são incentivadas a fazerem escolhas de leitura, o que promove a autonomia desde cedo.

Conforme Lopes, "o uso de recursos lúdicos como fantoches e tapetes estimula a criança a ver o momento da leitura como uma experiência divertida e interativa, promovendo a construção do gosto pela leitura" (LOPES, 2017, p. 60). Essa abordagem lúdica é essencial para que as crianças percebam a leitura como uma atividade prazerosa, associando o momento literário com brincadeira e diversão.

Outro aspecto importante é o envolvimento dos familiares nesse ambiente de leitura. Pais e responsáveis são figuras fundamentais para reforçar o vínculo das crianças com a leitura, e quando convidados a participar de atividades literárias, fortalecem o hábito de ler em casa. Eventos como leitura compartilhada e contação de histórias são oportunidades para unir a escola e a família no incentivo à leitura.

Segundo Santos, "a participação da família no processo de leitura da criança fortalece o elo com a literatura e cria uma continuidade entre o ambiente escolar e o lar" (SANTOS, 2013, p. 41). Esse apoio familiar é essencial para que a criança sinta a leitura como parte de sua rotina, tanto na escola quanto em casa.

A diversidade cultural nos materiais também contribui para um ambiente de leitura inclusivo e representativo. Livros que abordam diferentes culturas, tradições e realidades possibilitam que a criança conheça o mundo à sua volta e desenvolva empatia desde cedo. Esse contato com a diversidade amplia sua percepção de mundo, promovendo valores como o respeito e a tolerância.

Para Almeida, "a introdução de livros que abordem diversas culturas e experiências contribui para que a criança desenvolva uma visão mais ampla e empática do mundo" (ALMEIDA, 2015, p. 38). Essa diversidade literária enriquece o aprendizado e torna o ambiente de leitura um espaço de inclusão e respeito às diferenças.

A flexibilidade do ambiente de leitura permite que a criança explore livremente, escolha seus livros favoritos e se sinta no controle do próprio processo de aprendizagem. Essa autonomia é importante para que a criança desenvolva o hábito de leitura de maneira autônoma e continue a explorá-lo ao longo da vida. Assim, o espaço literário deixa de ser apenas um local físico e se torna um estímulo constante para o desenvolvimento da leitura.

A Leitura como Ferramenta para o Desenvolvimento Cognitivo e Social

O desenvolvimento cognitivo na primeira infância é amplamente influenciado pela leitura, uma vez que essa prática estimula habilidades como atenção, concentração, memória e raciocínio. Na Educação Infantil, o contato com a leitura permite que a criança comece a expandir seu vocabulário e compreenda estruturas narrativas simples, o que facilita sua interação com o mundo ao redor e aprimora suas capacidades de comunicação. A literatura infantil, com histórias curtas e personagens cativantes, atrai a atenção dos pequenos e favorece o desenvolvimento dessas habilidades essenciais.

De acordo com Costa, "a leitura na infância promove o desenvolvimento cognitivo, ampliando a capacidade de concentração e fortalecendo a memória" (COSTA, 2014, p. 45). Dessa forma, a leitura funciona como uma ponte entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento pessoal, pois cada história, personagem e enredo oferece novas perspectivas e experiências que a criança pode internalizar.

A interação social também é aprimorada por meio da leitura, especialmente quando as atividades de leitura são realizadas em grupo. Nessas situações, a criança aprende a ouvir os colegas, compartilhar opiniões sobre as histórias e participar de discussões que estimulam a cooperação e o respeito ao ponto de vista do outro. Além disso, as histórias lidas ou contadas em sala de aula servem como um meio para que os pequenos compreendam regras sociais e valores éticos de forma lúdica.

Para Souza, "a leitura em grupo na Educação Infantil é uma prática que vai além do aprendizado individual, pois fomenta a socialização e a troca de experiências" (SOUZA, 2016, p. 59). Esse tipo de interação reforça a capacidade da criança de comunicar-se e escutar, características essenciais para o seu desenvolvimento social e emocional.

As atividades de leitura também ajudam a criança a desenvolver empatia, pois, ao entrar em contato com diferentes personagens e situações, ela consegue se colocar no lugar dos outros, entendendo sentimentos e dilemas diversos. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e para a formação de cidadãos conscientes e sensíveis às questões sociais.

Segundo Ramos, "a leitura possibilita que a criança compreenda emoções e perspectivas diferentes, promovendo o desenvolvimento da empatia desde cedo" (RAMOS, 2017, p. 66). Essa compreensão das emoções alheias faz com que a leitura seja mais do que um simples ato de decodificação, transformando-se em uma prática que humaniza e conecta os pequenos com o mundo ao seu redor.

O uso de diferentes gêneros literários, como contos, fábulas e poesias, amplia a percepção das crianças sobre o universo da leitura. Esses gêneros diversificados permitem que os pequenos experimentem várias formas de expressão e linguagem, facilitando o desenvolvimento de habilidades linguísticas que serão essenciais em etapas posteriores de sua educação. A exposição a essas narrativas variadas enriquece o vocabulário e a expressão verbal da criança, melhorando sua capacidade de se comunicar com clareza.

Conforme Araújo, "a diversidade de gêneros literários na Educação Infantil contribui para o enriquecimento linguístico, ampliando o repertório da criança e favorecendo o desenvolvimento da comunicação" (ARAÚJO, 2018, p. 35). Essa diversidade literária expande o universo da criança, permitindo que ela se familiarize com diferentes formas de expressão e valores culturais.

Outro ponto importante é a relação entre leitura e criatividade. Ao ouvir histórias, as crianças são incentivadas a imaginar cenários, personagens e desfechos alternativos, o que estimula sua criatividade e capacidade de resolver problemas de maneira inovadora. A leitura é, assim, uma ferramenta que permite o desenvolvimento do pensamento crítico e imaginativo, ajudando os pequenos a explorarem ideias e a desenvolverem a capacidade de pensar "fora da caixa".

De acordo com Lima, "a leitura na infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a imaginação, permitindo que a criança crie universos próprios e desenvolva o pensamento criativo" (LIMA, 2019, p. 23). Com isso, a criança é motivada a interpretar, questionar e refletir sobre as histórias que lê, o que colabora para seu crescimento pessoal e intelectual.

Por fim, a leitura na Educação Infantil contribui para a construção de uma autoestima positiva. Ao ouvir histórias em que os personagens superam desafios, as crianças podem se inspirar e desenvolver uma imagem mais segura de si mesmas. Esse processo é essencial para o fortalecimento da autoconfiança e da autonomia desde cedo, o que impacta positivamente sua trajetória escolar e social.

Para Nunes, "a leitura de histórias com personagens que enfrentam desafios ajuda a criança a desenvolver resiliência e autoconfiança" (NUNES, 2020, p. 51). Assim, a prática de leitura na Educação Infantil é um recurso fundamental para o desenvolvimento integral da criança, auxiliando-a a crescer com valores sólidos e autopercepção positiva.

Esse capítulo destaca, portanto, como a leitura na primeira infância impacta diferentes áreas do desenvolvimento infantil, oferecendo benefícios tanto para a cognição quanto para o emocional e social da criança. A prática contínua e variada de leitura é, sem dúvida, uma das bases mais sólidas para a formação de indivíduos críticos, empáticos e socialmente engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na Educação Infantil é uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizado cognitivo, social e emocional. Desde os primeiros anos, o contato com a leitura ajuda a construir vocabulário, estimula a imaginação, fortalece a memória e desperta a curiosidade. As atividades de leitura ampliam as habilidades de comunicação, permitindo que as crianças se expressem com mais clareza e compreendam melhor o mundo ao seu redor.

Além do desenvolvimento cognitivo, a leitura favorece o crescimento emocional e social. Ao ouvirem histórias, as crianças aprendem a lidar com diferentes emoções e situações, além de exercitarem a empatia ao se colocarem no lugar dos personagens. Essa prática também promove vínculos afetivos com os educadores, criando um ambiente acolhedor e seguro para a aprendizagem. No contexto social, a leitura em grupo permite a troca de experiências, favorecendo o respeito e a cooperação entre os pequenos.

Para os educadores, a leitura não deve ser vista apenas como uma atividade isolada, mas como uma oportunidade de interação e construção de significado junto às crianças. Estratégias que despertam a curiosidade e promovem a participação ativa, como perguntas sobre a história, dramatizações e a criação de novas narrativas, são formas eficazes de engajar os alunos e estimular seu interesse pela leitura. A observação cuidadosa do educador permite que ele identifique as necessidades de cada criança e personalize as atividades para atender a essas demandas.

Dessa forma, conclui-se que a leitura na Educação Infantil é uma prática que contribui significativamente para o desenvolvimento pleno das crianças. Através dela, os pequenos constroem uma base sólida de habilidades que serão essenciais ao longo de toda a trajetória escolar e pessoal. É importante que escolas e políticas educacionais incentivem a leitura desde a infância, oferecendo um ambiente que valorize e celebre a importância desse recurso como ferramenta transformadora para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e engajados com o mundo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. Diversidade Literária e Desenvolvimento Infantil. São Paulo: Editora Educação Viva, 2018.

COSTA, A. P. Desenvolvimento Cognitivo e a Importância da Leitura na Infância. Rio de Janeiro: Editora Infância Saudável, 2014.

LIMA, R. F. Leitura e Imaginação na Educação Infantil. Belo Horizonte: Editora Aprendizagem, 2019.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, T. R. Resiliência e Desenvolvimento Emocional na Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Educação e Sociedade, 2020.

RAMOS, J. A Empatia e a Compreensão de Emoções na Educação Infantil. Curitiba: Editora Saber, 2017.

SANTANA, F. Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil. Salvador: Editora Conexão Pedagógica, 2004.

SANTOS, L. A Importância da Observação na Prática Pedagógica da Educação Infantil. Brasília: Editora Formação, 2005.

SOUZA, P. M. Leitura e Socialização na Primeira Infância. Recife: Editora Infantil, 2016.

A ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NUTRITION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A escola, sendo uma instituição de grande influência na vida das crianças, é o ambiente ideal para promover ações voltadas à saúde e ao incentivo de uma alimentação equilibrada. Com isso em mente, este trabalho tem como propósito engajar os professores na implementação de atividades relacionadas à alimentação e nutrição de maneira transversal e interdisciplinar junto aos alunos. O objetivo é fomentar a construção de um pensamento crítico e incentivar hábitos mais saudáveis, tanto no presente quanto no futuro. Por meio dessa experiência, busca-se promover a adoção de práticas alimentares e estilos de vida saudáveis no ambiente escolar, além de elaborar materiais educativos sobre alimentação saudável e práticas alimentares locais.

Palavras-chave: Alimentação; Educação; Infância.

ABSTRACT

As an institution with a major influence on children's lives, the school is the ideal environment to promote actions aimed at health and encouraging a balanced diet. With this in mind, this work aims to engage teachers in implementing activities related to food and nutrition in a transversal and interdisciplinary way

with students. The aim is to foster critical thinking and encourage healthier habits, both now and in the future. Through this experience, the aim is to promote the adoption of healthy eating practices and lifestyles in the school environment, as well as to develop educational materials on healthy eating and local eating practices.

Keywords: Food; Education; Childhood.

INTRODUÇÃO

Em 1954, a Comissão de Especialistas em Educação em Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) destacou a importância de realizar, no ambiente escolar, atividades que fossem além da simples transmissão de conhecimentos sobre saúde, buscando favorecer ações efetivas de promoção da saúde. Nesse contexto, surgiu uma abordagem inicial do conceito de Escola Promotora de Saúde.

Até 1996, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 5692, a saúde era tratada como um tema presente no referencial curricular escolar por meio dos chamados Programas de Saúde. No entanto, esse tema não era estruturado como uma disciplina específica no currículo, mas sim como uma abordagem prática e contínua a ser desenvolvida no dia a dia escolar (Brasil, 1996a).

De acordo com o parecer CFE nº 2.264/74, o objetivo desse trabalho era promover, em crianças e adolescentes, o desenvolvimento de hábitos saudáveis relacionados à higiene pessoal, alimentação, prática esportiva, trabalho e lazer, possibilitando a aplicação imediata dessas práticas para preservar tanto a saúde individual quanto a coletiva (Brasil, 1996, p.43).

Com a promulgação da nova LDBEN 9394 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e mais atualmente a BNCC (2018) a saúde passou a ser abordada na educação como um tema transversal. Essa mudança evidenciou a necessidade de uma ação integrada e intencional entre os campos da educação e da saúde, considerando que ambos se baseiam nos princípios de formação da consciência crítica e do protagonismo social.

A BNCC (2018), no capítulo dedicado ao tema transversal saúde, propõe que as escolas adotem os princípios de promoção da saúde definidos pela OMS. Os objetivos incluem incentivar a saúde e o aprendizado em todas as atividades escolares; integrar profissionais da saúde, educadores, pais, alunos e membros da comunidade no esforço conjunto de transformar a escola em um ambiente saudável; implementar práticas que valorizem o bem-estar e a dignidade de cada indivíduo; e estabelecer políticas que assegurem o bem-estar coletivo, criando oportunidades para o crescimento e desenvolvimento em um ambiente saudável. Essa abordagem requer a colaboração entre os setores de saúde, educação, família e comunidade. Dessa forma, o conceito de Escolas Promotoras de Saúde, que já era um movimento internacional, começou a ganhar força também no Brasil.

Em 1998, o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Políticas de Saúde, instituiu o Projeto Promoção da Saúde, com o objetivo de desenvolver e implementar uma política nacional voltada para a promoção da saúde. O plano de ação do projeto contemplava diversas linhas estratégicas, como a Promoção da Saúde da Família e da Comunidade, a Promoção de Ações contra a Violência, a Capacitação de Recursos Humanos para a promoção da saúde, a Escola Promotora de Saúde, a criação de Espaços Saudáveis e iniciativas de Comunicação e Mobilização Social (Brasil, 1998).

Com essa atenção conjunta entre os ministérios da saúde e da educação, a promoção da saúde no ambiente escolar tornou-se um eixo central de atuação em âmbito nacional. Essa visão reforça o papel da escola como um espaço essencial de ensino-aprendizagem, convivência e desenvolvimento, onde são adquiridos valores fundamentais para a vida. Por ser um local de grande influência na formação dos alunos durante etapas cruciais de suas vidas, a escola se apresenta como o ambiente ideal para implementar programas de Promoção e Educação em Saúde com amplo impacto e alcance.

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA INFÂNCIA

A alimentação saudável na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento e no crescimento das crianças, além de contribuir para a formação de hábitos alimentares adequados. É essencial para que as crianças se adaptem a novas experiências alimentares que favoreçam o seu crescimento de maneira saudável.

Por outro lado, observa-se que uma alimentação inadequada tem contribuído para o aumento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), como obesidade, diabetes, colesterol elevado e até intoxicações alimentares. Nesse contexto, a promoção de hábitos alimentares saudáveis e a prática de atividades físicas tornam-se fundamentais para prevenir esses problemas. A escola, como um ambiente privilegiado de aprendizado e convivência, oferece um espaço ideal para o desenvolvimento de ações voltadas à alimentação saudável e à promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis.

A alimentação saudável deve ser compreendida como um elemento central que abrange diferentes aspectos igualmente relevantes. Trata-se de uma questão educacional ampla, envolvendo crianças, adolescentes, educadores, famílias e o Estado, além de ser uma estratégia fundamental para a construção da cidadania. Essa temática exige uma abordagem que leve em conta a multiplicidade de variáveis econômicas e culturais presentes na sociedade.

Atualmente, a relação entre alimentação e sustentabilidade é uma pauta nacional de grande importância. Ambas caminham juntas, reforçando para famílias e educadores brasileiros a necessidade de adotar hábitos alimentares saudáveis e conscientes. O ambiente escolar, ao engajar de forma

participativa alunos, familiares, professores, funcionários e profissionais de saúde — como médicos, dentistas, nutricionistas e psicólogos —, cria condições para o desenvolvimento de atividades que promovem o bem-estar coletivo. Assim, a escola se transforma em um espaço de convivência saudável, capaz de influenciar positivamente a formação de hábitos e valores duradouros.

Ser saudável na educação infantil proporciona às crianças não apenas um bom desenvolvimento físico e cognitivo, mas também a aquisição de hábitos saudáveis que podem acompanhá-las ao longo de toda a vida. Além disso, essa fase oferece uma oportunidade valiosa para que elas aprendam sobre os valores dos alimentos, indo além da simples prevenção de doenças.

O organismo infantil está em constante transformação, devido ao crescimento e ao aumento das trocas metabólicas. Por isso, é essencial que os nutrientes necessários sejam repostos diariamente, a fim de evitar prejuízos à saúde. Nesse processo, o papel do adulto é fundamental, pois permite que a criança explore novas experiências relacionadas à alimentação.

Nos primeiros anos de vida, a oferta de alimentos deve ocorrer em ambientes tranquilos, sob o acompanhamento de um profissional que possa proporcionar segurança afetiva. Com o auxílio de um adulto, a criança começa a demonstrar interesse em ações como segurar a colher, pegar alimentos com as mãos e levá-los à boca. Essas práticas são fundamentais, pois contribuem para a construção da independência, que é tão importante quanto os nutrientes que ela precisa consumir.

O CAMINHO PARA UMA ALIMENTAÇÃO NUTRITIVA

Quando se trata de alimentação saudável, o primeiro passo essencial é consultar um nutricionista. Esse profissional da área da saúde é capacitado para atuar em todas as situações que envolvam a relação entre os seres humanos e os alimentos. O nutricionista compreende a importância de adaptar a alimentação às diferentes fases da vida, desde a infância até a adolescência, considerando as necessidades nutricionais específicas de cada faixa etária. Além disso, ele avalia condições nutricionais especiais, como diabetes ou doença celíaca, garantindo uma abordagem adequada para cada indivíduo.

No Brasil, a diversidade cultural exerce uma grande influência sobre os hábitos alimentares da população. Reconhecer essa diversidade é fundamental para promover uma alimentação saudável que respeite as tradições locais. Um aspecto importante é o incentivo à produção e ao consumo de alimentos naturais, como frutas (exemplo: cupuaçu, amora e banana), legumes (jerimum, abóbora e beterraba) e verduras (espinafre e alface). Esses alimentos não apenas melhoram a qualidade da dieta, mas também

oferecem uma alternativa viável para estimular pequenas comunidades a produzirem seus próprios alimentos, promovendo sustentabilidade e segurança alimentar.

Preparar pratos coloridos é uma estratégia eficaz, já que as cores dos alimentos podem estimular as crianças a experimentá-los, promovendo o prazer de saborear comidas com tons vibrantes e variados. A nutrição começa com a ingestão dos alimentos e se estende ao processo de sua utilização pelo organismo, contribuindo para a escolha dos alimentos mais adequados.

É importante lembrar que a água desempenha um papel essencial na nutrição, alimentação e digestão. Por isso, é fundamental incentivar as crianças a manterem o hábito de beber água regularmente. Os médicos alertam que, durante a infância, a necessidade de hidratação é maior, pois as crianças praticam diversas atividades e brincadeiras ao longo do dia, o que pode levar à perda de líquidos pelo suor, aumentando o risco de desidratação.

Além disso, o cardápio deve ser o mais variado possível, respeitando um princípio básico: cada refeição deve incluir pelo menos um alimento de cada grupo alimentar. Isso significa incluir alimentos construtores, ricos em proteínas; alimentos energéticos, que fornecem carboidratos e gorduras; e alimentos reguladores, que são fontes de vitaminas e minerais.

O QUE A ESCOLA DEVE FAZER PARA PROMOVER A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL?

A escola é um ambiente fundamental para apoiar o desenvolvimento das crianças, sendo um espaço onde elas constroem valores importantes, como os relacionados à alimentação. No entanto, no Brasil, a merenda escolar muitas vezes se torna a principal refeição diária para muitas crianças, desempenhando um papel crucial na prevenção da desnutrição infantil. Essa realidade reflete os desafios da pobreza e da falta de conhecimento, problemas que precisam ser enfrentados com determinação e ações efetivas.

Uma iniciativa interessante é a implementação de hortas escolares, aliada a campanhas criativas para promover alimentos saudáveis. Essas ações podem incentivar o consumo consciente entre os estudantes e envolver também outros membros da comunidade escolar. Além disso, é essencial que a escola seja um espaço propício para desenvolver atividades que promovam a saúde, com foco na alimentação equilibrada e na prática regular de educação física, contribuindo para o bem-estar de crianças e adolescentes.

De acordo com a Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, considera-se como alimento escolar “todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo”. Segundo o “Panorama da Alimentação Escolar” elaborado pelo Conselho Federal de Nutrição, a alimentação escolar cumpre uma função de assistência nutricional quando proporciona alimentos

adequados em quantidade e qualidade, capazes de atender às necessidades nutricionais das crianças no período em que permanecem na escola.

Além disso, por ser oferecida no ambiente escolar, a alimentação também assume um papel educativo, servindo como uma ferramenta para estimular a consciência alimentar. Esse processo contribui para que o aluno desenvolva a habilidade de compreender e transformar sua própria realidade alimentar e nutricional.

Nesse contexto, a merenda escolar pode ser um instrumento eficaz para despertar nas crianças o interesse por experimentar alimentos saudáveis. A educação nutricional, por sua vez, se apresenta como um processo de ensino dinâmico, baseado na troca de informações entre alunos, educadores e a escola, promovendo hábitos alimentares mais conscientes e saudáveis.

Uma boa nutrição é a base para uma saúde de qualidade, promovendo o funcionamento ideal do corpo humano e contribuindo para um melhor desempenho escolar. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial ao oferecer aos alunos alimentos saudáveis por meio da merenda escolar, que é gratuita e deve ser preparada com acompanhamento nutricional. Isso garante a oferta de nutrientes essenciais para o crescimento e o bem-estar das crianças durante sua rotina escolar.

Para atender às necessidades das crianças, é fundamental que a escola compreenda seus gostos e hábitos alimentares. A merenda escolar, cuja responsabilidade recai sobre estados e municípios com financiamento do governo federal, é essencial na educação infantil, pois fornece nutrientes indispensáveis para o desenvolvimento inicial das crianças, com foco em alimentos de alto valor nutritivo e protetores da saúde.

A parceria entre a comunidade e a escola é essencial para monitorar, apoiar e melhorar o trabalho realizado, contribuindo para que a alimentação escolar complemente possíveis carências da alimentação doméstica. Por meio de preparações nutritivas aliadas a ações educativas, a escola pode enriquecer os hábitos alimentares dos alunos.

A implementação de um programa de alimentação saudável nos primeiros anos de vida é uma excelente iniciativa para incentivar bons hábitos alimentares. Para isso, é necessário contar com profissionais qualificados, capazes de criar receitas equilibradas, utilizando ao máximo os alimentos, como cascas e sementes, promovendo assim uma alimentação sustentável e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento da criança com uma alimentação saudável começa desde os primeiros anos de vida. Comer bem é algo simples, mas fundamental, especialmente para as crianças, pois um dos maiores prazeres da vida é justamente a alimentação. Sabemos que comer é essencial para viver, mas é igualmente importante garantir que a alimentação seja saudável e equilibrada, composta por alimentos variados que forneçam os nutrientes necessários, como água, sais minerais, proteínas, carboidratos, lipídios e vitaminas. Esses elementos são fundamentais para assegurar um futuro saudável.

É importante ressaltar que comer bem não se resume à quantidade de alimentos, mas também à qualidade, evitando deficiências nutricionais que possam comprometer a saúde e o desenvolvimento. A saúde é o resultado de uma dieta variada e equilibrada, sem excessos, associada à prática regular de atividades físicas ao longo da vida.

Conclui-se que uma má alimentação, inclusive na merenda escolar, pode acarretar diversos prejuízos à saúde, como obesidade e doenças que afetam o bem-estar das crianças. Por outro lado, adotar hábitos alimentares saudáveis traz benefícios significativos, como melhoria da saúde, estímulo à economia e maior desempenho escolar e físico. Projetos educativos podem ensinar às crianças o valor de uma alimentação saudável, os alimentos que devem ser evitados e a forma correta de se alimentar. Além disso, podem proporcionar experiências práticas, como aprender a plantar e colher, ajudando no desenvolvimento de habilidades, como a identificação de cores e a valorização de alimentos naturais.

A integração entre alunos, professores e pais é essencial para fortalecer a relação entre escola e família. Essa parceria possibilita o diálogo sobre desafios, diferenças e pontos positivos, promovendo uma união que contribui para resultados mais eficazes. A escola é vista pelas crianças como um exemplo a ser seguido, influenciando suas escolhas. Assim, os hábitos alimentares, que começam em casa, são reforçados na escola, que desempenha um papel fundamental nesse processo educativo.

Por meio do exemplo e de práticas corretas, a escola ensina valores que acompanharão as crianças até a idade adulta, quando elas terão autonomia para cuidar da própria alimentação, mas conscientes dos ensinamentos recebidos. Dessa forma, a merenda escolar é mais do que uma refeição; é uma ferramenta educativa para a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

AMODIO, MARTHA. REVISTA ESCOLA PARTICULAR. **Cantina X Serviço de Alimentação**. São Paulo. Nº 114. Volume ANO 10. Página 16. setembro de 2007

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692**. Brasília, 1996a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Promoção da Saúde**. 1998.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTA. **Panorama da alimentação escolar**. Brasília, 1995 (OFÍCIO CFN n. 223/95).

DR. DE LAMARE, RICARDO. **Manual Básico de Alimentação Escolar**. Rio de Janeiro – Brasil. Editora Victor Publicações Ltda.

EDUCAÇÃO, FOME ZERO. **Como escolas e entidades sociais podem ajudar a diminuir o número de famintos no Brasil**. Rio de Janeiro – Brasil. Número 69 Volume ANO 06. Páginas 32 ao 36. Janeiro de 2003.

ESCOLA PROFUNSIONÁRIO – Curso técnico de formação para os funcionários da educação. **Alimentação saudável e sustentável**. Brasília – 2007

MARTINS, CRISTINA. ABREU, SIMONE. **Pirâmide de Alimentos**. Manual do Educador. Curitiba – Paraná. Editora IMPROART, 1997.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. INTRODUÇÃO. Volume 1. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL. Volume 2. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto. 1998

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN Fáceis de entender de 1º a 4º série. Fundação Victor Civita. Mantida pela Abril.

TORRIANI, CAMILA. FORTUNATO, PATRÍCIA. REVISTA EDUCAÇÃO. **Alimentação escolar: “Merenda, não. Refeição.”** Número 103, ANO 9. Novembro de 2005.

WEIS, BRUNO. CHAIM, NURIA. BELIK WALTER. **Manual de Gestão Eficiente da Merenda Escolar**. São Paulo – Brasil. Editora Apoio Fome Zero (Associação de Apoio a Políticas de Segurança Alimentar). 2º Edição, Março de 2005.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LETRA CURSIVA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR NO ENSINO FUNDAMENTAL



THE IMPORTANCE OF TEACHING CURSIVE LETTERS FOR COGNITIVE AND MOTOR DEVELOPMENT IN PRIMARY EDUCATION

VANESSA DA SILVA SATURNINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura – FINTEC (2009); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEB Lopes Trovão.

RESUMO

Este artigo discute a importância do ensino da letra cursiva no Ensino Fundamental I, destacando seus benefícios no desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico das crianças. A prática da escrita cursiva estimula habilidades motoras finas, coordenação motora e conexões neurológicas essenciais para a aprendizagem. Além disso, favorece a memorização e a organização das ideias, contribuindo para uma comunicação escrita mais eficiente. O estudo também aborda como a escrita cursiva fortalece a alfabetização, melhora a fluência na escrita e desenvolve a identidade gráfica dos estudantes. Argumenta-se que, apesar da crescente digitalização, o uso da letra cursiva continua relevante como ferramenta pedagógica, potencializando o aprendizado integral. Conclui-se que seu ensino sistemático deve ser mantido nas escolas, assegurando uma formação mais completa e equilibrada para os estudantes do Ensino Fundamental I.

PALAVRAS-CHAVE: Letra Cursiva; Ensino Fundamental I; Desenvolvimento Cognitivo; Alfabetização

ABSTRACT

This article discusses the importance of teaching cursive in elementary school, highlighting its benefits for children's cognitive, motor and linguistic development. The practice of cursive writing stimulates fine

motor skills, motor coordination and neurological connections that are essential for learning. It also encourages memorization and the organization of ideas, contributing to more efficient written communication. The study also discusses how cursive writing strengthens literacy, improves writing fluency and develops students' graphic identity. It argues that, despite increasing digitization, the use of cursive remains relevant as a pedagogical tool, enhancing holistic learning. The conclusion is that its systematic teaching should be maintained in schools, ensuring a more complete and balanced education for elementary school students.

KEYWORDS: Cursive Handwriting; Elementary School; Cognitive Development; Literacy

INTRODUÇÃO

A escrita manual é uma prática ancestral que desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e motor humano. No contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental I, o ensino da letra cursiva tem sido alvo de debates diante das transformações tecnológicas e das mudanças nas metodologias pedagógicas. A prevalência do uso de dispositivos eletrônicos tem reduzido o espaço dedicado à escrita manual, levando algumas instituições a minimizarem ou até eliminarem o ensino da letra cursiva. Entretanto, estudos nas áreas de neurociência, psicologia educacional e pedagogia reforçam que essa prática vai além do simples registro de informações, sendo uma ferramenta poderosa no desenvolvimento integral das crianças.

Diante desse cenário, este estudo busca compreender como o ensino da letra cursiva pode ser mantido e valorizado como uma prática pedagógica essencial no processo de alfabetização e letramento, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e linguísticas. Mais especificamente, a análise se propõe a explorar os impactos da escrita cursiva no desenvolvimento motor fino, na organização do pensamento e na memorização, destacando sua relevância no aprendizado inicial e contínuo dos estudantes.

Essa investigação se justifica pela necessidade de abordar uma questão fundamental: em um mundo cada vez mais digital, o ensino da letra cursiva ainda é relevante? Argumenta-se que sim, pois a prática da escrita manual cursiva oferece benefícios que vão além da simples aquisição da escrita, ativando áreas do cérebro relacionadas à linguagem, ao raciocínio e à coordenação motora fina. Ainda, promove habilidades como a criatividade, a organização das ideias e a concentração, essenciais tanto na escola quanto na vida.

A proposta deste trabalho emerge do reconhecimento de que a redução ou a exclusão do ensino da escrita cursiva representa não apenas uma perda pedagógica, mas também uma limitação para o desenvolvimento integral da criança. Por meio de uma análise teórica fundamentada, busca-se responder à problemática sobre os impactos pedagógicos e cognitivos dessa prática, reafirmando sua importância em um currículo escolar que almeje formar estudantes completos e preparados para os desafios acadêmicos e sociais.

Assim, este artigo oferece uma reflexão abrangente sobre a permanência e valorização do ensino da letra cursiva no Ensino Fundamental I, apresentando argumentos teóricos e práticos que sustentam sua relevância e sugerem formas de integrá-la às demandas da educação contemporânea.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A ESTRATÉGIA DE REGISTROS ESCRITOS

O processo de alfabetização no Brasil é um tema central nas políticas públicas educacionais, sendo alvo constante de debates e reformulações. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a alfabetização é entendida como a aquisição das habilidades de leitura e escrita, essenciais para o pleno exercício da cidadania. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva, estabelecendo que a alfabetização deve ocorrer preferencialmente até o segundo ano do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC, "a alfabetização é um direito de todos e deve ser garantida a partir de práticas pedagógicas fundamentadas e intencionais" (BRASIL, 2017, p. 36). Essa diretriz aponta para a necessidade de uma abordagem sistemática e planejada, envolvendo não apenas a escola, mas também a participação ativa das famílias e da comunidade escolar.

Apesar das diretrizes claras, o processo de alfabetização no Brasil enfrenta desafios significativos. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que a taxa de alfabetização de crianças até os oito anos de idade ainda apresenta variações expressivas entre as diferentes regiões do país. Segundo Souza e Almeida (2020), "as desigualdades regionais e socioeconômicas influenciam diretamente o sucesso das políticas de alfabetização, demandando esforços contínuos para sua mitigação" (SOUZA; ALMEIDA, 2020, p. 112). Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas que considerem as especificidades locais e promovam uma formação continuada para os professores, além de investimentos em recursos didáticos adequados.

Outro aspecto relevante é a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Pesquisas apontam que a qualificação docente é um fator determinante para o sucesso no processo de alfabetização. Conforme Lima e Pereira (2019), "professores bem formados e constantemente atualizados conseguem adaptar suas práticas às necessidades de aprendizagem de seus alunos, promovendo uma alfabetização mais efetiva" (LIMA; PEREIRA, 2019, p. 85). Assim, investir na formação docente e na valorização profissional é uma estratégia indispensável para melhorar os índices de alfabetização no Brasil, garantindo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

A recente reportagem de SANDER (2023) elucida sobre as principais estratégias utilizadas no processo de alfabetização e registros escritos, trazendo o posicionamento de especialistas no assunto. Ao contrário de muitos países, no Brasil, o processo de alfabetização inicia-se em folhas sem pautas pois, de acordo com a professora Luciana Piccoli (Faculdade de Educação da UFRGS), essa prática visa

ensinar às crianças a organização espacial na folha antes de introduzir pautas maiores e, posteriormente, a pauta usual do caderno. Essa abordagem reflete uma compreensão pedagógica sobre o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, proporcionando uma transição gradual para formas mais estruturadas de escrita.

Carolina Monteiro (pesquisadora da História da Educação na UFRGS), em sua participação na reportagem de SANDER (2023), observa que o estudo formal da caligrafia tem perdido espaço, sendo priorizada a compreensão das letras e sua combinação para formar palavras e frases legíveis. Contudo, aponta que algumas escolas optam por flexibilizar essa prática, permitindo que os alunos escolham a grafia que dominam melhor. Essa escolha destaca-se como uma tentativa de tornar o aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais. Mesmo com a crescente digitalização nas escolas, a alfabetização ainda é amplamente baseada no uso de lápis e caneta. A pesquisadora observa que, embora muitos estudantes universitários já façam anotações em celulares, a prática da escrita manuscrita continua relevante na educação básica. Grasiela Kieling Bublitz, professora da Univates e pesquisadora de alfabetização, reforça esse ponto ao destacar o interesse contínuo das crianças na letra cursiva, inspirado pelas gerações mais velhas. Essa relação intergeracional sugere que, mesmo em um mundo digitalizado, a escrita à mão preserva um valor cultural e pedagógico significativo, justificando sua manutenção nas práticas escolares contemporâneas.

REFLEXÕES ACERCA DO RETORNO, PRÁTICA E USO DA CALIGRAFIA NO ENSINO

Em contraponto, uma recente reportagem veiculada pelo G1 (2024) destaca o retorno do ensino da escrita cursiva nas escolas públicas da Califórnia, um movimento que reflete tendências educacionais em mais de 20 estados americanos. A decisão ocorre após mais de uma década de exclusão dessa prática do currículo escolar, reacendendo debates sobre os benefícios cognitivos associados à escrita à mão.

Segundo especialistas como a neurocientista Claudia Aguirre, pesquisas indicam que escrever em letra cursiva ativa caminhos neurais essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento da linguagem, superando os efeitos da digitação. Estudos realizados por pesquisadores como Karin James, da Universidade de Indiana, e Virginia Berninger, da Universidade de Washington, mostram que a escrita manual ativa áreas cerebrais ligadas ao desenvolvimento da leitura, algo não observado ao digitar. Além disso, movimentos diferenciados ao escrever ajudam a desenvolver habilidades motoras e cognitivas que são cruciais para crianças em fase de alfabetização. Um estudo italiano também aponta que o ensino da cursiva no primeiro ano escolar pode melhorar as habilidades de leitura.

Apesar desses benefícios, a implementação do ensino da cursiva enfrenta desafios, como a falta de padronização e financiamento nos Estados Unidos. A professora Kathleen S. Wright observa que, embora muitos estados tenham incluído essa exigência em suas diretrizes educacionais, a aplicação prática depende de cada escola e professor.

A reportagem ainda menciona o impacto da pandemia, que aumentou a dependência das telas, gerando preocupações entre pais e educadores sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Globalmente, a abordagem em relação à escrita cursiva varia. Enquanto países como Reino Unido, Espanha, Itália, Portugal e França ainda ensinam amplamente essa prática, na Finlândia ela foi removida do currículo em 2016. O Canadá também tentou descartar o ensino da cursiva, mas reintroduziu a prática em 2023 na província de Ontário, transformando-se em um modelo de pesquisa sobre métodos eficazes de ensino.

A reportagem conclui ressaltando que não há evidências de impactos negativos associados ao aprendizado da letra cursiva. Ao contrário, essa habilidade parece contribuir para a memória, a leitura e o aprendizado de palavras. Educadores defendem que, mesmo em um mundo digital, o equilíbrio entre o uso de tecnologias e práticas tradicionais como a escrita à mão pode enriquecer o desenvolvimento educacional das crianças.

As discussões sobre o uso e prática da letra cursiva são extremamente importantes. Oliveira (2024) pontua que

“A caligrafia foi abolida das escolas brasileiras, junto com muitas boas ideias e práticas que faziam e ainda fazem sentido. Ela foi abolida no bojo de um conjunto de ideias equivocadas sobre a função da escola e do ensino. Assim, nossos educadores foram levados a confundir escrever com redigir, a considerar a caligrafia como um ato "mecânico" e, portanto, indigno de ser ensinado. Nessa perspectiva, as letras e o alfabeto constituiriam uma barreira ao entendimento do sentido "global" do texto. Mas, no ensino médio, onde o princípio da realidade vem resistindo ao princípio do prazer, o Enem obriga os alunos a fazer redação à mão, e quem tem prática com letra cursiva se sai melhor. (...) A importância da caligrafia, especialmente o domínio da letra cursiva, tem a ver com eficiência: a escrita cursiva dá mais velocidade ao registro, pois o lápis não sai do papel. Ela permite a escrita fluente e, uma vez automatizada, permite que o cérebro cuide de outros assuntos, como a ortografia e, em seguida, o sentido das palavras e a escolha das palavras, no caso de uma redação. Mas a escrita cursiva também tem a ver com a ortografia - a recorrência de movimentos contínuos contribui para fixar a forma ortográfica das palavras no cérebro. Tudo isso já é sabido há séculos e confirmado há décadas”.

O colunista aponta que estudos recentes têm destacado a importância da caligrafia para o desenvolvimento cerebral e para a comunicação assistida por tecnologia. Segundo Oliveira (2024), uma pesquisa publicada na revista *Nature* documenta o uso de uma interface cérebro-computador capaz de decodificar a atividade neural associada à tentativa mental de escrever. O sistema foi projetado para auxiliar pessoas que perderam a capacidade de falar ou se mover, demonstrando como a escrita cursiva ativa áreas cerebrais específicas devido à sua complexidade de movimentos. Esse fator facilita o aprendizado da máquina, tornando a tecnologia mais eficiente na interpretação da atividade cerebral relacionada à escrita.

A pesquisa reforça a ideia de que o cérebro humano desenvolveu mecanismos específicos para leitura e escrita, resultando em novas capacidades cognitivas. Oliveira (2024) observa que indivíduos que conhecem apenas a escrita em letras de forma ou a digitação não conseguem utilizar a tecnologia de comunicação mencionada, evidenciando a superioridade cognitiva proporcionada pela caligrafia cursiva. Esses achados reafirmam a relevância de ensinar a escrita manual nas escolas, não apenas como uma habilidade prática, mas como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento neurológico e para a potencial aplicação de tecnologias assistivas no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas ao longo deste estudo, conclui-se que o retorno à prática e ao ensino da caligrafia nas escolas é altamente benéfico para o desenvolvimento das crianças. A escrita manual, especialmente em letra cursiva, oferece uma gama de benefícios cognitivos, motores e linguísticos que vão muito além da mera comunicação escrita. Diversas pesquisas científicas destacam que a prática da caligrafia ativa regiões específicas do cérebro relacionadas à memória, atenção e aprendizado, contribuindo para uma formação mais completa dos estudantes.

Ao longo das últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais reduziu o espaço dedicado à escrita manual no ambiente escolar, promovendo o uso frequente de teclados e telas. No entanto, estudos recentes demonstram que a ausência da prática da caligrafia compromete habilidades essenciais, como a coordenação motora fina, a organização espacial e a compreensão da linguagem escrita. O retorno dessa prática ao currículo escolar, mesmo em um mundo digitalizado, fortalece a construção de competências fundamentais para o aprendizado.

Resgatar o ensino da caligrafia nas escolas representa uma abordagem educacional mais equilibrada e abrangente. A prática proporciona às crianças uma experiência de aprendizado multissensorial que estimula a criatividade, desenvolve a paciência e melhora a retenção de informações. Além disso, a escrita manual fortalece a relação entre pensamento e expressão, permitindo que os alunos elaborem ideias de maneira mais estruturada e consciente. Portanto, a reintegração da caligrafia ao processo educacional não é apenas um resgate cultural, mas também uma medida pedagógica indispensável para a formação plena das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2024.

G1. **Como a escrita à mão beneficia o cérebro e ganha nova chance em escolas.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/01/31/como-escrita-a-mao-beneficia-o-cerebro-e-ganha-nova-chance-em-escolas.ghtml>. Acesso 12 dez. 2024.

INEP. **Relatório Anual de Avaliação da Educação Básica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

LIMA, Ana C.; PEREIRA, João M. **Formação de professores e práticas de alfabetização no Brasil.** São Paulo: Editora Educação, 2019.

OLIVEIRA, João B. **Novos alertas da neurociência para a importância da caligrafia.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/educacao-em-evidencia/novos-alertas-da-neurociencia-para-a-importancia-da-caligrafia>. Acesso em 13 dez. 2024

SANDER, Isabella. **Caligrafia com os dias contados? Entenda por que a letra cursiva perde força nas escolas e no cotidiano da sociedade.** Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2023/08/caligrafia-com-os-dias-contados-entenda-por-que-a-letra-cursiva-perde-forca-nas-escolas-e-no-cotidiano-da-sociedade-clkwwb7a300a10154f66xq8an.html>. Acesso 12 dez. 2024.

SOUZA, Maria R.; ALMEIDA, José F. **Desigualdades regionais e políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2020.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DIVERSITY AND SOCIAL INCLUSION IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION



MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

Graduação em Pedagogia pela FANAM/MG; Licenciatura Plena em Educação Física pela UNIMESP (Guarulhos); Especialista em Gestão Educacional pela FALC (Carapicuíba - SP); Coordenador Geral Projeto Handebol para todos - Guarulhos - SP.

RESUMO

O presente estudo buscou fazer um estudo bibliográfico a respeito da EJA e a diversidade de alunos que a compõe, bem como abordar a inclusão nesta perspectiva. A metodologia foi pesquisa bibliográfica em livros e publicações científicas disponíveis em bases de dados virtuais. Os resultados apontam que a EJA é uma modalidade de ensino voltada aos indivíduos que não puderam concluir seus estudos na idade certa, seja por histórico de repetência, evasão escolar ou por nunca terem a oportunidade de frequentarem a escola. São, portanto, indivíduos com algum histórico de exclusão escolar que apresentam as mais diversas características enquanto sujeito, valores, crenças, raça, orientação sexual, gênero, familiares, enfim, uma multiplicidade de características que merecem serem consideradas pela escola em seu planejamento curricular, estratégias pedagógicas e saber docente. Conclui-se que a EJA só será inclusiva se levar em consideração da diversidade que compõe seus alunos e adequar suas práticas à esta realidade.

Palavras-chave: EJA. Diversidade; Inclusão Escolar; Instituição Escolar.

ABSTRACT

This study sought to make a bibliographical study of the EJA and the diversity of students who make it up, as well as to address inclusion from this perspective. The methodology was bibliographical research in books and scientific publications available on virtual databases. The results show that the EJA is a type of education aimed at individuals who were unable to complete their studies at the right age, either because of a history of repetition, school dropout or because they never had the

opportunity to attend school. They are, therefore, individuals with a history of school exclusion who have the most diverse characteristics as subjects, values, beliefs, race, sexual orientation, gender, family members, in short, a multiplicity of characteristics that deserve to be considered by the school in its curriculum planning, pedagogical strategies and teaching knowledge. The conclusion is that the EJA will only be inclusive if it takes into account the diversity that makes up its students and adapts its practices to this reality.

Keywords: EJA. Diversity; School Inclusion; School Institution.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e os sujeitos que nela estão inseridos como educandos. É sabido que os alunos que a frequentam na maioria das vezes passaram por situações que, de algum modo, impediram que seus estudos na idade considerada adequada.

Pensar na EJA, remete uma reflexão sobre a evasão e o fracasso escolar, situações que acompanharam o cotidiano escolar brasileiro ao longo do tempo. Se por um lado a escola se intitula como instituição igualitária voltada a educação para todos, por outro, funciona também como um mecanismo de reprodução incluindo e excluindo os sujeitos de acordo com o ideal de homem da sociedade capitalista. Por outro lado, sabe-se que a sociedade brasileira é formada por indivíduos dos mais diversos contextos e condições de sobrevivência, e, a escola deve exercer sua função de forma a atender esta heterogeneidade de sujeitos, que chegam neste lugar com uma bagagem cultural e identitária que deve ser levada em consideração.

Assim o problema da pesquisa se apresenta com a seguinte indagação: quem são estes sujeitos, e por que não foi possível sua escolarização no tempo certo?

Justifica-se o presente estudo por considerar é de fundamental importância fundamental saber quem são estes aprendizes, quais suas expectativas em relação à escola. Ademais, conhecer a diversidade dos estudantes da EJA é fundamental para a elaboração de estratégias que contemplem estes estudantes em sua diversidade.

Assim, o objetivo geral desse estudo buscou abordar a Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade e da inclusão social, e, especificamente, abordar a Educação de Jovens e Adultos em seus aspectos históricos e conceituais; identificar o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos brasileiros; e, levar a reflexão sobre a importância de uma EJA voltada à diversidade.

A pesquisa científica é considerada como o procedimento mais viável quando se busca conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Segundo Marconi & Lakatos (2010) muito mais do que procurar a verdade, a pesquisa busca respostas para questões propostas, através de métodos científicos.

Para a realização do presente trabalho a metodologia utilizada foi revisão da literatura, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010) compreende toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como publicações avulsas, boletins, jornais, livros, revistas, monografias, teses, entre outras.

As palavras chaves Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão contribuirão para a seleção criteriosa da bibliografia considerada relevante e pertinente ao objetivo proposto.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ABORDAGEM HISTÓRICA E LEGAL

No contexto brasileiro a educação de adultos se constituiu como política de educação a partir da Constituição de 1942 que incluiu o Ensino Supletivo voltado aos adolescentes e adultos analfabetos. Em 1945 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) voltado a implementação de planos de ensino direcionado aos adolescentes e adultos analfabetos, quando houve a integração dos serviços educacionais e mobilização da sociedade sobre educação de adultos (BARROS, 2011).

Em 1947 teve início a Campanha Nacional de Educação para Adultos fazendo surgir a regulamentação de fundos públicos que contemplassem uma parcela financeira para a educação de jovens e adultos (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Pode-se dizer que se trata de um tempo em que se instaurou uma arena de reflexão pedagógica em relação a situação de analfabetismo no contexto brasileiro enfatizando suas consequências para a sociedade, no entanto, nenhuma proposta metodológica foi criada especificamente para este público.

A partir da década de 1960, Paulo Freire, personalidade importante na luta contra a educação de elitista, iniciou um trabalho voltado a educação libertadora e democrática, direcionando experiências de educação de adultos. Nesta época “[...]era preconizado com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

De acordo com Nascimento (2013) em 1964, o militarismo toma o governo e rompe com a democracia. O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos organizado pelo Ministério da Educação planejado e orientado por Paulo Freire, foi desestruturado e Paulo Freire exilado.

O golpe durou 20 anos, e a partir das eleições indiretas foi eleito o Tancredo Neves que, antes de tomar posse faleceu, e o cargo de presidente foi assumido por José Sarney. Nesta época vários movimentos sociais pressionavam para a elaboração de uma nova Carta Constitucional. E foi assim que em 1988 foi promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por ter iniciado no encerramento da ditadura significando um processo de redemocratização no Brasil.

EJA NA CARTA CIDADÃ, NA LDBN 9394/96 E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 dispõe que a educação é direito de todos, e, doravante, em seu art. 208 a Constituição reza que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Ressalta-se que com a Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009, este inciso foi alterado ficando da seguinte forma: “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

E assim fica legitimada a educação gratuita para todos, inclusive para as minorias sociais, que por longos tempos vinham sendo colocadas à margem da escola, como no caso do público da EJA.

Torna-se oportuno explicar que dois anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), quando a Educação de Jovens e Adultos foi inserida na modalidade de educação básica, devendo ser ofertada por meio de cursos e exames voltados ao público jovem e adultos, que, por algum motivo não tiveram acesso ou não concluíram os estudos da educação básica na faixa etária considerada apropriada. Nos artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008), Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Vê-se que, nos artigos 37 e 38 a legislação versa exclusivamente sobre a EJA e o pleno desenvolvimento do indivíduo, indo ao encontro dos princípios constitucionais. E, portanto, tanto a LDBN quanto a Constituição Federal são bases legais que fundamentam o direito a uma educação de qualidade que contemplem as demandas educacionais do público jovem e adultos da sociedade atual.

Cury (2000) ao explicar o que diz LDB /1996, deixa claro que o ensino Fundamental é uma modalidade de ensino obrigatória que deve ser ofertada a crianças e adolescentes de 07 a 14 anos.

E em relação aos maiores de 15 anos ele pontua que os direitos são iguais, no entanto para usufruí-los é necessário exigirem. Ou seja, a EJA é um direito daqueles que não foram escolarizados na idade certa. “E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los” (CURY, 2000, p. 575).

Entende-se que de fato é questionável a posição da LDBN em relação ao fato de os jovens e adultos terem que exigir este direito, no entanto, não há como negar que foi a partir desta lei que este público foi beneficiado com um direito que foi negado ao longo do tempo.

O fato é que a LDB foi um marco legal para a EJA, trouxe à arena escolar a percepção dos sujeitos diversos que ali se encontram, com histórias de vida historicamente desconsideradas dentro dos muros da escola. A partir da LDB fica claro que a EJA passa a ser modalidade de educação básica, pública, gratuita que deve ser ofertada tanto no Ensino fundamental e Ensino Médio, levando em consideração as necessidades e disponibilidades de seu público.

Em função dos avanços legais na educação de adultos na década de 1990, e para atender à exigência legal da LDBN 9394/96, o Conselho Nacional de Educação lançou em 10 de maio de 1990 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No referido documento foi observado nova visão do sujeito analfabeto ou iletrado, de inculto e apto a exercerem apenas atividades laborais desqualificadas ele passa a ser visto como alguém que faz parte da sociedade, e, portanto, possui cultura, cuja oralidade traz riquezas e mostra a diversidade cultural e regional do país. Ademais tal documento.

Em 2000 foi publicado uma resolução (Parecer CNE/CEB 11/2000) reconhecendo a EJA como “[...]dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...]” (BRASIL, 2000, p. 5). O referido documento teve como objetivo esclarecimentos sobre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, orientar profissionais que atuam na EJA sobre o processo ensino aprendizagem, a prática pedagógica e a avaliação nesta modalidade de ensino.

E assim, tanto a legislação como as políticas públicas possibilitaram que a EJA chegasse até a atualidade como modalidade de educação básica. No entanto, é fundamental uma reflexão crítica sobre a importância de se conhecer quem são estes sujeitos, para que realmente as propostas curriculares contemplem suas necessidades educacionais, conforme conta no art. 5º § único do Parecer CNE/CEB 11/2000:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000, p. 1)

A partir de então, várias Políticas Públicas foram criadas para valorizar e reconhecer a EJA como modalidade de ensino que deve atender com qualidade jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou não concluíram a educação básica na idade considerada adequada.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre que Educação de Jovens e Adultos se almeja para que realmente estes indivíduos tenham oportunidade de participar da sociedade de forma crítica e autônoma.

EJA, DIVERSIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

Nos últimos tempos a questão da diversidade tem sido cada vez mais debatida, mas o que vem a ser esta palavra e em quais discursos ela se faz presente? A Organização das Nações Unidas deixa claro que “a diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (UNESCO, 2002, p. 3), nesse sentido a diversidade está relacionada ao pluralismo à multiplicidade, às variações do modo do indivíduo de ser e estar no mundo.

Leineker (2009) ao versar sobre a diversidade pontua que a apropriação e transmissão de conhecimentos se constitui como cultura, tendo em vista que há como compreender o homem isolado da sociedade da cultura e da educação, pois ambas foram construídas historicamente e socialmente.

Martins (2011, p. 250) ao abordar a diversidade a coloca como “materialização das determinações que constituem o todo” e, doravante diz que “em uma sociedade desigual, não há como almejar a igualdade tratando igualmente os desiguais”. Ou seja, no discurso da igualdade os sujeitos diversos foram marginalizados, excluídos historicamente, sendo privados de bens culturais, materiais, de cidadania, tudo em nome de uma igualdade social.

Ao pensar sobre tais questões, verifica-se que, de fato, a partir de uma concepção de igualdade e diferença, a instituição escolar, desde seu surgimento tem distinguido os sujeitos que nela se inserem. Através de um sistema de hierarquização, classificação e ordenamento, ao longo do tempo, eram separados os pobres dos ricos, os negros dos brancos, os protestantes dos católicos, as mulheres dos homens, entre tantas outras minorias sociais. E foi assim que o processo de marginalização escolar foi surgindo e automaticamente excluindo da escola aqueles sujeitos considerados menos importantes.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos está claro que, por tempos ela foi vista uma educação de padrão inferior, cuja expectativa em relação a resultados promissores no processo ensino aprendizagem eram mínimas, já que sua missão era resumida a um ensino voltado apenas à qualificação de jovens e adultos com faixas etárias divergentes, que marginalizados socialmente apresentam uma série de problemas. Segundo Dutra e Alves (2017, p. 409) existe nestes sujeitos “[...]todo um histórico de evasão escolar, dificuldades na aprendizagem, exclusão social [...]”.

Que o Público da EJA é composto por cidadãos comuns, já se sabe, agora saber de fato quem são estes sujeitos e quais lugares ocupam na esteira social é fundamental para traçar caminhos e oferecer ensino que atenda de fato esta parcela da sociedade.

No posicionamento de Andrade (2004) em geral os sujeitos que frequentam a EJA têm sido, ao longo do tempo, tratados como pessoas sem identidade, cuja experiência escolar fora demarcada como fracasso. Nesse sentido as propostas da EJA devem levar em consideração “quem são esses sujeitos que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (ANDRADE, 2004, p. 1).

Vale ressaltar que a VI Conferência Internacional de EJA firmou que a EJA é uma educação que se estrutura por um conjunto:

[...] amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

É assim que, quem trabalha na EJA deve levar em consideração que, os alunos ali atendidos carregam “saberes, vivências, culturas, valores e visões de mundo e de trabalho” (ARROYO, 2003, p. 7) e, portanto, não devem ser consideradas pessoas desencantadas, mas como sujeitos que se inserem naquele contexto com expectativas, cujas identidades têm sido construídas coletivamente entre professores e alunos.

De fato, o público da EJA é heterogêneo em relação a idade, gênero, território, conhecimentos, cultura, necessidades e objetivos. Portanto estes sujeitos não podem ser vistos como iguais, tampouco como diferentes, eles se inserem em um mundo complexo e com faces diversas e, buscam, na sociedade atual, direito de cidadania sendo a escolarização um dos caminhos. Há um movimento afirmativo destes sujeitos, e, portanto, a diversidade se faz presente e deve ser refletida no sentido de empoderamento destes sujeitos que por vários motivos não se escolarizaram no tempo certo (LEINEKER, 2009).

Assim, entende-se que no contexto da atualidade, o público da EJA não pode ser considerado fora de seu tempo, tampouco desconectado com a realidade, atualmente eles têm sido considerados alunos excluídos que vem se reincluindo ocupando um lugar de fala mostrando sua história, suas lutas, seus sonhos e aspirações. E, portanto, a EJA deve se transformar em um “outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas pode ser reelaborada, debatida e, em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades [...]” (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2010, p. 127)

Nesse sentido, valorizar a diversidade dos alunos é possibilitar a estes sujeitos a manifestação de suas particularidades, sua cultura, e suas expectativas em relação a sociedade, ao futuro. Portanto, não há como conceber um currículo escolar que trate todos os estudantes de forma igual, pois, eles são diversos.

A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE NA EJA

O universo educacional da EJA é heterogêneo e diverso, o que faz com que muitos professores se sintam inseguros e até mesmo incapazes de garantir a qualidade no processo ensino aprendizagem oferecido a estes alunos.

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006, p. 4).

Em função de grandes debates em volta de ações afirmativas de grandes grupos como as mulheres, os negros, os homossexuais, as lésbicas, os jovens e adultos analfabetos, entre outros, que reivindicavam educação gratuita e de qualidade à população carente, conforme determina a Constituição Federal de 1988, foi criada em 2001 a Secretaria de Educação a distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Trata-se de uma entidade pública que compõe o Ministério da Educação (MEC) que surgiu para tratar de questões específicas destes grupos e enfrentar as injustiças cometidas no sistema educacional brasileiro.

No tocante à EJA a SECAD publicou uma coleção com cinco cadernos temáticos intitulada *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*. Trata-se de um material rico que apresenta além de teoria, mostra situações concretas e familiares à docência, permitindo aos professores o contato com experiências e modelos de práticas pedagógicas que podem ser comparadas ou adaptadas em seu cotidiano em sala de aula. “A EJA deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/ práticos aos alunos de com características distintas que merecem respeito nas suas diversidades sócio-histórico-culturais (MATOS, 2008, p. 2).

Na EJA, a relação professor/aluno, deve ser de troca, pois, estes alunos se adentram na escola com uma bagagem de conhecimentos que enriquecem a prática pedagógica e contribuem com a construção de conhecimentos na sala de aula. Entre os conhecimentos que merecem consideração estão as experiências de vida na comunidade, no trabalho e até mesmo nas passagens pela (s) escola (s).

Não pode deixar de citar Paulo Freire que, sabiamente pontua:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam-se em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam à escola (FREIRE, 1996, p. 37).

São conhecimentos do senso comum que merecem discussões e reflexões, bem como contextualização com as propostas curriculares. De acordo com Matos (2008, p. 9) “dar voz aos alunos é a maneira mais eficiente de conhecer sua cultura”.

Ademais, se o professor tiver a consciência de que a diversidade tem o poder de enriquecer o processo ensino aprendizagem e que o diálogo permite a troca de experiências bem como fortalece o sentimento de pertencimento, sua prática pedagógica com certeza será promissora.

Tais argumentos aqui pontuados não pretende, de forma alguma oferecer uma receita nova, tampouco se espera técnicas revolucionárias, apenas, convida a uma reflexão sobre como é possível ressignificar as práticas pedagógicas de forma a transcender o que por tempos fora considerado padrão em termos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento que compõem o universo da Educação de Jovens e Adultos uma multiplicidade de sujeitos, o presente estudo teve a finalidade de buscar na literatura um melhor entendimento a respeito da EJA, bem como identificar quem são esses alunos e quais suas expectativas em relação a escola.

Para pensar a EJA como modalidade de ensino voltada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade certa é fundamental refletir sobre a escola e sua finalidade enquanto instituição social. No contexto brasileiro a escola funcionou, ao longo do tempo, a serviço da sociedade capitalista e, apesar se intitular como instituição igualitária, acabava por normatizar e enquadrar os indivíduos de acordo com o ideal de homem de cada época, gerando, portanto, uma situação de segregação e exclusão escolar, fato que ocorria de forma discreta, mas velada.

De certo os sujeitos que compõem a EJA são as pessoas que, pelas condições sociais não puderam frequentar a escola, ou que frequentaram e não puderam continuar seus estudos, ou ainda, por aqueles que a frequentaram, mas tiveram um histórico de retenção sendo transferido então para a modalidade da EJA. Enfim, há uma realidade de insucesso escolar.

O presente estudo permitiu verificar que compõem o universo da EJA jovens e adultos, com uma multiplicidade de características seja ela culturais, de cor, raça, orientação sexual, gênero, crença religiosa, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo. São pessoas que carregam experiências e saberes sobre a escola, a vida e o mundo do trabalho.

Nesse sentido o objetivo do trabalho foi atendido por considerar que, de fato, a diversidade

que compõe a EJA, reafirma a hipótese de que a escola, de alguma forma segregou minorias sociais que apresentam características diversas e divergentes ao padrão almejado, e, também que, estes sujeitos vem reivindicando da sociedade a oportunidade de concluírem seus estudos com qualidade e, que estes possibilitem melhores oportunidades na sociedade.

Conclui-se que cabe à escola se adequar para atender e incluir, de fato, os alunos, independentemente de suas realidades sociais ou características individuais. E, no tocante à EJA, por ser um universo heterogêneo, cabe a ela oferecer aos alunos a oportunidade de se manifestarem enquanto sujeitos, inclusive, adequar o currículo de forma que atenda esta diversidade e que os alunos tenham sentimento de pertencimento em relação à escola.

Ressalta-se que este estudo não esgota o assunto, pelo contrário, chama para uma reflexão do quão importante é, no contexto da atualidade, abordar a EJA, suas especificidades enquanto modalidade de ensino e, principalmente sobre os sujeitos que nela estão inseridos com expectativas e sonhos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43- 54. Disponível em <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduAmandaGuerraDeLemos.pdf>. Acesso 16 dez. 2024.

ARROYO, Miguel. Uma escola para jovens e adultos. Conferência - Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, SP, 2003.

BARROS, Flávia Regina de. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_99be559c9fc4179ca0a017014ad410c7. Acesso 18 out. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso 16 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 9 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15. Resolução nº 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso 16 dez. 2024.

DUTRA, Tomaz Caetano; ALVES, Maria Adriana Leite. A diversidade cultural da EJA: o papel da escola na promoção de uma educação voltada ao tratamento das identidades pessoais, sociais e culturais. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, [S.l.], v. 2, set. 2017. ISSN 2526-3560. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/228>>. Acesso 16 dez. 2024.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; VARGAS, Maria Regina da Silva; MACIEL, Margareth de Fátima. EJA: diversidade e contexto histórico. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual Do Centro-Oeste- Unicentro. Guarapuava: Ed. da Unicentro,2009.

MARTINS, Fernando José. Diversidade: Conceitos E Práticas Presentes Na Educação, Gestão e Movimentos Sociais. Revista Inter Ação, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 245-262, set. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15039>>. Acesso 16 dez. 2024.

MATOS, Marilélia Do Rocio Milléo. Educação de Jovens e Adultos: uma prática educativa na diversidade. Programa De Desenvolvimento Educacional Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação – PDE. Ponta Grossa: 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1559-8.pdf>. Acesso 16 dez. 2024.

NASCIMENTO, Sandra Maria do. Educação de Jovens e Adultos- EJA na visão de Paulo Freire. Universidade Tecnológica do Paraná, Diretoria de pesquisa e pós-graduação. Monografia (especialização). Paranavaí: 2013.

UNESCO. Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (2002). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso 16 dez. 2024.

PAREIRA, Marcos Villela; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antônio; OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: um olhar para as diversidades. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em [file:///C:/Users/fabri/Downloads/5235-14055-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/fabri/Downloads/5235-14055-1-SM%20(2).pdf). Acesso 16 dez. 2024.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora Chefe

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista SP
Rua João Burjakian, 203
02442-150 São Paulo/SP

POLO LAUZANE
Fone: (011) 2231-3648
Whatsapp: (011) 99521-3445